

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, INICIAL E INFANTIL EN AMÉRICA LATINA

LOS ORIGENES



COORDINADORAS

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA
MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS
MAGDA SARAT



*"La infancia tiene sus propias maneras de ver,
pensar y sentir; nada hay más insensato
que pretender sustituirlas por las nuestras".*

~ Friedrich Fröbel

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR, INICIAL E INFANTIL
EN AMÉRICA LATINA.
LOS ORÍGENES



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

11° Consejo Directivo 2025-2026

Presidenta

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí

Vicepresidenta

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Universidad Autónoma de Zacatecas

Secretario Académico

Dr. Salvador Sigüenza Orozco

Ciesas-Pacífico Sur

Tesorero

Dr. Marcelo Hernández Santos

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 321 Zacatecas

Secretaria de Organización

Dra. Elida Lucila Campos Alba

Servicios Educativos Integrados
del Estado de México

Vocales

Dr. Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”
San Marcos, Loreto, Zacatecas

Dra. Guadalupe Escalante Bravo

Benémerita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí

Dra. Blanca Susana

Vega Martínez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Mtro. Armando René

Espinosa Hernández

Acción Cívica y Social de Matehuala, SLP

Comité Consultivo

Dra. Oresta López Pérez

El Colegio de San Luis, A.C.

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV

Dr. Juan Bernardo Alfonseca

Giner De los Ríos

El Colegio de San Luis, A.C.

Dra. María de Lourdes

Alvarado y Martínez Escobar

IISUE-UNAM

<https://somehide.org>

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA
MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS
MAGDA SARAT
Coordinadoras

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR, INICIAL E INFANTIL
EN AMÉRICA LATINA.
LOS ORÍGENES



Sociedad Mexicana de
Historia de la Educación, A.C.



Red de Historia de la Educación
Preescolar, Infantil e Inicial

México, 2025

Elida Lucila Campos Alba, Mónica Fernández Pais, Magda Sarat (coordinadoras)
Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes

Primera edición: 2025

La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por la Comisión Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En el segundo semestre de 2025 el libro fue sometido a evaluación por pares académicos especialistas en el área de historia e historiografía de la educación. Los dictámenes permanecen bajo resguardo de la Comisión Editorial.

Comisión Editorial: Norma Gutiérrez Hernández, Salvador Camacho Sandoval, Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, María Esther Aguirre Lora, David Baltasar Vargas.

Edición: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Coordinación editorial: Dr. José Martín Hurtado Galves

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Diseño de portada: Cazif Maximiliano López Campos

Derechos reservados, 2025

- © Elida Lucila Campos Alba, Mónica Fernández Pais y Magda Sarat
(por coordinación)
- © Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Calle Avenida 1, número exterior Mz13, Lt4
Colonia Miguel Hidalgo Ampliación
Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México
C.P. 14250

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN: 978-607-99647-9-5



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Se autoriza el uso del contenido de esta obra sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de las autoras, y las titulares de los derechos de autor de la misma, incluyendo la SOMEHIDE.

Editado y producido en México.

ÍNDICE

Presentación	9
Primeras instituciones para el cuidado y educación de las infancias de tres a seis años en la Ciudad de México, 1880-1942 <i>Adriana Alejandra García Serrano</i>	15
Primeros pasos hacia la incorporación de los jardines de infantes en Argentina. Disputas en torno a la educación <i>Mónica Fernández Pais</i>	47
Educação infantil no Brasil: percursos da legislação <i>Magda Sarat, Valdete Côco y Larissa Wayhs Trein Montiel</i>	81
El mandato fundacional de las primeras instituciones educativas y de cuidado para la primera infancia en Uruguay <i>María García Gorostiaga</i>	103
La educación preescolar en Colombia: entre el abandono, las salas de asilo y el kindergarten, 1870-1930 <i>Cecilia Rincón Verdugo</i>	131
Una nueva institución para los más pequeños: las escuelas de párvulos en el Estado de México, 1881-1917 <i>Elida Lucila Campos Alba</i>	171

Propostas e criação de instituições de educação infantil
no Brasil (séculos XIX e XX)
Moysés Kublmann Jr. 203

Educación parvularia en Chile (1906-1918): registros y
trayectorias de sus primeras asociaciones profesionales
Benjamín Silva Torrealba y Carolina Figueroa Cerna 223

Etapas fundantes, expansión, desarrollo e institucionalización
del nivel inicial. Un estudio acerca de las provincias
de Buenos Aires y Río Negro
Rosana Ponce y Glenda Miralles 253

La educación inicial en Ecuador: trayectoria y desafíos
Digna Galud Mera Quimis y Gema Monserrate Chavezta Ceme 289

La magia de la educación inicial en Panamá
Ulina Mapp 315

Autoras y autores 339

PRESENTACIÓN

*Lo pasado es la raíz de lo presente.
Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es.*

JOSÉ MARTÍ

La RHEPI presenta con mucho agrado este libro, titulado *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes*, que recopila trabajos de historiadoras e historiadores de la educación con experiencia en el estudio de la educación en los primeros años de vida. Esta obra trata de contribuir a la historiografía de la educación de este nivel educativo y servir de estímulo para su investigación en los distintos países de la región.

El periodo educativo de la primera infancia recibe una multiplicidad de denominaciones. En su nombre, la RHEPI –Red de Historia de la Educación Preescolar, Inicial e Infantil– solo recoge tres de ellas, a las que pudieran añadirse las de parvularia, maternal y otras más. Esta Red nació en mayo del año 2014 en el marco del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana –CIHELA–, celebrado en la ciudad de Toluca, México, donde se pudo constatar una manifiesta escasez de aportaciones sobre la educación de los niños menores de seis años, un síntoma preocupante de la insuficiencia investigadora en este ámbito de conocimiento. Entre sus objetivos están propiciar espacios para la discusión científica, impulsar una comunidad académica internacional interesada en analizar históricamente la educación infantil con el fin de construir un campo de conocimiento específico y contribuir al debate político, social e histórico de nuestro tiempo en torno a la primera infancia.

Con ese fin, hemos participado en importantes eventos académicos internacionales y regionales en los que se ha puesto de relieve la relevancia de este tipo de educación, e intentado animar a otros profesionales a que se involucren como investigadores en la Red. La REPHI reúne hoy a casi cincuenta docentes, investigadoras e investigadores, de diez países de América y Europa, y está siempre abierta a nuevas incorporaciones.

Con este libro celebramos una década de vida, recogiendo en sus páginas las conversaciones, los encuentros y también las discrepancias que hemos mantenido a lo largo de estos años. Como obra colectiva que es, tiene como propósito ofrecer un conjunto variado de materiales, de autoras y autores de distintos países, pero centrados en los orígenes y primeros desarrollos de la educación de la niñez temprana desde el siglo XIX.

Partimos de una premisa fundamental: que la educación se inicia desde el nacimiento; una idea que Juan Amos Comenio ya defendía cuatro siglos atrás. De hecho, podemos situar, en el capítulo VII de su *Didáctica Magna* (1657), el primer hito de lo que habría de convertirse en la educación preescolar, inicial, infantil o parvularia. Específicamente, en el apartado titulado “La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en esta”, Comenio reconoce la importancia de recibir enseñanzas desde antes de los seis o siete años, edad fijada tradicionalmente para el inicio de la escolaridad. Utilizando la metáfora del crecimiento de una planta, que décadas más tarde hiciera suya Friedrich Fröbel, este pedagogo moravo plantó la semilla para que los jardines de niños se multiplicaran a lo largo del siglo XX. Decía Comenio:

...como a los gestores de los negocios humanos en el orden Político y Eclesiástico, les está encomendada la salud del humano linaje, así deben apresurarse a proveer a ellos, y como a plantas del Cielo, plantarlas, podarlas y regarlas a su tiempo debido, y comiencen a formarlas con prudencia para obtener éxitos felices en literatura, costumbres y piedad.

A pesar de que la mayoría de sus planteamientos contaron con una amplia difusión en occidente, la educación en los primeros años de vida fue, y sigue siendo, arena de disputas en distintos lugares del mundo.

El surgimiento de lo que conocemos como sentimiento de infancia nos permite comprender cómo la construcción de representaciones acerca del singular desarrollo de la niñez y de su diferenciación del adulto abonan a la idea de su educación. Así, mientras se creaban espacios y objetos en ámbitos públicos y privados específicos para que la infancia creciera bajo la lógica del cuidado, se comenzó a atender la transmisión de principios morales y destrezas necesarias para la vida diaria como parte de su educación. Esta tarea fue confiada a las mujeres que, en complicidad con la medicina moderna, garantizarían la protección de la vida de los pequeños y el aprendizaje de hábitos y costumbres propias de la idiosincrasia de cada comunidad. En ese sentido, se llevaría a cabo una doble operación: por un lado, se instituye al sujeto educable desde el nacimiento y, por el otro, se le confía su educación a las mujeres por su “natural” condición maternal, lo que conllevó discursos basados en un supuesto estatus inferior femenino y su reclusión en el ámbito privado, facilitando a los hombres la participación en la esfera pública. La aparición de estudios acerca de la historia de la infancia resultó decisiva para promover la atención educativa en esos primeros años de vida, lo que hizo necesario abrir la mirada a experiencias europeas que llegaban a estas tierras, principalmente a través de Estados Unidos.

La historia de la educación de la primera infancia acumula ya en América Latina un bagaje muy consistente de tesis y proyectos de investigación que analizan y sistematizan los discursos sobre esta cuestión, así como la formación de los docentes y sus tareas en las salas de los *kindergarten*, *jardines de infantes*, *jardines de niños*, *parvularios* o *preescolar*. En este sentido, es de sumo interés observar el rumbo seguido por las instituciones dedicadas a la educación de la niñez hasta los seis años, y discernir sus modelos de enseñanza, identificando en ellos las representaciones y significados que le otorgan al sujeto niño. A este respecto, nos interpela una antigua preocupación, un viejo y trillado dilema entre el carácter asistencial o bien educativo de la atención a las niñas y los niños pequeños, y, como consecuencia, a la misma antinomia en cuanto al carácter de las instituciones, en un tiempo en el que el Estado laico tenía vedada su intervención en una etapa educativa

confiada a las madres, responsables del cuidado físico y la transmisión de los preceptos religiosos.

Entre la variedad de instituciones de esos primeros tiempos, deben pues diferenciarse aquellas que respetan los códigos de lo escolar, es decir, las que brindan enseñanza de modo sistemático y que, por ello, forman parte de un sistema educativo que las regula. La educación preescolar surgió en algunos de los países americanos vinculada al nacimiento de sus sistemas escolares y de sus estados nacionales, en la segunda mitad del siglo XIX; en otros, a lo largo del XX. Sin embargo, en todos se repite el mismo problema: el lugar subsidiario que se asigna a la educación de la niñez y las largas disputas para su reconocimiento y la adecuada valoración de su tarea.

A lo largo de sus páginas, este libro hace un recorrido de ese periodo fundacional en ocho países: Argentina, México, Brasil, Panamá, Colombia, Uruguay, Ecuador y Chile, que, aunque no sean todos los que conforman la América Latina, sí pueden ofrecernos un panorama amplio y detallado de los procesos sociales, políticos y pedagógicos que dieron origen a este nivel educativo en el continente.

Iniciamos este viaje en el tiempo y la geografía, en las últimas décadas del siglo XIX con Adriana Alejandra García Serrano, quien nos habla de las primeras instituciones para el cuidado y educación de las niñas y los niños de tres a seis años en la Ciudad de México, algunas de las cuales se asemejan a las argentinas, cuya descripción corre a cargo de Mónica Fernández Pais.

Magda Sarat, Valdete Coco y Larissa Montiel, en un trabajo titulado “Educación infantil en Brasil: caminos de legislación”, analizan la normativa jurídica que regía la prestación de la educación infantil en Brasil, haciendo alusión a los choques, contradicciones y desafíos de la historia de la infancia y su educación en ese país.

Aún en el sur, María García Gorostiaga nos traslada al Montevideo decimonónico, donde las nuevas corrientes pedagógicas que llegaban de ultramar no solo incidieron en un cambio en la representación de la primera infancia, sino que contribuyeron a la creación de jardines de infantes.

Al igual que en los cuatro países citados, también en Colombia se aborda el periodo en el que finalmente se logró una diferenciación entre aquellas instituciones de beneficencia o asilo y las estrictamente “educativas”, tal como lo muestra Cecilia Rincón en su capítulo “La educación preescolar en Colombia: entre el abandono, las salas de asilo y el kindergarten, 1870-1930”.

Los procesos de fundación de instituciones para niños y niñas de primera infancia en las provincias de los países latinoamericanos tuvieron sus propias peculiaridades. De ello dan cuenta Elida Campos Alba, recreando el caso de las escuelas de párvulos en el Estado de México, así como Rosana Ponce y Glenda Miralles, quienes no solo se remontan a la etapa fundacional, sino que también se adentran en su expansión, desarrollo e institucionalización en Buenos Aires y Río Negro, Argentina.

Ya desde sus inicios, pero aún más durante el siglo xx, este tipo de educación se diversificó y especializó dando lugar a una serie heterogénea de instituciones, tal como nos descubre Moysés Kuhlmann Jr., caracterizando los kindergartens, los jardines de infancia, las *creches*, las escuelas maternas y los parques infantiles en Brasil.

Simultáneamente al desarrollo de estas se fue constituyendo un grupo magisterial distinto, principalmente conformado por mujeres. Benjamín Silva y Carolina Figueroa Cerna nos introducen en los registros y trayectorias de sus primeras asociaciones profesionales en Chile de 1906 a 1918.

Finalmente, con una trayectoria más reciente, pero no por ello menos interesante, se aborda la historia y desarrollo contemporáneo de este nivel educativo en Ecuador y Panamá. Digna Mera y Gema Chavezta analizan la educación inicial en Ecuador, destacando su reconocimiento constitucional desde el año 2008 como parte fundamental del sistema educativo, y su enfoque en el desarrollo integral de niños y niñas de tres a cinco años, así como los desafíos que aún es necesario afrontar.

En el capítulo “La magia de la educación inicial en Panamá”, Ulina Mapp examina la gestión de los programas de educación inicial desarrollados en ese país centroamericano, desde la creación del primer

jardín de infancia, en 1908, y hasta la actualidad, enfatizando su papel fundamental en el desarrollo integral de la niñez. A su juicio, pese a los avances conseguidos, es necesaria la implementación de políticas públicas que garanticen el derecho a una educación de calidad en este nivel educativo.

Este siglo XXI, del que ya hemos recorrido su primer cuarto, promete grandes transformaciones en la producción de conocimiento de la mano de la tecnología y la inteligencia artificial. En nuestro caso, sin embargo, sigue siendo necesario revisar el trabajo hecho hasta ahora en materia de educación inicial y forjar sólidamente un campo de estudio, disputado por otras disciplinas, agentes y discursos ajenos a los principios pedagógicos en juego. ¿Acaso podemos imaginar, a estas alturas, una sociedad que intente circunscribir la educación en los primeros años exclusivamente al hogar? Sabedoras de ciertas tendencias en países desarrollados en favor de una educación en casa a través de determinadas plataformas digitales, reafirmamos nuestra confianza en la escuela como institución que presta un servicio público fundamental, especialmente en esas primeras edades.

Ojalá que la lectura de este libro, con una mirada crítica, reflexiva y dialógica entre pasado y presente, no solo invite a nuevos docentes e investigadores a seguir desvelando las múltiples facetas de este nivel educativo en nuestra querida América Latina, sino también coadyuve a continuar la lucha para lograr esa educación inclusiva, democrática, diversa y comprometida con el presente y sus demandas a la que aspiraba, entre tantos otros, Paulo Freire.

Septiembre 2025, entre otoños y primaveras

ELIDA L. CAMPOS ALBA

MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS

MAGDA SARAT

PRIMERAS INSTITUCIONES PARA EL CUIDADO Y EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS DE TRES A SEIS AÑOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 1880-1942*

Adriana Alejandra García Serrano

Pensar en los primeros establecimientos de educación y cuidado para niños que aún no estaban en edad de asistir a las escuelas de primeras letras en México nos remite al menos al siglo XVIII,¹ periodo que excede la propuesta de este libro, por lo que en este capítulo propongo, más que la búsqueda del origen, reflexionar desde la historia cultural y de las infancias en torno a los procesos, cambios, continuidades y traslapes presentes en la fundación de las primeras instituciones dedicadas al cuidado y educación de la niñez de tres a seis años en la Ciudad de México.

* Este trabajo se apoya en mis tesis de maestría y doctorado que realicé en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.

¹ Generalmente, las investigaciones en torno a la educación para niños pequeños, sus instituciones y formación de maestras sitúan su origen en México durante las dos últimas décadas del siglo XIX, específicamente en el Porfiriato (Galván y Zúñiga, s.f.; Bertely, 1988). Sin embargo, la exclusión de los niños menores de siete años de la legislación educativa no significó que no estuvieran presentes en los establecimientos o que no existiera la necesidad social de su cuidado y protección en espacios distintos al doméstico. Es por esto último que en este capítulo hago referencia al siglo XVIII, periodo que incluso puede ser más amplio y que aún está pendiente por indagar desde la historia de la educación de las pequeñas infancias.

La educación para niños pequeños es un campo poco explorado por la historia de la educación en México, de modo que aún nos queda mucho por investigar y conocer. Desde la perspectiva de Martha Alejandra Zúñiga (2003), durante la década de 1980 comenzaron a emerger investigaciones sobre las escuelas de párvulos y sus maestras, trabajos que se centraron en la Ciudad de México y en el Porfiriato. Así surgieron reseñas, cronologías, biografías de maestras pioneras y crónicas en torno a acontecimientos cruciales en la historia de dichas instituciones, cuyo alcance incluyó la creación del jardín de niños. En el decenio de 1990 las investigaciones se diversificaron abarcando a la educación Normal y la pedagogía para la preparación del magisterio. En la última década se han realizado diversos trabajos desde la perspectiva de la historia cultural que han ampliado nuestro conocimiento y comprensión acerca de la creación, transformación y funcionamiento de estas instituciones, la formación de maestras, las maneras de pensar a la niñez, las culturas escolares, entre otros aspectos (Bazant, s.f.; Campos, 2013; Galván y Zúñiga, s.f.; Infante et al., 2015; Campos et al., 2016; García, 2016, 2024; Díaz, 2018; Ortiz y Rodríguez, 2020).

Escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños fueron instituciones creadas a medida para las pequeñas infancias. Aunque distintas entre sí, convergieron en que su fundación respondió a la necesidad social de cuidado de la niñez menor de seis años, representaron espacios específicos para dicho grupo poblacional, se les pensó como el eslabón entre el hogar y la escuela, moldearon ideas en torno a la educabilidad de las infancias y un ideal de maternidad, así como otorgaron al niño una relevancia distinta colocándolo paulatinamente en el centro del interés político. Para ello se configuraron materialidades y culturas escolares concretas que les confirieron características particulares que gradualmente las diferenciaron del nivel primario, no obstante, ambos niveles educativos continuaron ligados y, aunque con transformaciones, este vínculo persiste hasta la actualidad.

Desde sus inicios, este tipo de educación entrelazó las funciones de cuidado y educación, por lo que un rasgo importante a mencionar de dichos establecimientos en México y otras latitudes –por ejemplo, Argentina, Colombia, España, Chile– es que se les consideró acordes

con los roles tradicionales de las mujeres de madre y esposa. En consecuencia, la historia de estas instituciones de educación y cuidado es también la historia de las mujeres y las infancias.

Para este trabajo me basé en fuentes primarias como: actas de exámenes, reglamentos, contratos de arrendamiento, programas, oficios relativos a la instalación de escuelas, publicaciones periódicas, tratados pedagógicos y congresos de instrucción, publicaciones de maestras pioneras, boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, boletines y memorias de la Secretaría de Educación Pública. Estas fuentes se obtuvieron del Archivo Histórico de la Ciudad de México –AHCM–, Archivo General de la Nación –AGN–, Hemeroteca Nacional de México –HNM– y páginas *web*.

El primer apartado de este capítulo refiere a las escuelas de párvulos establecidas en la década de 1880, periodo caracterizado por la heterogeneidad de los planteles educativos instalados en una ciudad en crecimiento. Ocupando casas arrendadas que no tenían las condiciones necesarias para la función asignada y con recursos limitados, estas instituciones significaron el inicio de la sistematización de la educación para las pequeñas infancias, así como la configuración de espacios públicos y materialidades para su cuidado y educación. En la siguiente sección abordé la creación de los *Kindergarten*, comprendiendo el periodo de 1903 a 1928. Con dichos establecimientos se intentó marcar distancia de sus predecesores, alentar su institucionalización y expansión por la ciudad, consolidar el método froebeliano –aunque esto no niega la influencia de ideas pedagógicas distintas–, así como crear espacios y materialidades a medida para la niñez pequeña. Con el *Kindergarten* también se impulsó la formación específica de maestras y una oportunidad laboral remunerada para las mujeres en consonancia con sus roles de género. La última parte abarca de 1928 a 1942, etapa en que los *Kindergarten* fueron renombrados como “jardines de niños” y en la que tuvieron lugar diversas reformas pedagógicas y organizativas impulsadas por Rosaura Zapata, figura que desplazó el liderazgo presente en el *Kindergarten* de Estefanía Castañeda. Se muestra además la incorporación de corrientes pedagógicas diversas, como la Escuela

de la Acción y la educación socialista, que se amalgamaron con el método de Froebel, lo que incidió en la transformación de sus culturas y materialidades escolares.

FUNDACIÓN DE LAS PRIMERAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Al menos desde el siglo XVIII en la Ciudad de México coexistieron diversas instituciones que entre sus fines se propusieron controlar la presencia de los niños en las calles y cuidar de ellos en ausencia de sus padres o mientras estos trabajaban: Amigas, asilos, beneficencias públicas, cárceles y orfanatos. Liddiard y Pérez (2019) han identificado en las primeras décadas de ese mismo siglo la existencia de establecimientos que brindaban asistencia a los niños menores de cuatro años durante las jornadas laborales de sus madres, por lo que, aunque con distintas particularidades, el cuidado de la niñez y su presencia en las calles ha sido una preocupación social de larga data.

En la década de 1880 las constantes migraciones hacia la Ciudad de México contribuyeron al aumento de su población, a su expansión mediante la creación de asentamientos urbanos sin ninguna regulación ni servicios y a la reconfiguración de los barrios caracterizados por sus contrastes. En este contexto ciudadano se fundaron las primeras cuatro escuelas para párvulos de tres a seis o siete años; sin embargo, no fueron los únicos establecimientos que para esos años atendían a la niñez pequeña con un sentido educativo y no solo asistencial, existían también las escuelas elementales para niños de tres a doce años, mismas que Manuel González —presidente de México, 1880-1884— reformó al inicio de su mandato, constituyéndose como instituciones preparatorias para la primaria que recibían a niños de cinco a ocho años.

Las escuelas de párvulos se establecieron con recursos del ayuntamiento y bajo el esquema de rentas, al igual que sucedía con las primarias. De acuerdo con Elida Campos (2013), tuvieron por objetivo resguardar a los niños de los peligros de la calle y cuidarlos mientras sus padres trabajaban. Al paso del tiempo se le sumaron otras tareas como ser preparatorias para la primaria, disciplinar la actividad infantil, así como desarrollar las capacidades intelectuales, físicas y morales de los

niños. Desde un inicio se determinó que estarían dirigidas por mujeres, las que preferentemente debían estar casadas y tener hijos, pues en esa época no existía una preparación específica para ejercer el magisterio con niños pequeños y se pensaba que haber desempeñado tales roles las dotaba de las cualidades necesarias para ser maestras. Así, es posible identificar que, en los inicios de dichos establecimientos, al menos en la reglamentación oficial se les pudo haber vinculado de manera más cercana con el cuidado que con la instrucción o educación² de los párvulos. Lo cierto es que las primeras docentes de estas escuelas, además de que probablemente fueron madres, sí contaban con experiencia en el magisterio, ya sea como directoras, maestras o ayudantes de primarias o Amigas; incluso algunas se habían formado como profesoras de primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1985).

La Escuela de Párvulos No. 1 comenzó a funcionar el 4 de enero de 1881 en la casa número 11 de la 3ª calle de La Independencia (AHCM, 1881). En 1885 se creó la Escuela de Párvulos No. 2, ubicada en la Plaza del Árbol; en ese mismo año abrió sus puertas la tercera institución de este tipo en la 6ª calle de la Mosqueta y se aprobó la apertura de la Escuela de Párvulos No. 4, que inició sus actividades al siguiente año en la calle Tepozán (Castañeda, 1981). A la par, la educación para niños menores de seis años se estaba extendiendo en diversas latitudes de México: en 1881 existían cuatro escuelas de párvulos en San Luis Potosí y a finales del Porfiriato ascendieron a 23; los estados de Jalisco y Sonora instalaron salas anexas de párvulos en sus escuelas elementales ya que la escasez de recursos les impidió establecer escuelas independientes (Bazant, 1993); en el Estado de México se hicieron diversos intentos

² A finales del siglo XIX y principios del XX se debatieron los conceptos de *educación* e *instrucción* en un contexto de transformación y conformación del sistema educativo moderno. Manuel Flores (1887) y Luis E. Ruiz (1904) –ambos médicos mexicanos– relacionaron a la *instrucción* con el acopio de conocimientos mediante la memorización y a la *educación* con el perfeccionamiento de las facultades de los individuos a través de acciones intencionales. Las escuelas de párvulos no estuvieron exentas de esta controversia. El también médico Manuel Domínguez (Archivo Histórico de la Ciudad de México [AHCM], 1885, folios 13-15) pensó a la *instrucción* como la adquisición de conocimientos intelectuales y a la *educación* como la consecución de principios y moralidad; desde esta perspectiva fue que confirió a las escuelas de párvulos un atributo educativo y no instructivo.

para fundar establecimientos para niños pequeños desde 1881, a decir de Campos (2013) fue hasta 1890 que se inauguró la primera escuela de párvulos basada en el sistema froebeliano; en Zacatecas se establecieron las primeras tres escuelas para la niñez de cuatro a seis años en la década de 1890 (Díaz, 2018), y en Veracruz Enrique Laubscher creó el *Kindergarten* “Esperanza” en 1883, considerado por Castañeda “el origen del kindergarten mexicano, pues la luz de aquel ideal hizo descubrir un nuevo camino en la educación infantil” (1981, p. 28). Por último, esta maestra pionera atribuyó a Manuel Cervantes Imaz la organización de la primera sala de párvulos en el Distrito Federal en 1883, la que desde su apreciación fue “la primera piedra del Kindergarten de la ciudad de México” (Castañeda, 1981, p. 29).

La creación de estas primeras escuelas para párvulos marcó el inicio de la conformación de culturas y materialidades escolares concretas para la niñez pequeña. Específicamente, representaron el comienzo de la planeación, adaptación y construcción de espacios públicos para el cuidado y educación de los párvulos en un ambiente moral e higiénico adecuado. Este proceso fue de la mano con el despunte de la noción del niño pequeño con características físicas, intelectuales y morales particulares y con habilidades que podían ser mejoradas, es decir, se moldea la idea del niño de tres a seis años como sujeto susceptible de ser educado.

PROGRAMAS Y REGLAMENTOS: EL INICIO DE UNA IDENTIDAD PROPIA DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Las ideas pedagógicas de Federico Froebel comenzaron a difundirse en México hacia la década de 1870. Desde la apreciación de Campos (2011), su mayor propagación y puesta en práctica tuvo lugar durante el Porfiriato gracias a Enrique Laubscher.³ A la expansión del méto-

³ Enrique Laubscher –1837-1890– fue un educador alemán nacionalizado mexicano. En México se le reconoce por haber difundido la pedagogía froebeliana como ciéndola de primera mano, ya que fue discípulo de Froebel. En 1883 fundó la Escuela Modelo en el estado de Veracruz, a la que anexó un *Kindergarten*. Destacó en su labor como maestro, formador de profesores, traductor de diversas obras educativas; introdujo el método objetivo y otras innovaciones en la educación.

do froebeliano contribuyeron además varios intelectuales, maestras pioneras y la prensa mexicana. Desde la fundación de las primeras escuelas de párvulos en la Ciudad de México se adoptaron y adaptaron los postulados pedagógicos de Pestalozzi y Froebel, sin embargo, el método froebeliano no fue exclusivo de estas escuelas, ya que también se utilizó en las primarias, lo que suscitó controversias, pues algunos intelectuales calificaron este hecho como una interpretación equivocada de su pedagogía, mientras que otros apoyaron su incorporación al nivel primario. Con todo, el sistema de Froebel otorgó centralidad a las infancias, confirió una identidad particular a las escuelas y a la educación para niños pequeños, también representó el inicio de la configuración de culturas y materialidades escolares específicas para tal fin y aportó un ideal de maestra y maternidad.

Las primeras reglamentaciones en torno a dichos establecimientos comenzaron a delinarse en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882: atenderían a niños de cinco a siete años, se organizarían en dos grados, se fijó su programa, duración de los ejercicios y de la jornada escolar. Tres años más tarde, Manuel Domínguez elaboró el *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* (AHCM, 1885), en dicho documento examinó las condiciones y funcionamiento de los diversos centros educativos de la ciudad. En cuanto a las escuelas de párvulos recomendó establecer cuatro, con una capacidad de 200 niños cada una; debían ser dirigidas por mujeres que hubieran sido madres y seguirían el método froebeliano; su aspecto sería agradable, ocupando locales amplios, ventilados, iluminados, con jardín, y en barrios donde habitara la gente obrera. Por su parte, Manuel Flores (1887) estipuló que estas instituciones recibirían a párvulos de tres a seis o siete años, conformándose como espacios intermedios entre la casa y la primaria, además, mediante el método de Froebel se desarrollarían los sentidos, facultades y principios morales de los niños, otorgando disciplina a sus acciones. Posteriormente, en el Primer Congreso de Instrucción –1889-1890– se determinó la instalación de escuelas de párvulos bajo la propuesta pedagógica de Froebel e incluirían los trabajos manuales en su programa.

En esos años las condiciones físicas, higiénicas y de funcionamiento de los planteles escolares eran diversas, por lo que uno de los propósitos de los distintos reglamentos fue intentar uniformarlos como parte de un proyecto de educación nacional a cargo del Estado. Sin embargo, debido a la heterogeneidad de las escuelas y los barrios en que se ubicaban, las y los maestros hacían lo que podían con lo que tenían. Inmersas en esta dinámica, aunque en las normas y discursos de los intelectuales a las escuelas de párvulos se les relacionó con los planteamientos pedagógicos de Froebel y como espacios de transición entre el hogar y la escuela, su realidad pudo haber sido distinta. La forma de trabajo, las materialidades y programas de las escuelas de párvulos se asemejaron a los de las primarias en combinación con el método froebeliano. Así, contenidos que se enseñaban en las primarias se adaptaron a los establecimientos para niños pequeños –véase Tabla 1–, por lo que su funcionamiento podría haber sido más cercano a una escuela que al eslabón que se pretendía que fueran para suavizar el paso del ambiente doméstico al escolar, es decir, se debatieron entre ser espacios de cuidado y de educación. Con todo, estos primeros programas y preceptos representaron el inicio de la sistematización de la educación para la niñez pequeña.

En 1892 los cuatro establecimientos para párvulos fueron convertidos en las Escuelas para Niñas No. 45, 46, 47 y 48 (SEP, 1985). De esa manera, dejaron de funcionar como instituciones independientes y se constituyeron como secciones anexas administradas por las directoras de las primarias, auxiliadas por una ayudante.

Las escuelas de párvulos no solo representaron espacios pensados especialmente para el cuidado y educación de las infancias pequeñas, también las hicieron visibles como parte de las acciones políticas llevadas a cabo en el Porfiriato, mismas que, desde la perspectiva de Norma Ramos (2015), tuvieron por objeto mejorar sus condiciones de vida. Para Rosalía Menéndez (2013), estos cambios fueron influidos además por el avance científico e impactaron específicamente en zonas urbanas. A estas apreciaciones cabría agregar que entre los aportes de Federico Froebel podemos mencionar la estructuración de un pensamiento pedagógico en torno a la niñez pequeña (Liddiard y Pérez, 2019).

Tabla 1

Programas de las escuelas de párvulos en la Ciudad de México, 1882-1889

	Primer Congreso Higiénico Pedagógico 1882	Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México Manuel Domínguez 1885	Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores 1886	Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios Director de la Escuela Normal de Profesores 1889	Materias examinadas en los niños de la Escuela de Párvulos No. 2 1889
Duración de jornada	8:00 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas	No se menciona	No se menciona	Lunes, miércoles y viernes: 8:30 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas	No se menciona
Duración de clases	15 minutos en el primer año y 25 en el segundo	No se menciona	No se menciona	Martes, jueves y sábado: 8:30 a 10:30 horas, entre 30 y 45 minutos	No se menciona
Materias	• Dones de Froebel • Dibujo • Empleo de colores • Juegos al aire libre • Coros • Cuentos • Práctica en el jardín • Pequeñas descripciones	• Educación moral • Juegos y trabajos manuales con 4 dones de Froebel (pelota, esfera, cubo y cilindro) • Dibujo • Iluminación de estampas • Tejidos para las niñas • Plegar • Doblar • Estudio de coros y pequeñas canciones • Ejercicios al aire libre	• Dones de Froebel • Principios de lecciones de cosas • Cálculo objetivo hasta el número 10 • Nociones sobre los 3 reinos de la naturaleza • Cultivo del lenguaje • Nociones de historia patria y universal • Nociones de moral • Instrucción cívica • Canto coral • Trabajos de horticultura • Cuidados domésticos • Juegos gimnásticos	• Aseo • Juegos gimnásticos • Dones de Froebel • Trabajos de agricultura o construcción de figuras • Principios de lecciones de cosas • Nociones de moral • Canto y juegos gimnásticos • Cultivo del lenguaje • Historia	• Lectura (vocales, consonantes y palabras) • Escritura (letras, palabras) • Colores primarios, secundarios y terciarios • Geometría (sólidos, esfera, cubo, cilindro y conocimiento de líneas) • Geografía (división política del Distrito Federal) • Historia (pasajes de la Historia de México) • Nociones de dibujo de ornato • Dones de Froebel (1 al 5) • Cuerpo humano • Tejer y cortar papel • Cantos de Froebel • Ejercicios mecánicos de dibujo con círculos de metal • Construcciones geométricas con alambres • Lecciones de cosas • Gimnasia • Canto coral

Fuente: Elaboración propia con datos del AHCM y Meneses, 1998.

Cabe reconocer que no fue el primero ni el único en reflexionar sobre la educación infantil, sin embargo, en opinión de Purificación Lahoz (2010), su contribución consistió en la forma en que relacionó sus ideas educativas y las tradujo en un método vinculado a su propuesta espacial y material para la educación de los niños. En el caso mexicano, estos aspectos se conjugaron para conferirle a la niñez un lugar concreto en la sociedad y configurarla como un asunto político, es decir, una etapa de la vida susceptible de ser intervenida políticamente.

Por su parte, Beatriz Alcubierre y Susana Sosenski (2024) sostienen que las maneras de pensar a las infancias pueden rastrearse históricamente. Identifican una ruptura en las representaciones de la niñez a partir de la secularización que tuvo lugar en México en el siglo XIX —entendida, más que como el alejamiento entre la Iglesia y el Estado, como un cambio de mentalidad en el que la religión dejó de conducir las prácticas colectivas—, proceso en el que el ideal infantil les atribuyó características como angelicales, inocentes y necesitados de protección; lo que, en palabras de estas autoras, “más determinante quizá que estos atributos etéreos del niño será su caracterización pragmática como material humano moldeable, lo que le dotaría de un enorme potencial para contribuir al futuro de la nación, siempre que fuera guiado correcta y oportunamente” (p. 85). Es precisamente en estas concepciones sobre las infancias que fueron cobrando mayor relevancia los espacios concretos para su cuidado y educación, sus reglamentaciones, la creación de culturas y materialidades escolares, la formación de maestras, así como el proyecto educativo y político erigido desde el Estado, como se apreciará en los siguientes apartados.

EL *KINDERGARTEN*: UNA INSTITUCIÓN MODERNA

Una de las primeras referencias que se ha identificado del uso del término *Kindergarten* en México data de 1873, cuando Manuel Guillé —preceptor mexicano— lo utilizó en relación a las características espaciales del modelo pedagógico alemán (Campos, 2013). En la prensa tuvo un uso frecuente en las décadas de 1880 y 1890 —en ocasiones de forma sinónima a *escuelas de párvulos* y *jardines de niños*— para anunciar escuelas

privadas que contaban con una sección para párvulos o dar cuenta de las actividades que se realizaban en dichos establecimientos, por ejemplo, fiestas infantiles en las que se mostraban las bondades del *Kindergarten* y los métodos educativos más avanzados. En estos casos, el término fue vinculado a la enseñanza para niños menores de seis años, al sistema pedagógico de Federico Froebel considerado como moderno y a espacios exclusivos e idóneos para las infancias, que suavizaban su transición a la primaria (García, 2016). Sin embargo, fue hasta las primeras décadas del siglo xx que su uso se extendió, cobró una interpretación particular y se materializó en el naciente sistema educativo mexicano.

CREACIÓN DE LOS PRIMEROS KINDERGARTEN

A inicios del siglo xx las escuelas de párvulos de 1880 y 1890 fueron criticadas por intelectuales de ese periodo. Justo Sierra⁴ opinó que “los ensayos hechos hasta hoy, bajo los auspicios del Estado, son profundamente desalentadores” (Archivo General de la Nación [AGN], 1903a, p. 4), por lo que promovió la reestructuración de estas instituciones. Planteó entonces la creación de establecimientos *ad hoc* para niños pequeños a los que se refirió como escuelas de párvulos o *Kindergarten*; debían apegarse a la pedagogía infantil y al juego como elemento educador y disciplinario, se propiciaría una educación en contacto con la naturaleza y serían dirigidas por amorosas maestras conocedoras de los métodos educativos para la niñez menor de seis años. Desde la apreciación de Meneses (1998), a Sierra se le debe el establecimiento de los primeros *Kindergarten* en la ciudad de México y su conformación como instituciones educativas y no instructivas, además de impulsar una formación específica para ser maestra de párvulos —lo que no supuso una ruptura con los roles tradicionales que desempeñaban las mujeres:

⁴ Justo Sierra —1948-1912— fue un escritor, historiador y político mexicano. Se desempeñó como subsecretario de Instrucción Pública a finales del siglo xix y en 1905 asumió el cargo de secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Diversos autores (Meneses, 1998; Campos, 2013) reconocen el impulso que Sierra dio a la educación para párvulos. Candelario Reyes (1948), biógrafo de Estefanía Castañeda, dio cuenta de la confianza que Sierra depositó en la maestra para fundar las primeras instituciones y poner en marcha su propuesta pedagógica, también le brindó su apoyo para que se especializara en la educación para niños pequeños.

esposas, madres y cuidadoras; por el contrario, el vínculo entre estos y la profesionalización de las docentes se reforzó al correr de los años, delineando su prototipo—. En 1903 este político mexicano encomendó a Estefanía Castañeda la creación y dirección de la Escuela de Párvulos No. 1, que se inauguró el 1 de julio de 1903 en el inmueble número 24 de la Calle del Paseo Nuevo. En febrero de 1904 abrió sus puertas la Escuela de Párvulos No. 2, a cargo de Rosaura Zapata, en una casa ubicada en la esquina de las calles Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo. Ambos establecimientos fueron modelos para la apertura de planteles posteriores.

Sostenidas con recursos federales, estas instituciones se ciñeron al método de Froebel, se establecieron en casas arrendadas que se procuró adaptar a la propuesta espacial del pedagogo alemán —o al menos lo más parecido a ello— y para evitar peligros a los niños pequeños. Sin embargo, arrastraron problemáticas de antaño como la de tener que mudarse continuamente debido al esquema de rentas de locales educativos que imperaba en la ciudad —con todas las dificultades que esto representaba para su instalación y sostenimiento, como encontrar casas con rentas no muy altas y bien ubicadas, que se situaran lejos de basureros, cementerios, estanques de aguas que pudieran representar algún riesgo y de cualquier otro elemento del entorno considerado nocivo para los alumnos—, recursos siempre insuficientes para el mantenimiento y adecuación de los edificios, así como para la adquisición de materiales y pago de maestras, entre otras.

En 1906 se crearon dos establecimientos más a cargo de la recién establecida Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes —SIPBA, en 1905— en sustitución de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública que funcionó desde 1867. La Escuela de Párvulos No. 3 ocupó la casa de la 5ª calle Ancha No. 1 y la dirigió Leonor López Orellana. Por su parte, la Escuela de Párvulos No. 4 se instaló en el inmueble número 16 de la 1ª calle de Guerrero, su directora fue la maestra Beatriz Pinzón. Desde la instauración de la SIPBA y hasta 1911, Justo Sierra estuvo al frente de ella; en 1907 dispuso el cambio de denominación de “escuelas de párvulos” por el de *Kindergarten* y se les asignaron nombres (Campos et al., 2016), quedando de la siguiente manera:

- Escuela Párvulos No. 1: *Kindergarten* “Federico Froebel”.
- Escuela Párvulos No. 2: *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”.
- Escuela Párvulos No. 3: *Kindergarten* “Enrique Rébsamen”.
- Escuela Párvulos No. 4: *Kindergarten* “Herbert Spencer”.

Con este cambio de nombre se buscó, por una parte, distinguir a los nuevos establecimientos de las escuelas de párvulos que les precedieron y vincularlos con la pedagogía froebeliana; por otro lado, este vocablo alemán insinuó que los *Kindergarten* atendían solo a niños de clases privilegiadas, idea que se reforzaba con su ubicación en zonas céntricas de la ciudad y el limitado número de planteles. Sin embargo, esto pudo haber sido relativo, ya que existen fuentes primarias que dan cuenta de la asistencia de niños pobres o hijos de empleados, artesanos, obreras y sirvientas (AHCM, 1911, 1918c). Con todo, la idea de que los *Kindergarten* eran únicamente para sectores acomodados de la población se mantuvo hasta por lo menos entrado el decenio de 1920. A pesar de la prescripción del cambio de denominación, *escuelas de párvulos* y *Kindergarten* continuaron utilizándose de forma indistinta en la documentación oficial durante el primer cuarto del siglo xx. Además, el paulatino desuso del término *escuela de párvulos* y el dominio de *Kindergarten* y posteriormente *jardín de niños* se debió, en parte, a la conformación de culturas y materialidades escolares específicas para niños de tres a seis años, que proveyeron de una identidad particular a los establecimientos y a este tipo de educación.

En julio de 1907 se instaló el plantel “Juan Jacobo Rousseau”, dirigido por la maestra Beatriz Pinzón. Desde la apreciación de Castañeda (1981), estas primeras instituciones marcaron la pauta para la apertura del Curso de Educadoras de Párvulos en 1906, el cual consistió en una serie de conferencias impartidas por la maestra Castañeda,⁵ relativas al estudio del niño pequeño, autores célebres en educación, así como

⁵ En 1905 Estefanía Castañeda fue nombrada Inspectora de Escuela de Párvulos, siendo así la primera maestra en ocupar dicho cargo recién creado. Hacia 1928 el número de inspectoras había ascendido a tres, además, como fruto de los esfuerzos de Castañeda para independizar a los jardines de niños de la dirección técnica de las primarias, en ese mismo año se estableció la Inspección General de Jardines de Niños, aunque el puesto lo ocupó Rosaura Zapata (Reyes, 1948).

planes, métodos y administración de los *Kindergarten*. A este curso le siguió la Cátedra especial de *Kindergarten* que se dictó de 1910 a 1912, en ella participaron Berta von Glümer, Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda. Estas lecciones advierten el inicio de una educación específica para las maestras de niños pequeños, la cual fue adquiriendo mayor especificidad entre 1908 y 1910 para delinear una nueva profesión: la de educadora (Infante et al., 2015).

La expansión de los *Kindergarten* fue una cuestión que demoró varios años, mostrando ritmos distintos a lo largo de su historia. En 1907 existían cinco establecimientos autónomos más cuatro salas anexas que se encontraban en el Colegio de “La Paz”, la Escuela Normal de Profesoras, el Hospital de Pobres y la Casa Amiga de la Obrera. Los *Kindergarten* sortearon con dificultades el periodo de la Revolución mexicana –1910 a 1920–, algunos establecimientos sufrieron daños debido a los enfrentamientos armados y en 1913 se eliminaron los fondos para su sostenimiento, por lo que casi desaparecieron. Hacia 1917 los planteles que aún funcionaban se encontraban en una situación muy precaria, lo que se agudizó con la supresión de la SIPBA a inicios de ese mismo año, pues su financiamiento y administración quedó en manos de los ayuntamientos. En opinión de Rosaura Zapata (1951), fue gracias al esfuerzo de las educadoras y de las aportaciones económicas de las familias⁶ que se logró superar esa difícil etapa.

En el marco de un proceso de masificación de la educación en México, así como la universalización de los derechos de los niños y su protección, el número de planteles creció rápidamente en la década de 1920, llegando a zonas humildes de la ciudad de México. Debido a

⁶ Las fuentes primarias muestran que en 1918 comenzó a cobrarse una cuota mensual de \$3.00 a cada niño que concurría a los *Kindergarten*, ese dinero se destinó al mantenimiento de los establecimientos y al pago de sueldos de las maestras y servidumbre. Sin embargo, no se obtuvieron los recursos esperados ni necesarios, pues debido a los bajos ingresos de padres y madres de familia, cubrían parcialmente el monto o ni siquiera eso. Esta medida mermó la asistencia de los alumnos –hubo casos en que las familias prefirieron dejar de llevar a los niños o inscribirlos a otras instituciones que fueran gratuitas, como la sala anexa a la Normal, la escuela privada del Sagrado Corazón y el Colegio Francés– y en ocasiones el personal tuvo que conformarse con solo una parte de su salario (AHCM, 1918a, 1918b).

que la instalación de establecimientos independientes representaba un gasto oneroso, se optó por la creación de salas anexas a las primarias; de esta forma se extendió el alcance del *Kindergarten* a la vez que se obtuvo un ahorro en el pago de rentas, plantillas de personal y materiales. De acuerdo con reportes oficiales, en 1928 había en el Distrito Federal⁷ 21 instituciones independientes y 33 secciones agregadas a escuelas primarias (AGN, 1928, pp. 137-153). Es probable que la instalación de salas anexas haya cobrado impulso en la segunda mitad de la década de 1920, a través de su reglamentación se les subordinó a las primarias y se reforzó la representación de las instituciones para niños de tres a seis años como preparatorias para la educación primaria (AGN, 1929, pp. 41-42).

LOS PROGRAMAS DE CASTAÑEDA Y ZAPATA:

MIRADAS DISTINTAS PERO CONVERGENTES

Como tarea reiterada durante el Porfiriato para modernizar a las escuelas, sus sistemas y organización, se envió a diversos profesores al extranjero para estudiar las pedagogías consideradas de vanguardia. Así, algunas maestras pioneras visitaron *Kindergarten*, primarias y escuelas Normales de otros países entre 1902 y 1916; principalmente se dirigieron a Estados Unidos, Francia, Suiza, Inglaterra y Alemania. Producto de dichos viajes fue la importación y adaptación de materiales didácticos, programas, métodos de enseñanza, planes para la formación de docentes, la lectura y traducción de obras relativas a la educación infantil y el conocimiento del niño. Además, tales experiencias sirvieron para la reestructuración de los planteles, la institucionalización del nivel educativo y la configuración de culturas y materialidades escolares

⁷ El Distrito Federal fue una entidad creada en 1824, caracterizada, entre otras cuestiones, por la concentración de poderes. Este territorio comprendió a la Ciudad de México y seis municipios más. Fue hasta 1903 que por medio de la Ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal se regularon sus atribuciones políticas, económicas y administrativas, lo que, a decir de Hira de Gortari (1987), acentuó todavía más la concentración de poderes en la demarcación. En 1928 la organización municipal del Distrito Federal se transformó quedando organizado en un Departamento Central cuya cabecera fue la Ciudad de México y se dividió en 13 delegaciones (Rodríguez, 2013).

propias. Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata se especializaron en la educación para párvulos a través de varios viajes al extranjero, lo que les dio un conocimiento profundo del *Kindergarten* y sus métodos.

En 1903 el Consejo Nacional de Educación aprobó el *Proyecto de Escuela de Párvulos* elaborado por Estefanía Castañeda. Este consistió en el diseño espacial del edificio, una propuesta organizativa, pedagógica y disciplinaria, así como un modelo de infancia y maestra de párvulos. Para Castañeda, el *Kindergarten* debía ser un lugar donde las mujeres —fueran a ser maestras o no— adquirieran aprendizajes maternos, conformándose como una educación complementaria que las preparara para el buen cumplimiento de su rol de mamás y protectoras. También sería un espacio de cuidado y educación para niños menores de seis años, a la vez que representaría una ayuda que el Estado brindaba a las madres y familias. Una vez que ocupó la dirección de la Escuela de Párvulos No. 1 implementó el programa de su autoría que estaba basado en el curso de *Kindergarten* de Manhattan-Bronx de la ciudad de Nueva York y en el sistema de Froebel, por lo que una educación en contacto con la naturaleza cobró relevancia. Así pues, sugirió actividades organizadas en: estudio de la naturaleza, cultura física, trabajos manuales, nociones de número, música, lenguaje y cultura moral. Castañeda concibió al niño como una “planta humana” (AGN, 1903b, p. 65) con ciertas capacidades que podían pulirse, por lo que la correcta dirección del desarrollo infantil era necesaria. De acuerdo con Alcubierre y Sosenski (2024), durante el siglo XIX se moldeó una idealización de los niños a la par de la configuración del Estado nacional. En este sentido, las infancias pequeñas fueron susceptibles de ser intervenidas políticamente y el Estado fue tomando la rectoría de su educación y protección.

Por otra parte, Rosaura Zapata, directora de la Escuela de Párvulos No. 2, difirió de la propuesta pedagógica de Castañeda y en 1906 puso en marcha su *Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2* (AGN, 1906), basado en el método froebeliano y en centros de interés con actividades organizadas en temas para cada estación del año, meses y semanas. Ambos planes adaptaron la pedagogía de Froebel desde perspectivas distintas, pero con algunos puntos de encuentro. Por ejemplo, Castañeda incluyó el trabajo diario con seis dones y Zapata con nueve en

relación a las conversaciones por día, las dos coincidieron en que con estos materiales los niños aprenderían nociones matemáticas y artísticas y desarrollarían su creatividad. Además, sus planes confluyeron en: algunos materiales didácticos propuestos —elementos de la naturaleza como plantas y animales, cuentos, arena, cantos diversos, entre otros—, celebración de fiestas nacionales, una educación en contacto con la naturaleza, otorgaron al juego y la música un valor educativo, así como el diseño de actividades menos escolarizadas y más lúdicas que motivaran la libertad y espontaneidad de los pequeños. Para las dos maestras fue importante organizar la vida infantil mediante el establecimiento de horarios, rutinas, actividades, ambientes y materialidades específicas, así como incidir en la disposición de los hogares a través de pláticas dirigidas a las madres de los niños. En suma, tanto Castañeda como Zapata centraron sus planes en la formación de un tipo de niñez, familia y nación concretos.

A pesar de que al programa de Estefanía Castañeda se le consideró como el oficial, al no haber una reglamentación que exigiera su implementación las escuelas de este tipo tuvieron diversas formas de trabajo, aspecto que puede identificarse como una continuidad entre las escuelas de párvulos de finales del siglo xix y las de inicios del xx.

EL JUEGO Y LA MÚSICA: CIMIENTOS PEDAGÓGICOS DEL KINDERGARTEN

La incorporación del juego y la música como elementos educadores y disciplinarios en el *Kindergarten* mexicano constituyó una innovación y uno de sus fundamentos. De acuerdo con Menéndez (2013), la introducción del juego con un valor educativo comenzó a mediados del siglo xix en las primarias. Respecto a las escuelas de párvulos identifiqué que desde su instalación en la década de 1880 se intentó realizar actividades lúdicas utilizando los dones froebelianos, sin embargo, es probable que estas hayan cobrado cierta rigidez, pues Justo Sierra opinó que en dichos establecimientos los párvulos aprendían “lecciones de Froebel, que llegan á ser de una desesperante monotonía...” (AGN, 1903a, p. 4).

Con los primeros *Kindergarten* el juego cobró impulso desde una mirada distinta a las instituciones que le antecedieron, fue considera-

do parte de la naturaleza del niño pequeño, una manifestación de sus tendencias naturales a la vez que el reflejo de su mundo, se le relacionó con el trabajo y el hogar, por tanto, con la formación de la niñez laboriosa. Así, una de las tareas de estas instituciones fue estudiar, vigilar y encauzar la actividad lúdica infantil para hacerla ordenada y acorde a la edad de los párvulos. Por otro lado, se recurriría a la música y cantos cuando los niños dieran señales de aburrimiento o somnolencia durante los ejercicios, también se les utilizó para motivar movimientos ordenados y mostrarles nociones estéticas. De esta manera, el juego y la música fueron elementos pedagógicos y disciplinantes para educar las facultades y moldear los cuerpos de las infancias.

Paralelamente comenzaron a emerger materialidades escolares *ad hoc* para la niñez pequeña en relación al juego y la música. Castañeda elaboró una tipología del juego que fue parte de su método y programa de *Kindergarten*, en sus palabras, el juego era “una enseñanza para la infancia y para quien se consagre a la educación de ella” (1981, p. 40), así lo clasificó en: libre, en círculo, musicado, para los sentidos y digital. Con ello se empezó a utilizar materiales concretos como pelotas, trompos, columpios, dones froebelianos y distintos juguetes. En cuanto a la música y las canciones, tanto Castañeda como Zapata pensaron que sus letras debían ser adecuadas para los niños, abordarían aspectos de la naturaleza para acercarlos a ella y dejarles además una enseñanza. Para ello Castañeda tradujo y adaptó la obra de Froebel “Cantos de la madre” y propuso en 1904 un programa mensual de cantos, juegos, actividades manuales y constructivas para la Escuela de Párvulos No. 1. Paulatinamente se conformó un acervo musical para el trabajo cotidiano en estas instituciones compuesto por himnos a la patria, arrullos, canciones matinales y a la familia, los que se acompañaban con distintos instrumentos como piano, triángulos, campanas, cascabeles, tambores, panderos, entre otros. En la reforma de 1928 Rosaura Zapata promovió que los ahora jardines de niños dispusieran de un salón específico para cantos y juegos, articulando estos dos elementos en objetivos comunes e indisociables como la ejecución de movimientos rítmicos, la apreciación de lo estético, el dominio del cuerpo, etcétera. Hacia las décadas de 1930 y 1940 se impulsó la traducción, adaptación y crea-

ciones originales de música, cantos y cuentos infantiles por parte de las maestras mexicanas, ya que se estimó que estos debían servir también para difundir la cultura de México entre los pequeños.

Finalmente, las escuelas de párvulos de finales del siglo xix, las de principios del xx y los *Kindergarten* fueron influenciadas por ideas liberales y positivistas (Bertely, 1988). Aunque respondieron a proyectos educativos y representaciones de infancias distintas, convergieron en: ser el puente entre el hogar y la escuela, en el que la figura de la madre-maestra abonó a ello; el cimiento para la primaria, formar al futuro hombre de bien, responder a una necesidad social de protección a la niñez pequeña mientras sus padres trabajaban y la oportunidad para las mujeres de desempeñar un trabajo asalariado dentro de los roles socialmente asignados. Específicamente con el *Kindergarten* se hizo más evidente la tarea de formar al futuro ciudadano, esta representación del niño se consolidó en el Porfiriato (Alcubierre y Sosenski, 2024).

JARDINES DE NIÑOS

El 29 de septiembre de 1921 se decretó la fundación de la Secretaría de Educación Pública –SEP–; José Vasconcelos fue su primer secretario, de 1921 a 1924. Su creación se fundamentó en la necesidad de una administración con alcance nacional –lo que la diferenciaba de la SIP-BA, cuyo radio de acción comprendió únicamente al Distrito Federal y Territorios– que entre otras cuestiones lograra la anhelada uniformidad de la educación, alfabetizar al pueblo mexicano e integrar a los indígenas al proyecto de nación, por mencionar solo algunas (Meneses, 1986). Como parte de una reestructuración organizativa de la secretaría, en 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Niños, presidida por Rosaura Zapata. Aunque este cambio tuvo por objeto otorgar mayor independencia a los jardines de niños respecto de la gestión de las primarias, lo cierto es que administrativamente continuaron vinculados hasta 1942, cuando se estableció la sección de Jardines de Niños en la República, dependiente directamente del secretario de Educación (Añorve, 2000).

Estando ya en funciones la nueva Inspección General, Zapata presentó a la autoridad educativa el *Proyecto de Reformas al Jardín de Niños*. Este documento consistió en 12 propuestas puntuales para reorientar a los establecimientos, colocando a la niñez en el centro de atención. A grandes rasgos se planteó: nacionalizar a los jardines de niños, privilegiar la salud⁸ y libre manifestación de las infancias, mantener un ambiente hogareño en ellos, reorganizarlos pedagógicamente, fortalecer el vínculo jardín de niños-hogar-comunidad e incrementar el número de planteles. En este contexto se promovió cambiar la manera de nombrar a estas instituciones, descartando el extranjerismo *Kindergarten*, y se aceptó la denominación “jardín de niños” (Zapata, 1951).

NACIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS

Desde la interpretación de Rosaura Zapata, la nacionalización del *Kindergarten* consistía en convertirlo en una institución netamente mexicana que, entre otros objetivos, respondiera a la idiosincrasia del niño mexicano y fomentara su conocimiento y amor a la patria. Particularmente considero que este proceso inició con diversas maestras pioneras de finales del Porfiriato, periodo en que se favoreció su contacto directo con los métodos pedagógicos pensados como modernos para este tipo de educación, lo cual les generó una visión crítica hacia las instituciones mexicanas. Así, en los primeros años del siglo xx, maestras como Laura Méndez de Cuenca (Bazant, 2003) y María Patiño Suárez (Hemeroteca Nacional de México [HNM], 1905) pugnaron por adaptar dichos sistemas a las características culturales de México. Sin embargo, identifico que fue Zapata quien fomentó y dio forma al programa de nacionalización de estas instituciones, comenzando por el cambio de nombre. Este plan tuvo continuidad en las décadas de 1930 y 1940, aunque con algunos matices, ya que en esos años se incorporó la educación socialista y la Escuela de la Acción al proyecto educativo nacional, incluyendo al preescolar.

⁸ A este objetivo contribuyó la realización del Segundo Congreso Mexicano del Niño en 1923, que dio la pauta para crear el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, dedicado al estudio físico y mental de los niños, su salud y anomalías (Solana et al., 1981).

Para Luz Elena Galván y Martha Alejandra Zúñiga (s.f.), el Primer Congreso del Niño, realizado en 1921, dio la pauta para la consolidación de los jardines de niños e introdujo nuevas ideas desde el ámbito científico para el estudio e intervención de las infancias. Fue entonces que la niñez, su cuidado y educación fueron definidas desde la eugenesia, higienismo, pediatría, pedagogía, biología, psicología y el derecho. Partiendo de estos referentes, a inicios del decenio de 1940 se hizo la distinción entre primera y segunda infancia, por lo que la niñez cobró una caracterización y delimitación renovadas. La primera etapa abarcó de los cero a los tres años de edad, mientras que la segunda correspondió al rango de los tres a seis años. Aunque desde principios del siglo xx el Estado había adquirido la dirección e intervención de la niñez pequeña, a partir de la década de 1940 su papel rector se hizo más evidente y a través de la Secretaría de Asistencia Pública brindó atención a la primera infancia con instituciones como casas cuna, hogares infantiles, guarderías, la Gota de Leche, entre otras (SEP, 1982). La segunda infancia se consideró como un periodo crucial social y biológicamente para iniciar la escolarización de la niñez, fue entonces que se consolidó la edad de tres a seis años como la correspondiente para asistir al jardín de niños, a la vez que se reforzó su carácter educativo sin dejar de brindar cuidados; con ello la educación preescolar contrajo una nueva relevancia social y se afianzó como nivel educativo. A pesar que desde 1921 Estefanía Castañeda había impulsado la obligatoriedad del *Kindergarten*, fue hasta el año 2002 que mediante una reforma constitucional se estableció como requisito para el ingreso a la primaria a partir del ciclo escolar 2004-2005.⁹

⁹ La reforma a los artículos 3º y 31º constitucionales del año 2002 estableció que en un periodo de tres años la educación preescolar sería obligatoria y se ratificó la responsabilidad del Estado para impartirla. De esta manera, a partir del ciclo escolar 2004-2005 el tercer grado de la educación preescolar se volvió obligatorio, mientras que el segundo y primer años lo serían en los ciclos 2005-2006 y 2008-2009 respectivamente (SEP, 2004).

REORGANIZACIÓN DE LOS EDIFICIOS Y MATERIALES ESCOLARES

En la década de 1920 los jardines de niños siguieron simbolizando espacios y ambientes a medida para las pequeñas infancias, la extensión del hogar y las maestras, madres educadas. También persistió la idea de que en ellos privaba una forma de trabajo rígida, especialmente con los dones froebelianos, por lo que hacia 1925 se reformuló su método y materiales. En ese año la SEP informó que los dones de Froebel se habían dejado de utilizar en estos establecimientos para procurar una enseñanza en y a través de la naturaleza (AGN, 1926). El programa presentado en 1928 se sustentó en una reinterpretación de la pedagogía froebeliana que pretendía otorgar flexibilidad a las actividades, fomentar la iniciativa, imaginación, libertad y contacto de los niños con la naturaleza a través del siguiente currículo: jardinería y cuidado de animales domésticos, observación de la naturaleza, distintos tipos de juegos, conversaciones y cuentos, expresión concreta —mediante tareas de construcción, dibujo, modelado, recortado, doblado, costura, tejido y arena—, cantos, fiestas y actos sociales (AGN, 1928, pp. 172-173).

En ese decenio Zapata se convirtió en la rectora de los jardines de niños y la figura de Castañeda quedó relegada, esto se acentuó a partir de que Zapata fungió como inspectora. Desde este puesto impulsó la reconfiguración espacial y material de los jardines de niños, con ello, los salones cobraron centralidad en los edificios escolares, desplazando a los patios o jardines que habían sido muy importantes en los *Kindergarten*, ahora estas áreas se destinarían para el esparcimiento y ejercicios físicos; aunque, por otra parte, se continuó afirmando que los niños debían educarse en espacios al aire libre y a través de la naturaleza.

A partir de finales de la década de 1920 las materialidades escolares en los jardines de niños comenzaron a transformarse, bajo la idea de nacionalizarlos. En consecuencia, se intentó crear una atmósfera mexicana en los salones de clase a través del mobiliario, útiles y pinturas en sus muros. Si bien Castañeda promovió el uso de materiales mexicanos en el *Kindergarten*, fue Zapata la que logró, desde su puesto de inspectora general, organizar concursos de creación literaria y musical basados en y que promovieran nuestros rasgos y tradiciones, lo que hizo que entre las décadas de 1930 y 1940 estos repertorios aumentaran considerable-

mente. Además animó la construcción por parte de obreros mexicanos de mobiliario, útiles y juguetes acordes a los niños y sus características, lo que consideró un beneficio también para la industria nacional.

EL JARDÍN DE NIÑOS EN EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO

Diversos autores señalan que la Escuela de la Acción se introdujo en México en 1921 (Moraga, 2017; Sosenski, 2010) y, aunque con diferentes matices, se mantuvo hasta 1964 como parte de la política educativa nacional implementada en los *Kindergarten*, primarias, secundarias y escuelas Normales. Particularmente se estimó que los métodos pedagógicos de los establecimientos para niños pequeños se habían estancado, por lo que la Escuela de la Acción representó su renovación y evolución; sin embargo, estas instituciones no fueron del todo desligadas del sistema froebeliano, que continuó siendo su fundamento. Se colocó al niño en el centro de la acción educativa y se procuró otorgarle un rol activo incorporando el trabajo por proyectos —los que se sumaron a los centros de interés que se pusieron en práctica desde inicios del siglo xx—. Además se fomentó una educación guiada por el interés de los pequeños y no por horarios fijos, en contacto con la naturaleza y al aire libre, que favoreciera su actividad motora, respetara su libre expresión, que fuera acorde a su edad y nivel de desarrollo, que mantuviera una relación con su contexto acercando al hogar y la comunidad al *Kindergarten*, así como mantener un vínculo cercano con la primaria (AGN, 1930, pp. 167-171).

Hacia la década de 1930 los jardines de niños representaron “la agencia más valiosa que poseemos para ofrecer al párvulo el bienestar que es forzoso para su desarrollo apropiado...” (AGN, 1930, p. 167), preparatorios para la primaria, el eslabón entre la casa y la escuela. Desde años atrás se estimó que mediante la educación escolarizada se alcanzaría el progreso del país, desde esa óptica se depositó en las infancias la promesa de un porvenir mejor, por lo que su formación como futuros ciudadanos cobró relevancia. De esa manera, los jardines de niños se encargarían de moldear al hombre trabajador e inculcar el amor a la patria desde edades tempranas. La etapa de los tres a seis años fue sopesada como crucial para el desarrollo de las habilidades innatas de los niños, un periodo de iniciación de “hábitos de orden, de trabajo,

de economía, de aseo y de disciplina consciente” (AGN, 1932, p. 260). Las pequeñas infancias fueron consideradas como espontáneas, alegres, con ideas dispersas, colaboradoras y con capacidades susceptibles de ser pulidas, como la imitación, observación, comparación, entre otras.

Para fomentar el vínculo entre la escuela, el hogar y la comunidad se procuró que los jardines de niños extendieran su labor más allá de sus fronteras físicas. Se organizaron Brigadas de la Alegría¹⁰ a cargo de educadoras comisionadas para realizar juegos, funciones de títeres y contar cuentos en barrios pobres de la ciudad; se establecieron asociaciones de madres y educadoras para el arreglo de los planteles; se impartieron a las mamás clases de alimentación, lectura y escritura, corte y confección, primeros auxilios, embellecimiento de la casa, lavado, planchado y trabajos manuales para el mejoramiento de las familias y la sociedad. De esa manera se contribuyó a delinear cierto prototipo de hogar, familia y niñez desde los jardines de niños. Para Alcubierre y Sosenski (2024), la idea de “infancia feliz” (p. 112) fue moldeada por el discurso liberal; este tipo de niñez se tornó como un privilegio de clase, a lo que agregaría que lo mismo sucedió con la familia nuclear y el tipo de hogar —limpio, acogedor, atendido por la madre, bien amueblado y decorado— promovidos por las instituciones de educación y cuidado infantil de las primeras décadas del siglo xx.

Esta ampliación de la acción educativa de los jardines de niños incluyó la instalación de algunos planteles en barrios pobres como Tepito, Vallejo, Peralvillo, Nativitas e Iztapalapa (AGN, 1930, p. 167), posteriormente se crearon salas anexas en primarias de Acopilco, Cuajimalpa, Santa Fe, San Gregorio Atlapulco, y se independizaron planteles en Xochimilco que se sumaron a los existentes en El Chorrillo, Tacubaya y la colonia Industrial (AGN, 1934, p. 71). Según datos oficiales, en el decenio de 1930 existían 25 jardines de niños y 35 salas anexas a escuelas primarias en la Ciudad de México, y se logró que los establecimientos urbanos patrocinaran la creación de jardines de

¹⁰ De acuerdo con Martha Poblett (2004), estas brigadas fueron creadas por Rosaura Zapata como una estrategia para llevar la labor de los jardines de niños a zonas humildes de la ciudad y otras regiones del país, ante la limitación de recursos para edificar nuevos centros escolares.

niños anexos a las escuelas normales de Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán, Guerrero y Morelos.

Durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas –1934-1940– se puso en marcha la Escuela Socialista, proyecto gestado en la esfera política en el marco de la sucesión presidencial; sin embargo, sus antecedentes pueden rastrearse desde años atrás. Al poco tiempo de que Cárdenas asumió el cargo se aprobó la reforma al artículo 3º constitucional que le impregnó un sentido socialista a la educación tanto pública como privada. Ignacio García Téllez, secretario del ramo –1934-1935–, asumió la tarea de poner en marcha la Escuela Socialista, a la que caracterizó como: liberadora, obligatoria, gratuita, científica, al servicio de la sociedad, combatiente del fanatismo religioso, dedicada a la clase obrera, etcétera. Hacia 1935 se fundó el Instituto de Orientación Socialista para dirigir la implementación de este plan en todo el país abarcando desde el preescolar hasta la formación profesional y escuelas Normales. Bajo estas directrices en los jardines de niños se impartiría una educación basada en la ciencia, se realizarían trabajos manuales y se procuraría dotar a los niños de experiencias acordes a la ideología de una sociedad socialista (Solana et al., 1981). A las tareas de cuidado y educación realizadas por estas instituciones se agregó adaptar a los pequeños a su medio social, así como ser espacios donde se investigaría de manera inicial las características físicas y mentales de los niños, especialmente del proletariado. Las representaciones de las infancias pequeñas transitaban hacia ser consideradas agentes de cambio social y partes reales y efectivas de su comunidad. Acordes a los nuevos derroteros, la educación infantil debía proporcionar ideas nítidas del mundo que rodeaba a los niños, fomentar la expresión oral y motora, guiar su espontaneidad e inculcarles hábitos y valores propios de una sociedad socialista –compañerismo, cooperación, generosidad, trabajo en conjunto, etcétera–. Se impulsaron visitas a parques y jardines públicos, así como excursiones al campo en las que los pequeños pudieran observar e interactuar con la naturaleza –es probable que a estas actividades se les haya otorgado mayor importancia que al cultivo de flores y plantas, propias del método froebeliano–; recorridos a talleres, mercados y fábricas para acercarlos apropiadamente a su medio social,

formándoles la idea de una vida comunal. Aunque en 1936 se sostuvo que los jardines de niños habían adoptado completamente la Escuela Socialista, se continuó trabajando por proyectos, lo que es indicio de que sus métodos y materialidades pudieron ser una amalgama de la propuesta de Froebel, la Escuela de la Acción y la educación socialista.

Por otra parte, los intentos de años anteriores por independizar a los jardines de niños de la organización de las primarias dieron un viraje hacia una normatividad análoga en consonancia con la edad de los alumnos y simplificada cuando fuera necesario. La tensión entre las funciones de educación y cuidado en estas instituciones resurgió cuando en 1937 se les desprendió de la SEP para incorporarlas al recién creado Departamento de Asistencia Social Infantil –dependiente de la Secretaría de Asistencia Pública–, lo que fue interpretado por el personal que trabajaba en los jardines de niños como una acción que relegaba su tarea principal: educar a la niñez de tres a seis años. En consecuencia, en los siguientes años presionaron al gobierno federal para que se les regresara a la Secretaría de Educación, lo que sucedió en 1942. Ese año fue especialmente relevante para el preescolar, ya que además del suceso mencionado, se publicó la *Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV, y 123 fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en la que se asentó que este tipo de educación formaba parte del sistema educativo nacional, podría impartirse en diversos establecimientos no siendo requisito previo para cursar la primaria, el Estado fomentaría su extensión en todo el territorio nacional y a los establecimientos privados. Además se elaboró un nuevo programa para los jardines de niños, basado en centros de interés, que comprendió actividades para potenciar progresivamente el desarrollo de los pequeños durante los tres grados que ahora abarcaría la educación preescolar.

CONCLUSIONES

Este breve recorrido por la historia de las primeras instituciones para el cuidado y educación de los niños de tres a seis años en la Ciudad de México permite apreciar que no se trató de una sucesión de estableci-

mientos, métodos pedagógicos, decisiones políticas, representaciones de infancias e ideas en torno a las maestras, sino de la coexistencia, traslapes, continuidades, rupturas y transformaciones de estos elementos.

Las primeras cuatro escuelas de párvulos de finales del siglo XIX tuvieron por objeto cuidar de las pequeñas infancias, instruir las en un principio y, posteriormente, educarlas. Dichos establecimientos marcaron el inicio de la configuración de materialidades y culturas escolares pensadas como idóneas para la niñez que aún no estaba en edad de asistir a la primaria, a través de la adopción y adaptación del sistema de Federico Froebel.

Con los *Kindergarten* se reafirmó la función educativa de los establecimientos sin desligarse de la protección que debían brindar a los niños. Se desplegó una serie de esfuerzos para la adopción y adaptación de las ideas froebelianas desde una mirada renovada impulsada por maestras e intelectuales de la época, su expansión por toda la República mexicana, y se fomentó la construcción y adecuación de edificios, mobiliario, útiles y culturas escolares a medida para las infancias de tres a seis años, lo que las dotó de una identidad particular sin desligarlas del nivel primario.

Hacia finales de la década de 1920 los *Kindergarten* fueron denominados como “jardines de niños”, dando inicio a una etapa de reorganización pedagógica, administrativa, política y de las culturas y materialidades escolares. Con ello se introdujeron nuevas ideologías y modelos educativos, como la Escuela Activa y la educación socialista. Además, en los jardines de niños confluyeron diversos procesos en relación a su nacionalización, institucionalización y consolidación como nivel educativo.

A pesar de las reformas pedagógicas, la introducción de diversos métodos y materialidades educativas e incluso intenciones de desligar a las instituciones para niños pequeños de la propuesta froebeliana, lo que intento mostrar en este capítulo es que esta siempre estuvo presente y constituyó parte de la identidad de la educación y cuidado de la niñez de tres a seis años. Aunque hacia 1925 se afirmó que oficialmente los establecimientos ya no seguían el método de Federico Froebel, su realidad pudo ser distinta al conformar una amalgama con las distintas orientaciones pedagógicas como la Escuela de la Acción y la educación

socialista. Así, las ideas froebelianas estuvieron constantemente en discusión entre los intelectuales y maestras pioneras, quienes intentaron adaptarlas a la idiosincrasia mexicana, renovarlas, transformarlas e impregnarles nuevas lecturas.

Escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños respondieron a la necesidad de cuidado y educación de la niñez pequeña en sustitución o apoyo de la esfera familiar. También representaron espacios para la contención y protección de las infancias de un contexto social caracterizado por una alta mortalidad infantil, el confinamiento de huérfanos en establecimientos asistenciales, un creciente abandono de niños y de recién nacidos, así como la persistente vagancia de niños y jóvenes en las calles (Alcubierre y Sosenski, 2024). Con estas instituciones se reafirmó la idea de que había que rodear a los niños de ambientes adecuados para evitar su corrupción, por lo que estas escuelas significaron espacios a medida para separar a los niños de entornos nocivos y hasta peligrosos, pero también la posibilidad de vigilarlas y controlarlas. De la mano con estas ideas se fue construyendo un ideal de infancia caracterizado por la bondad, inocencia, gracia, obediencia, alegría, buen ciudadano, laborioso, etcétera, y el niño de tres a seis años se fue constituyendo como sujeto susceptible de ser educado. Este modelo de niñez se lograría, en parte, a través de instituciones creadas a medida para su formación y cuidado que contribuyeran además a la educación de las madres, delineando un prototipo de maternidad, hogar y familia. Así, entre las diversas tensiones que atravesaron a las escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños existe una que estuvo presente en todas ellas, me refiero a las tareas de cuidado y educación, las cuales por momentos parecieron convivir con cierta armonía mientras que en otros suscitaban conflictos en los que se debatieron por definir también su identidad como instituciones educativas y/o de cuidado.

Volviendo a la idea que mencioné en la introducción respecto a que la historia de los establecimientos dedicados a la educación y protección de las infancias menores de seis años es también la historia de las mujeres y las infancias, en este trabajo intento dar cuenta de cómo en las instituciones que investigué tuvo lugar la intersección de la historia de estos grupos poblacionales. Desde las escuelas de párvulos de finales

del siglo XIX y los diversos establecimientos que recibían a niños que aún no estaban en edad de asistir a la primaria existió esta confluencia, sin embargo, fue con los *Kindergarten* y jardines de niños que se hizo más visible, ya que no solo representaron espacios idóneos para los niños de tres a seis años, también se les pensó como una oportunidad para que las mujeres recibieran educación en torno a la maternidad y pudieran realizar un trabajo remunerado sin contravenir los roles que la sociedad les había asignado. En otras palabras, estas instituciones representaron la prolongación de las funciones sociales de las mujeres como “madres sustitutas” y cuidadoras, así como de los niños en su rol de hijos.

Por último, considero importante hacer notar el progresivo avance del Estado en el cuidado, protección y educación de las pequeñas infancias, a la par de un mayor control y regulación de las instituciones dedicadas a estas actividades. Fue así como el Estado se erigió como benefactor y guía de la niñez, lo que le permitió intervenir en este grupo de población, proceso en el que las instituciones de educación y cuidado representaron tecnologías de ordenamiento social. De esta manera, hago notar cómo es que en las infancias confluyen intereses de diversa índole, por ejemplo, educativos, políticos, sociales, entre otros.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1903a). Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *Boletín de Justicia e Instrucción Pública* [BJIP], t. ii, nn. 1-3, pp. 4-5.
- AGN (1903b). Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, BJIP, t. ii, n. 2, pp. 65-90.
- AGN (1906). Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes* [BIPBA], t. v, nn. 6-8, pp. 685-703.
- AGN (1926). La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* [BSEP], t. v, n. 5, pp. 67-69.
- AGN (1928). Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública* [MSEP], pp. 170-173.
- AGN (1929). Reglamento de los Jardines Anexos, MSEP, pp. 41-42.

- AGN (1930). Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, MSEP, pp. 167-171.
- AGN (1932). Lo que han hecho los Jardines de Niños, MSEP, pp. 259-263.
- AGN (1934). Jardines de Niños, MSEP, t. i, pp. 71-72.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1881). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2446, legajo 2, exp. 164, foja 1.
- AHCM (1885). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48.
- AHCM (1911). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo i, exp. 4, foja 56.
- AHCM (1918a). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 1, fojas 1-6.
- AHCM (1918b). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 2, fojas 1- 12.
- AHCM (1918c). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo 3, exp. 21, fojas 62-63.
- Alcubierre, B., y Sosenski, S. (2024). *Historia mínima de las infancias en México*. El Colegio de México.
- Añorve, C. (2000). *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1944*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001809>
- Bazant, M. (s.f.). *La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca, 1885-1926*. http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_11.htm
- Bertely, M. (1988). Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas. *Revista Cero en Conducta*, 3(11/12), 43-52. <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/CostumbresEstereotipadasEducPreesc.pdf>
- Campos, E. (2011). Federico Froebel y la educación en México. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf

- Campos, E. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. El Colegio Mexiquense.
- Campos, E., Reyes, M., y Cárdenas, L. (2016). *Las maestras de México. Educadoras y maestras*. SEP-INEHRM.
- Castañeda, E. (1981[1931]). *Manuales del Kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. Jus.
- De Gortari, H. (1987). ¿Un modelo de urbanización? La ciudad de México de finales del siglo xix. *Secuencia*, (8), 42-52. <https://secuencia.institutomora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/178/164>
- Díaz, I. (2018). *Las escuelas de párvulos en la ciudad de Zacatecas, 1892-1928. Una mirada a la historia de la educación preescolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía* (2a. ed.). Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022560/1080022560.PDF>
- Galván, L., y Zúñiga, M. (s.f.). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- García, A. (2016). *Representaciones del niño pequeño como sujeto educable: un análisis de las instituciones para su cuidado y enseñanza en la ciudad de México, 1870-1940* [Tesis de maestría]. DIE-Cinvestav, México.
- García, A. (2024). *Espacios para el cuidado y educación de niños menores de seis años: construcción de una materialidad escolar en la Ciudad de México, 1880-1942* [Tesis de doctorado]. DIE-Cinvestav, México.
- HNM [Hemeroteca Nacional de México] (1905). La Escuela de Párvulos. *La Enseñanza Normal*, t. i, n. 13, pp. 236-237.
- Infante, L., Alvarado, M., Bazant, M., González, R., y Palencia, M. (2015). *Las maestras de México*. SEP-INEHRM.
- Lahoz, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, 107-133. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6915>
- Liddiard, S., y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66. https://www.academia.edu/39050879/Historicidad_de_la_educaci3n_inicial_en_M3xico_un_estudio_documental
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. Universidad Iberoamericana.

- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moraga, F. (2017). Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (7), 9-46. <https://historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/31/27>
- Ortiz, A., y Rodríguez, E. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 50-65. <https://www.saiche.org.art/anuario/revista/article/view/54>
- Poblett, M. (2004). *Jardinera de niños. La vida de la maestra Rosaura Zapata*. Planeta.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense. 1891-1940*. Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Reyes, C. (1948). *Estefanía Castañeda. La vida y obras de una gran kindergartner*. Talleres Linotipográficos.
- Rodríguez, A. (2013). Ciudad oficial, 1930-1970. En A. Rodríguez (coord.), *Historia política de la Ciudad de México (desde su fundación hasta el año 2000)* (pp. 417-482). El Colegio de México.
- Ruiz, E. (1904). *Tratado elemental de pedagogía*. Herrero Hermanos.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1982). *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*.
- SEP (1985). *Notas biográficas sobre once directoras de escuela de párvulos del siglo pasado (1881-1896)*.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica/SEP.
- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción: el trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. El Colegio de México.
- Zapata, R. (1951). *La educación preescolar en México*. SEP.
- Zúñiga, M. (2003). La educación preescolar, siglos xix y xx. En L. Galván, S. Quintanilla y C. Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 127-130). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

PRIMEROS PASOS HACIA
LA INCORPORACIÓN DE LOS
JARDINES DE INFANTES EN ARGENTINA.
DISPUTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN

Mónica Fernández Pais

En este trabajo proponemos presentar algunos hitos que marcan los comienzos de la educación inicial en Argentina y que construyen un discurso cuyas líneas persisten hasta el presente. Identificamos disputas por la educación de los más pequeños en la génesis del proyecto educativo nacional. En sintonía con lo que sucedía en Europa y Estados Unidos de América, se impone la propuesta que reconocía la educación a partir de los seis años de edad, sobre la que se construiría el sistema educativo nacional.

En el siglo xx la infancia se constituyó en una categoría analítica que permite identificar una etapa vital atravesada por similares procesos propios del desarrollo fisiológico caracterizados por singularidades culturales, históricas y territoriales que la definen. Este tiempo vital, cuyas señas peculiares se condensan en la categoría *infancia*, adoptó señales significativamente distintivas en los primeros años. “Las prácticas de conservación” de los hijos, el higienismo, la filantropía y el control de la población hicieron de la familia burguesa un espacio privilegiado para la contención de niños y niñas. Esta tarea se complementaba con la que sostenían tanto la escuela como el juzgado de menores: la primera, educando la conciencia del hombre futuro; el segundo, promoviendo

la figura de padre en el lugar de la ley, como sostén simbólico de la familia. La preocupación por la educación se apoyó en la distinción de la niñez de la adultez, afán que también abonó a la construcción de los Estados nacionales en el marco del capitalismo burgués.

En el territorio nacional a mediados del siglo XIX las discusiones entre los representantes del conservadurismo católico se enfrentaban a posiciones en defensa de la consolidación del Estado laico, que tendría a su cargo la educación común desde los primeros años. En la medida en que los primeros se impusieron, la educación inicial en Argentina dio pasos lentos y de manera desigual. Buscaremos ordenar los modos en los cuales se desarrolló la escolaridad para los primeros años de vida en Argentina.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN RELATO

*No lo había escrito, porque lo pensado
una sola vez ya no podía borrarle.*

JORGE LUIS BORGES, “Funes el memorioso”

La historia de la educación de la primera infancia ha comenzado a estudiarse de manera sistemática en las dos últimas décadas en América Latina. Se trata de un tema controversial a lo largo de la historia argentina, debido a los debates acerca de su inclusión en el sistema educativo, producto de articulaciones de intereses en torno a un proyecto de país y sociedad. Cabe recordar la idea de *niñez* como un símbolo atesorado en el imaginario colectivo que se manifiesta en distintos discursos, entre los que se encuentra la educación. La idea de educar a los chicos desde que nacen o, para decirlo de otra manera, antes de los seis años, no es una novedad del siglo XX, pero debe ser leída en un contexto histórico y social determinado, y admitir la imposibilidad de las generalizaciones.

Si entendemos la educación como mediación, que asume rasgos político-ideológicos, siempre situados, históricos y en diálogo con los sujetos que participan de ella, podemos afirmar que es un proceso “desde la cuna” y continúa a lo largo de toda la vida. Estos primeros años

o *primera infancia* forman parte, a su vez, de la *infancia*¹ definida a partir de los modos en que las comunidades se apropian significativamente de ella y la nombran. Se trata de ubicar el significante en la historia, entre lo necesario y lo contingente (Buenfil Burgos, 2002, p. 187). En la medida en que entendemos la infancia como construcción social, asumimos que la crianza y la educación de los que nacen son definidas por cada comunidad y que dichas prácticas operan como analizador de cada sociedad a lo largo del tiempo.

En el caso argentino, indagar la educación infantil, o inicial, como la llamamos desde el siglo xx, implica revisar los modos de la construcción historiográfica. Así, identificamos dos motivos para reflexionar.

Por un lado, la tradición que sostiene un relato apoyado en la memoria antes que en la historia. Si bien este rumbo tiende a modificarse, persiste la tendencia a reponer el pasado a través de la voz de quienes están aún vivos, con el riesgo que conlleva el recuerdo y la amnesia inconsciente de deformaciones sucesivas, en la medida en que se trata de recuerdos de un pasado vivido o imaginado, como advierte Pierre Nora (Corradini, 2006) La memoria siempre es portada por seres y grupos que estuvieron allí, que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho, lo que la hace emotiva, afectiva y vulnerable a todo tipo de transformación. Del mismo modo, aunque sea recordada como vivencia individual, se trata de un fenómeno colectivo. El desafío es contar la memoria desde lo colectivo y lo grupal (Jelin, 2002, p. 20) en el contexto ideal para construir una historia en un intento persistente por lo plural, lo generoso, porque se trata de mirar hacia adelante a partir de lo que conocemos. En la historia de la educación inicial nacional los

¹ Nos detendremos aquí en torno a la idea de *infancia* como categoría de análisis que aportó el francés Philippe Ariès (1987), condensa una construcción social de improbable generalización producto de la modernidad. Su tesis señala que los niños en la Edad Media o Antiguo Régimen no eran queridos ni odiados sino más bien considerados inevitables. Con la modernidad los niños comenzaron a ser percibidos como seres inacabados e individuales, con un cuerpo y desarrollo singular, y muy diferente de los adultos. El trabajo de Ariès realizado a partir del estudio de obras de arte permitió señalar que los niños, antes de la era Moderna, eran considerados “adultos en miniatura”, y sus vidas, fácilmente reemplazables.

hechos han sido narrados como recuerdo de la propia participación o como evocación de gestos heroicos de mujeres en el marco de una narrativa que construyó una épica desprovista de la contingencia política de cada tiempo histórico.

En cambio, la historia como operación intelectual, que exige un análisis y un discurso crítico capaz de permanecer y reunir dada su vocación universal, se vuelve una construcción problemática en la que buscamos recuperar el pasado, lo que pudo pasar, lo que no se explicitó y lo que se negó. En el trabajo histórico, la visita al archivo y el encuentro con las fuentes definen itinerarios y ordenan un trabajo. En el caso de la historia de la educación inicial, este aspecto se ve complejizado por el escaso acervo que constituye la cultura escolar de los jardines de infantes que se ha preservado y se preserva, en función de lo efímero de muchas prácticas que allí se realizan y la imposibilidad de contar con registros como los que aporta la fotografía digital u otros móviles habituales por estos años.

El texto *Educación pre-escolar. Su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*, de L. Mira López y A. M. Homar —publicado en 1939 por El Ateneo, en 1948 por Ciordia & Rodríguez y en 1970 por editorial Troquel bajo el título *Educación preescolar*—, recupera un importante acervo de fuentes secundarias en función de las cuales se construyeron los relatos de los orígenes del nivel inicial, desprovistos de toda problematización política. Por ejemplo, en la edición de 1948 se plantean los trabajos del presidente Juan Domingo Perón en pos de la infancia, y en la versión de 1970, con el peronismo proscripto, se suprime dicho apartado; los distintos protagonistas son mencionados como figuras que exaltan el valor de los jardines de infantes sin referencias a cada época, construyendo una épica en la pelea por las creaciones. En *La mujer en la educación preescolar*, de Capizzano de Capalbo y Larisgoitia de González Canda (1981), se advierte la falta de mención a mujeres claves en su tiempo, con quienes las autoras mantenían fuertes diferencias.

Por otro lado, debemos señalar el carácter subalterno concedido a la historia de la educación inicial en el sistema educativo argentino. A

mediados del siglo XIX era preocupación de los países de latinoamericanos la alfabetización a través de la incorporación masiva de la población infantil a la escuela. Este objetivo se dirimía en medio de disputas por la enseñanza religiosa y el protagonismo de la familia en esos años de vida. A su vez, la configuración de un sujeto pedagógico se consideraba posible a partir de los seis años, tal como determinaban los desarrollos de la psicología y de la pedagogía que advertían de la importancia del cuidado consciente y atento por parte de las madres a los hijos. En el caso argentino, la idea de educación a cargo del Estado desde los dos años fue un planteo de avanzada que hizo Domingo Faustino Sarmiento –1811-1888– en su libro *De la educación popular* –publicado en 1849–, uno de los proyectos educativos claves para la región en su tiempo. Retomaremos luego su propuesta.

Volviendo a los primeros años de vida, cabe señalar que el desarrollo de la medicina moderna influyó de manera determinante en los discursos acerca de la infancia. En la medida en que se fortalecía la alianza entre la medicina y la mujer, concretamente con la madre, quien en el marco de la vida privada debía asumir la responsabilidad del cuidado familiar y de la cría, el rol de madre implicaba tareas de educadora y garante del cumplimiento de las indicaciones del médico, punto sobre el que se apoyan las corrientes feministas del siglo XIX (Dallorso, 2000, en Fernández, 2018, p. 35). Dicha alianza, a su vez, disminuyó la centralidad que la autoridad paterna tenía en el Antiguo Régimen. Recuperamos los planteos de Jacques Donzelot: “bajo la acción de esta medicina doméstica, la familia burguesa toma progresivamente el aspecto de un invernadero” (Donzelot, 1979).

Sarmiento retomó aquellos planteos en el texto de 1849 y los perfeccionó al conocer el legado froebeliano en Estados Unidos de América. La metáfora del “cultivo de las almas” que también Friedrich Fröbel formulaba, construía el discurso de un tiempo histórico en el que la niñez nacida en familias acomodadas tenía como destino la educación, mientras que a los hijos de las familias pobres los esperaba la vigilancia directa en pos de evitar el vagabundeo de adultos y niños, controlar las asociaciones por fuera del matrimonio y evitar tanto la entrega de niños como el abandono disimulado en la crianza.

Si bien la infancia como construcción social comenzó a ser estudiada a partir de la hipótesis de Philippe Ariès, varios trabajos la discutieron. En esa línea destacamos la obra de David Hunt (1970), quien alerta acerca de que la tesis original no consideró a los sujetos de menos de seis años. Este planteo exige cierto resguardo epistemológico al atribuir al cuidado de la niñez temprana las caracterizaciones señaladas para la niñez en general. Tanto la niñez como la adolescencia habitan comunidades que disputan los sentidos de ese tiempo vital llamado infancia en pos de otorgarle distintos significados y direccionalidades en busca de un horizonte acorde con sus metas políticas.

“SI LOS NIÑOS PEQUEÑOS CONOCEN
Y CUENTAN EL MUNDO...”

*Casi dos siglos han transcurrido. Han sido necesarios
tantos años para comprender el valor de la infancia;
para que la humanidad advierta que de la orientación
de los niños deriva el provenir del mundo; que en la
infancia está el futuro en ciernes y que los educadores,
respetando y orientando a esa infancia
son los verdaderos regentes del mundo.*

ASOCIACIÓN PRO-DIFUSIÓN DEL KINDERGARTEN, 1948.

La construcción de un relato acerca de la educación de los más pequeños, como dijimos, también implica consideraciones acerca del lugar de la mujer como madre y cuidadora. En principio, porque el régimen heteronormativo y patriarcal atribuía a la mujer instintos maternales y con ello la exclusividad para el cuidado de la vida de los hijos y la paciencia para educar a propios y ajenos. Al hombre se le otorgaba el lugar de autoridad y control de lo que hacían tanto la mujer como los niños. En ese contexto, la medicina, como señalaba Donzelot, ponía a disposición “una serie de publicaciones sobre el arte de criar los niños de primera edad, así como guías y diccionarios de higiene para uso de las familias” (Donzelot, 1979) desde el último tercio del siglo XVIII hasta finales del XIX.

El tono imperativo de esos recursos proponía una alianza en la que el médico prescribía y la madre ejecutaba. Las intervenciones acerca de la alimentación, la lactancia, las vestimentas, el juego educativo de los niños, sobre qué se les contaba, la regularidad de las jornadas y la creación de espacios específicos, nacieron como atribuciones sobre las cuales la medicina prescribía y prescribe aún de maneras más solapadas en función de salvaguardar física y moralmente a los niños. Aquella alianza entre las mujeres y la medicina no solo garantizaba un control externo por parte de un campo mayoritariamente conducido por hombres, sino que además imponía una estética en el control de las mujeres que hacían el trabajo de cuidado y educación hacia otras, las madres empobrecidas. La infantilización de las mujeres, la banalización y la censura de los saberes que las madres, brujas, chamanas y sabias compartieron por siglos a sus herederas construyó una estética que pervive hasta el presente, todas ellas herederas de la conquista y el arrasamiento de saberes ancestrales que el capitalismo burgués puso en marcha como parte de su despliegue.

La educación de los hijos fuera de los hogares se fue delineando a partir de la construcción de una serie de indicaciones que permitían controlar de manera indirecta lo que se realizaba en los diversos espacios de cuidado, sobre todo en el hogar. Los modos en los que se impartían orientaciones a las mujeres que atendían a la niñez temprana, el modo categórico, la dureza de las afirmaciones y, como dijimos, el tono imperativo, se consolidaron como tradición que pervive más o menos edulcorada hasta el presente. La matriz de una formación para el trabajo con los más pequeños a partir de textos, guías y regulaciones o normativas dan cuenta de una clara necesidad de control.

Recordemos que los pedagogos modernos, desde Jan Amos Comenius –1592-1670–, Jean Jacques Rousseau –1712-1778–, Johann Heinrich Pestalozzi –1746-1827–, Friedrich Fröbel –1782-1852–, entre otros, desconfiaban de las capacidades de las madres para educar a sus hijos, a ellas destinaron parte de sus obras para ayudarlas a hacer la tarea educativa en el hogar. Así, desde el “ideal de la escuela maternal” descrito en el capítulo xxviii de la *Didáctica Magna* –1632–, siguiendo por

Cómo Gertrudis enseña a sus hijos –1801– y los *Cantos de la madre* –1844–, podemos nombrar obras que a lo largo de la historia moderna dan cuenta de una preocupación por la educación que, como Comenius señaló, comienza en la cuna; su implementación sería vigilada por las autoridades religiosas y estatales. Este mandato fue heredado a las docentes de los jardines de infantes, se plasmó en su formación a través de los contenidos en los planes de estudio definiendo y elaborando orientaciones e instrucciones al respecto a lo largo de todo el siglo xx y en lo que va del siglo xxi.

La educación inicial nombró al *niño* desde una idea de infancia lineal capaz de reconocer las bondades de la naturaleza infantil; la necesidad de conducirla por la buena educación era reservada al ámbito familiar o a la escuela pública cuando la realidad familiar y social lo consideraran oportuno. La obligación para recibir educación sistemática en las instituciones escolares era reservada para la niñez a partir de los seis años de edad, como antes se mencionó. Esta situación abonó la construcción de un discurso que ubicó las experiencias de atención a lo que hoy llamamos *primera infancia* ligadas al cuidado y el desarrollo de la mano de la asistencia social y la filantropía en la Buenos Aires colonial, y naturalizó la instalación de los jardines de infantes para los hijos de las clases acomodadas en los tiempos de organización del Estado. Es decir, el tipo de instituciones de atención de niños en los primeros años y las tensiones y disputas en torno a sus características han construido un relato que resultó estructural para la educación inicial, conformando lo que podemos identificar como una alianza *familia-Estado-comunidad de mujeres* (estas comunidades son formadas con igual convicción y esfuerzo, tanto por las mujeres de la alta sociedad que las acompañan a través de la tarea filantrópica, como por las mujeres de las clases bajas que desde siempre han asumido la crianza y la educación de las crías como tarea colectiva), en la cual quedaría relegado el lugar de la medicina que siempre vio estos espacios con desconfianza y, aún hoy en pleno siglo xxi, sigue desaconsejando. Este es un factor clave para comprender cómo la educación infantil ha estado impregnada de discursos higienistas, la psicología tiene un lugar central antes que la

pedagogía y la educación destinada a los niños de menos de tres años (sanos) siempre disputada por áreas de la medicina que se ocupan de la discapacidad.

Es oportuno señalar que la idea de educación en los primeros años fue pensada como un tiempo destinado a la madurez y el desarrollo en primer lugar de la moral y de las destrezas para la incorporación a la vida. Esa tarea llevaba consigo el cuidado de la niñez como si se tratara de la custodia de cultivos a los que se les da tiempo, endereza y estimula para su máximo esplendor. Como sabemos, de esta idea deriva la metáfora del *jardín de niños*, *jardín de infantes* o *jardín de infancia*. Mientras que la escuela obligatoria de la sociedad disciplinar confía al maestro la tarea de vigilar y adoctrinar al alumnado, el *kindergarten* diseñado por Fröbel ejerce una tarea importante a la hora de incrementar las posibilidades de libertad con las que cuentan los individuos, lo que nos lleva a pensar antes que en la pedagogía en la “psicagógica”, tal como planteara la obra tardía de Michel Foucault –1926-1984–. Este planteo, que dejamos como marca para seguir pensando, nos lleva a revisar los argumentos acerca de la educación en los primeros años y la relación con las formas de lo escolar apoyadas en principios pedagógicos influidos por la psicología como promovieron los pedagogos del siglo XIX. Decía Foucault:

Si llamamos pedagógica, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar ‘psicagógica’ la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos [Foucault, 2014, p. 388].

El planteo del filósofo francés tiene más que ver con el ideario froebeliano que con las proyecciones ligadas a la instrucción predicadas por la pedagogía de la época del creador del *kindergarten*. Para ambos, la educación debe ayudarnos a conocernos y cuidarnos a nosotros mismos y, por tanto, el jardín de niños pone en juego la idea de formación para el desarrollo del sujeto, un sujeto capaz de demostrar la adquisición de

técnicas y conocimientos determinados. Se trata de un trabajo sobre sí, que permita ver el mundo desde arriba y, a la vez, propone ver la figura del maestro como aquel que colabora para ampliar las posibilidades de libertad que tienen los sujetos (Ortiz-Leoni, 2023). Foucault vinculaba la psicagogía con la parresía que, podemos aventurar, es el modo en el que los niños pequeños conocen y cuentan el mundo, ya que formula la verdad tal como es para ellos y como creen efectivamente que es. En esta línea de pensamiento podemos decir que la idea de una educación pedagógica destinada a sujetos en los primeros años de vida merece ser pensada ya no en diálogo con lo escolar sino desde su singularidad y las expectativas de un desarrollo ético, moral y del pensamiento, que fue perdiéndose con el devenir del siglo xx de la mano de la mera implementación de saberes de una psicología que solo atiende comportamientos previsibles y graduados en desmedro del pensamiento en potencia, lo que construye escenarios donde reina el adultocentrismo en la medida en que es el adulto quien todo lo sabe acerca del hacer cotidiano, lo anticipa y lo evalúa de modo constante.

En síntesis, la educación inicial en Argentina nació en el marco de los discursos que hacen a las discusiones por la posibilidad de la educación sistemática en los primeros años de vida, la centralidad de la mujer como educadora natural cuya formación debe ser moldeada y vigilada, y la posibilidad del cultivo de las almas y de la razón como lenguajes cifrados en los primeros años que la mirada desde lo escolar no aceptó o no supo distinguir. Formar a sujetos singulares, capaces de cuidarse y construir una idea de mundo que no pierda la mirada veraz acerca del mismo fue uno de los legados froebelianos más complejos de transmitir y que el normalismo positivista nacional no estaba en condiciones tan siquiera de escuchar. “Cultivar las almas” se volvió metáfora del desprecio a una política pública que podía otorgar una potencia incontrolable a la educación inicial a cargo de mujeres que no respondían a un patrón.

LA EDUCACIÓN DE LOS PEQUEÑOS COMO PROYECTO NACIONAL

*Las inclinaciones se anuncian desde temprano;
combatirlas por hábitos contrarios y no por medio de palabras
es el más seguro medio de obtener buen resultado.*

D. F. SARMIENTO, *EDUCACIÓN POPULAR*

En el caso argentino, el niño fue concebido como alumno y destinatario de prácticas educativas a cargo del Estado, según los planteos de Domingo Faustino Sarmiento. El niño-alumno sería inscripto en una historia y cultura a través de la escuela; en tanto, a través de los hijos modificar a las familias para la transformación de las costumbres en la vida privada y en la sociedad toda. La escolarización pública fue el principio articulador en los discursos acerca de la infancia, señala Carli (2001, p. 15).

¿Cuál era el proyecto educativo para los más pequeños? En Argentina, el ideario y el trabajo de Sarmiento fueron claves para la organización del sistema educativo nacional. Su planteo para la educación se plasmó en diversas obras. “De la educación popular” es un informe realizado a pedido de las autoridades del gobierno de Chile acerca de diferentes modelos de organización escolar y las distintas políticas educativas que se diseñaron y aplicaron sobre todo en Francia y Estados Unidos de América. De regreso a Valparaíso en febrero de 1848, Sarmiento presentó el informe a Manuel Montt y José Lastarria. Este trabajo influyó de manera clara en el proyecto de ley de educación de Montt, la Ley General de Instrucción Primaria de 1860, hito en la educación chilena, y constituyó un antecedente definitivo de la Ley de Educación Común, la 1.420 de Argentina, sancionada en 1884. Se trató de un plan educativo integral básicamente para la educación primaria y, debemos decir, la educación infantil. Sarmiento fue seducido por las ideas de Alexis de Tocqueville, quien sostenía que la educación primaria estaba a disposición de cada uno y la instrucción superior de unos pocos (Tedesco y Zacarías, en Sarmiento, 2010, p. 14).

En la carta al ministro Montt, que antecede al informe, el sanjuanino decía:

Por más que un sentimiento de timidez, y acaso de no confesado desprecio de nosotros mismos, nos haga creer impracticable en nuestra pobre América la realización de un completo sistema de enseñanza popular, bueno es que la conciencia pública se vaya acostumbrando desde ahora a mirar el conjunto, como el blanco claro y perceptible a que den tender sus esfuerzos sucesivos [Tedesco y Zacarías, en Sarmiento, 2010, p. 15].

Sus planteos sostenían que la autoridad y el representante de la patria potestad en la escuela era el maestro. Carli señala que el desplazamiento de los argumentos jurídicos a argumentos pedagógicos en referencia al estatus del niño fue común en la época, por dos cuestiones: por un lado, para establecer un vínculo jerárquico y de subordinación, y por otro, para legitimar la autoridad del maestro en la sociedad (Carli, 2001, p. 23). Este planteo en relación con la educación a partir de los seis años se desplazó, como ya dijimos, en la educación de los más chicos al ejercicio de autoridad y el reconocimiento social de infantes y sus madres.

Las *cunas* públicas, según Sarmiento, eran el sistema seguido de las casas de expósitos donde criar a niños desde el nacimiento hasta los dieciocho meses, y las

salas de asilo, la más bella, la más útil y la más fecunda en resultados de todas las instituciones modernas [...] Las salas de asilo, por otra parte, confiadas al instinto maternal de las mujeres, dirigidas e inspeccionadas por señoras, producen además resultados sociales del más alto carácter, interesando a las mujeres de las clases superiores en la cosa pública, de que nuestras costumbres las tienen apartadas, y poniéndolas en contacto con las madres de las clases abyectas, cuyas miserias aprenden a conocer. Toda Francia se ha conmovido con el espectáculo de los saludables efectos de esta institución, y solo en París había, hasta el momento de mi salida, veintiséis establecimientos. La sala de asilo es, pues, un hecho conquistado por la civilización y que entra en el dominio de la educación popular” [Sarmiento, 2010, p. 40].

La idea de una educación desde los dos años cautivó al Sarmiento estrategia que veía en la educación temprana la posibilidad cierta de orde-

nar la sociedad y poder influir de modo directo en la educación familiar y en la formación de las madres. Sus ideas se habrían de combinar y optimizar cuando, a través de las hermanas Elizabeth y Mary Peabody, en Estados Unidos de América conoció el ideario del kindergarten froebeliano. Mary era la viuda de Horace Mann, a quien Sarmiento conoció en Inglaterra, con él entabló una relación que lo llevó a indagar el sistema educativo norteamericano. Mary sostuvo una relación cercana y generosa con Sarmiento y con Juana Manso, y no perdió la oportunidad de difundir las bondades de un método para atender a la infancia que su propia hermana impulsaba en el país del norte.

Volvamos a las salas de asilo que son presentadas en el capítulo v de *Educación popular*. El capítulo comienza con una declaración de principios: “SON LAS SALAS DE ASILO LA ÚLTIMA MEJORA² que la instrucción popular ha recibido (...) La opinión pública las considera hoy como el primer escalón indispensable para un sistema completo de enseñanza” (Sarmiento, 2010, p. 189). Como leemos, pone en valor un tiempo de la infancia y repone la necesidad de la intervención por medio de la educación. ¿Qué tipo de educación importa a Sarmiento? Él respondió:

La educación moral de las salas de asilo se contrae especialmente a esta parte nueva de la enseñanza. La primera lección, y la más duradera porque es la más difícil, es la de aprender a atender. La maestra dice ¡silencio!, y saca el reloj, para que puedan todos oír el golpe de las máquinas; hasta que los niños se habitúan a oír desde sus asientos este imperceptible sonido [Sarmiento, 2010, p. 191].

Como visionario, asumía el valor de que los niños encuentren interés en lo que un docente ofrece y esto se aprende más fácilmente en los primeros años en los que la admiración y la dependencia del adulto ordena sus vidas. Se explayó también sobre la enseñanza en estas instituciones:

Pero la más bella de las adquisiciones que los niños hacen en las salas de asilo es una colección de cantos adaptados a su voz y que por el compás y el conjunto los preparan para más completa instrucción posterior, endulzan

² Mayúsculas en el original.

sus horas de fatiga y les disimula el trabajo a que se consagran. Las salas de asilo han introducido desde el momento de su aparición una notable mejora en la enseñanza y una mejora social. La primera ha sido devolver a la solicitud maternal de las mujeres la primera educación de la infancia. Todo el personal de las salas de asilo, maestras, cuidadoras, porteras, son mujeres; y la experiencia no ha hecho más que confirmar en la idea de la exclusiva idoneidad de su sexo para la educación de los niños. Dotadas de un tacto exquisito para dirigir la niñez, cuando el exceso de afecto no las extravía, las mujeres solas saben manejar sin romperlos los delicados resortes del corazón y de la inteligencia infantil. La inspección de las salas ha sido igualmente a señoras; y este hecho solo ha bastado para entablar relaciones de simpatía y ayuda entre las clases todas de la sociedad. Las mujeres con la mejor voluntad del mundo para hacer el bien no encuentran en nuestra organización actual ocasión inmediata de derramar sus dones y cuidados sobre la parte angustiada de las ciudades, y no pocas veces la superabundancia del instinto del bien se extravía fomentando la mendicidad o distrayendo de verdaderas fundaciones piadosas los fondos que debieran contribuir al alivio de los demás [...] Las salas de asilo abren a nuestras señoras las puertas para ellas cerradas hasta hoy de una acción directa sobre la felicidad de los otros, con el ejercicio de funciones augustas que, sin salir del carácter maternas, tienen influencia y el alcance de los empleos públicos [Sarmiento, 2010, p. 192].

La preocupación de Sarmiento por la organización social excedía la mirada acerca de la tarea por realizar con los niños. Su misión lo llevaba a pensar la organización de una sociedad en progreso y su mirada acerca del rol de la mujer fue clave en ese sentido. Esta posición nos permite entender la confianza que tuvo en su amiga Juana Manso, con quien pensó y discutió la educación argentina. Les debemos a esas charlas, cuyo telón de fondo era la construcción de un Estado laico, la idea del recreo, las escuelas mixtas, el ejercicio físico en los patios, la música, el dibujo lineal, las lecciones orales, las disputas en torno a la suspensión de castigos corporales que el sanjuanino defendía siempre que fueran con medida, la enseñanza de idiomas, y, sobre todo, la defensa al unísono de los jardines de infancia. Juana Manso con sus hijas mantiene el jardín de infancia de la Escuela Normal Mixta N° 1 en Buenos Aires. Su mirada de la escuela jardín nos alerta por la novedad que porta el mensaje y

la resistencia que despierta entre los primeros maestros en tiempos en los que se preparaba la llegada al país de las maestras norteamericanas para fundar las escuelas Normales. Decía Juana Manso acerca de la guía de las escuelas-jardines en 1867 en los *Anales de la Educación Común*, la revista creada por Sarmiento en la provincia de Buenos Aires:

De la excelente obra de las señoras Elisa Peabody y Maria Mann, voy á tomar las posibles indicaciones sobre las Escuelas Jardines—La Sra. Peabody dirigió durante 15 años una de estas escuelas en Boston, que fueron conocidas un tiempo en Europa, por escuelas de párvulos, y que tan gran modificación han tenido después por Frabel, con la aplicación de la enseñanza por objetos de Pestalozzi. La baronesa de Marniholz, y Mme. Van-Calcar en Holanda han sido los aventajados discípulos de Frabel y los ardientes apóstoles de estas escuelas. Mme. Pope Carpentier ha dado lecciones públicas sobre estos métodos en Lóndres y Paris, siendo en esta última capital, el Inspector de estas escuelas.

Una Escuela Jardin, no es como muchos creen un jardin con flores, donde giren los niños bajo glorietas ó latadas; necesitase es verdad un buen patio para recreo, garantido del sol y de la lluvia, y siempre que puedan proporcionarse árboles y enredaderas olorosas será doble ventaja; sin embargo el apodo de jardines, dado á estas escuelas proviene de lo agradables que son á los niños, por los métodos, que difieren tanto de la rutina rancia.

Recordando mis propias impresiones de niña, reconozco que el cambio de temperatura que sufre la infancia es casi insoportable [Manso, 1867, p. 258].

La guía de Frabel dice al comenzar:

«Educar los niños de pechos, es una arte, y cada arte se funda en la «observación; el amor no es la sabiduría, pero el amor puede ponerse «de acuerdo con la sabiduría para obtener un triunfo. Las madres y «las nodrizas mas tiernas, pueden ofender los nervios de sus niños «queriendo solo divertirlos. Los presentes ejercicios, fundados en la «observación de una sensibilidad inteligente, se dirigen á divertir sin «perjudicar, educando sin vejar.»

Los juegos ideados por Frabel comprenden: 1° desde tres meses de edad hasta un año.

Los segundos desde uno á tres años.

Desde esa edad, es que los Jardines de niños son un desideratum, sino una necesidad.

Una Escuela Jardín es una sociedad de niños, una pequeña república infantil, cuyo mentor es la intuición del *Deber*, cuya ley es el respeto de sí mismo inculcado desde esa tierna edad. La autoridad moral de los deberes es la gran ley y establecer en una escuela y es esa la gran obra del maestro.

Algunos maestros piensan que una escuela debe ser una monarquía absoluta, en ciertos países será esa una ventaja; pero no es menos cierto que el espíritu de las instituciones de un país, debe inculcarse en los hábitos de la niñez desde la escuela. Es aquella la primera sociedad que conoce y si en ella lo habitúan a la obediencia ciega, y al interés de la recompensa, todo el resto de su vida necesitará la fuerza para obedecer y la recompensa para obrar el bien.

La idea fundamental de una educación bien entendida es el deber, la sumisión al deber; obrar el bien por el bien mismo. El maestro personaliza no el absolutismo sino la razón, guiando las acciones del niño por la senda estrecha del deber. Para este propósito, su primera maniobra es hacerse amar de sus discípulos, cuando los corazones están en contacto, la mente también lo está.

El orden tan esencial, no debe imponerse sino inculcarse por las ocupaciones. Si las ocupaciones son análogas a la edad y simpáticas al gusto, la atención se absorbe y el orden se establece naturalmente. La turbulencia y el desorden son hijos del descontento, del mal estar. Ocupaciones sin atractivo irritan la natural movilidad de la infancia.

Así el Jardín de niños, tiene como medios disciplinarios la música, los ejercicios físicos, en oposición al silencio y a la inmovilidad de la rutina.

Necesitanse pizarras, lápices, cartas murales coloridas de historia natural, de pesos y medidas, de geografía, de música, de dibujo etc. Una escuela Jardín, no es una escuela primaria tampoco, sino una escuela para la noción.

Requiere igualdad de edades en los alumnos, que pueden ser de ambos sexos.

Las mujeres son los más hábiles e idóneos profesores de esta clase de escuelas [Manso, 1867, pp. 260-261].

Resulta valioso ofrecer las palabras de Juana Manso para continuar con ella un diálogo inevitable. La síntesis de lo que se esperaba de la educación inicial da cuenta de la importancia que tanto ella como Sarmiento otorgaban al Estado como responsable de la educación, como instrucción y como inserción en la cultura, lejos de las enseñanzas dogmáticas que las madres amparadas en los preceptos religiosos ofrecían en las casas.

Corresponde reflexionar cómo los planteos froebelianos impactaron de manera clara y convincente en estas dos figuras claves para comprender la organización del sistema educativo nacional. En primer lugar, el jardín de niños traía la educación como bandera y dejaba atrás la idea del Estado a cargo de los expósitos para asumir la responsabilidad educativa de la niñez junto a las familias.

El relato que se construyó en torno la historia de la educación argentina refiere a la inclusión de la educación inicial en la segunda mitad del siglo xx. Sin embargo, este derrotero nos muestra, como ya anticipamos, que la idea de educar “desde la cuna” estuvo presente desde los primeros debates en la organización del sistema educativo. Las leyes que promueven la creación de jardines de infantes fueron fruto de fortísimas peleas con los sectores católicos que luchaban por la inclusión de la enseñanza de la religión en las escuelas estatales; como moneda de cambio, la educación infantil y el sujeto de la primera infancia fueron relegados a las ciudades que lo desearan y pudieran financiarla. Cabe recordar que la República Argentina sostiene la autonomía de los sistemas educativos provinciales y esto diversificaba los intereses y posibilidades. En 1875 la provincia de Buenos Aires sancionó la primera Ley de Educación Común, con el número 988. El 8 de julio de 1884 se promulgó la Ley 1.420 que establecía la educación primaria común, gratuita y obligatoria, y regía para la –por entonces– Capital Federal y los Territorios Nacionales. En ambas leyes los jardines se crearían si les era conveniente y posible de sostener económicamente, pero no era obligatoria la asistencia, desentendiéndose de la obligatoriedad de crearlos.

LAS PRIMERAS INSTITUCIONES

(Hay un) secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra.

WALTER BENJAMIN, *Tesis sobre la filosofía de la historia*

Las instituciones de educación inicial estuvieron presentes en el territorio argentino desde los albores. En 1869 Juana Manso escribió un informe sobre las Escuelas Infantiles de ambos sexos, allí decía:

No puedo pasar por alto que, en 1824 ó 1834, ya se ensayó esta clase de escuelas (refiriéndose a las infantiles) en Buenos Aires, merced no solo a los esfuerzos del señor Rivadavia, sino de la inteligente señora doña María S. de Mendeville. Ella recogió las manos del señor D. Saturnino Segurola (aquel benéfico sacerdote, temprano amigo de la Educación), el cajón con los aparatos de la escuela infantil, y frente al paredón del colegio alquiló una casa levantando una suscripción entre sus relaciones y aprendiendo ella misma los métodos; iba diariamente a dirigir los ejercicios que produjo a mi vista con algunos cantos, todavía, en 1866. Aquella escuela desapareció entre nuestras tormentas políticas, y la amable señora de Mendeville no existe tampoco, pero yo siento un triste placer en traer a la luz pública un rasgo de su vida, tan incansable en esa tarea de la educación [en Mira y Homar, 1948, p. 243].

María de Todos los Santos Sánchez de Velazco y Trillo –1786-1868–, más conocida como Mariquita Sánchez de Thompson, fue una mujer muy activa en la vida política en los tiempos de las luchas por la independencia. Inspirada en la experiencia de atención a los hijos de los obreros de la fábrica de Robert Owen en Inglaterra, trabajó con la infancia más pequeña, fue reconocida como la “primera maestra jardinera del país” (Capizzano y Larisgoitia, 1981, pp. 74-75). Su labor fue muy valiosa, formó parte de las tareas de caridad que por entonces las mujeres de la élite porteña llevaban a cabo. Durante el gobierno del primer presidente argentino Bernardino Rivadavia –1826-1827– se llevó a cabo una reforma del clero que disolvió a la “Hermandad de la Santa Caridad”, encargada de la institución de Expósitos desde 1784. En su lugar fundó la “Sociedad de Damas de Beneficencia” para poner bajo su dirección e inspección las escuelas de niñas, la Casa de Niños Expósitos, la Casa de partos públicos y ocultos, el Hospital de Mujeres

y otras instituciones similares. Se produjo así un desplazamiento de la atención de los más necesitados y desvalidos de la perspectiva de la caridad a la de la beneficencia, dando lugar a una mayor intervención de agentes laicos. La Sociedad de Beneficencia estuvo a cargo de las damas de la élite porteña inspiradas en el modelo francés de sociedad y educación. Su primera presidenta fue Mariquita Sánchez de Thompson, ella fundó la primera escuela infantil. Su labor se vio interrumpida por sus enfrentamientos con el gobernador Juan Manuel de Rosas y el gobierno de la Santa Federación, por negarse al uso de la divisa punzó; en cambio fue nombrada –como miembro de la Sociedad– Encarnación Ezcurra de Rosas, quien no tuvo una participación activa.

Mary Mann ayudó a Sarmiento a reclutar a las maestras norteamericanas, entre ellas las hermanas Dudley. En 1870 se creó el primer *jardín de infantes* “para introducir el sistema Froebel en la República Argentina” con subvención del Estado y dirigido por Leopoldo Bohm en la calle Victoria 262 de la ciudad de Buenos Aires. En 1871 las hermanas Dudley inauguraron dos jardines más en la ciudad. En tanto, desde los *Anales*, Juana Manso denunciaba la falta de maestras especializadas para abrir más instituciones similares. Sarmiento era el presidente de la nación y su ideario civilizatorio estaba en marcha (Fernández, 2018, p. 75). En septiembre de 1872, Mary Mann compartía con su amigo la satisfacción y la alegría por la prosperidad de las hermanas Dudley a cargo de un jardín de infantes en estas tierras. En esa ocasión le envió “un documento sobre el tema que acaba de publicar la Oficina”, donde exponía su fervorosa defensa del método de Fröbel:

Saqué la última página porque contenía una parte de un artículo de un ateo que contradice todo el tratado, diciendo que el sistema de Froebel está lleno de contradicciones y “opiniones enfermizas e insostenibles”. Eso significa que no cree en los puntos de vista religiosos de Froebel, pero como no está el artículo completo, no se comprende, de manera que lo saquemos de varios centenares de ejemplares que el Gral. Eaton nos ha enviado para su distribución. Fue estúpido de su parte ponerlo. Justamente la belleza central del sistema de Froebel es que cultiva el sentimiento de la presencia y del ser de Dios. Cada cosa que el niño haga debe hacerlo para alguien que él ame, para que el sentimiento humano pueda volverse el principio conductor de su vida, y su propia actividad, que el método

cultiva cuando está bien comprendido y administrado por la maestra, debe recordarle la creatividad del Padre celestial. Le enviaré dos de los folletos, uno dirigido a la señora Manso.

[...] Hay un gran movimiento en marcha entre nosotros, pero la apatía resiste mucho tiempo a todo lo bueno y tenemos que trabajar duramente para hacer que la gente vea las buenas diferencias. Espero que llegue el tiempo en que tenga una cátedra de jardín de infantes en su Escuela Modelo de Paraná [Velleman, 2005, pp. 339-340].

Las disputas entre los seguidores del pensador alemán y los seguidores del positivismo eran fuertes. Estos últimos criticaban la enseñanza estética, moral y religiosa, como ocurriría años más tarde en suelo argentino. Entre 1879 y 1881 Mary Mann continuó el intercambio epistolar con Sarmiento, divulgando el kindergarten mientras le insistía en que debía adoptarlo como modelo. En 1881 le envió desde Boston *Kindergarten and Child Culture Papers*, un volumen reeditado del *American Journal of Education*, publicado más tarde como *Papers on Froebel's Kindergarten* –1884– (Velleman, 2005, p. 365). Antes de morir le recomendó a Sarmiento invitar a Sarah “Sallie” Chamberlain de Eccleston para formar a las maestras kindergartianas; ella sería la formadora en el método froebeliano en la primera Escuela Normal del país, en Paraná. En 1884 se creó el primer jardín de infantes perteneciente al sistema educativo estatal como jardín de aplicación del curso para Kindergarten a cargo de Eccleston. Comenzó a escribirse la historia nacional y regional. ¿Por qué la importancia? En primer lugar, porque se trata de un jardín de infantes en la escuela pública; en segundo lugar, porque forma y se integra a las lógicas de un sistema educativo, algo que sella la importancia y la existencia de lo que recién en 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, sería reconocido como *Nivel Inicial* argentino.

En el curso de kindergartianas se dejaba otra marca: para ser maestra jardinera era necesario formarse más que para ser maestra de la escuela primaria. Un número pequeño pero muy activo fueron las maestras Normales nacionales (título que otorgaba la Escuela Normal). Otras con mucha participación política y social fueron sus discípulas, como Rosario Vera Peñaloza. Sin embargo, la historia oficial y la “leyenda” que se

construyó como historia de los jardines de infantes argentinos ignoraron a las primeras maestras jardineras del país, dando testimonio, una vez más, de las disputas unitarias en el territorio nacional, de la influencia de los sectores de poder y la construcción de un relato “oficial” que esconde algunos reconocimientos. Macedonia Amavet fue una de las primeras maestras jardineras del país y también fue la primera directora argentina de un jardín de infantes estatal. Macedonia nació en Paraná y realizó sus estudios primarios, secundarios y terciarios en la Escuela Normal de Paraná, graduándose como “Profesora de Jardín de Infantes” en noviembre de 1888, junto a María Errasquin de Gualaguaychú y Justa Gómez de Nogoyá. Durante su gestión –1897-1906– introdujo cambios: redujo la jornada de cuatro a tres horas, incorporó la ronda de conversación diaria otorgándole participación a los niños y niñas, e incluyó la música argentina en las clases, ya que hasta ese momento se escuchaba la música froebeliana que era en idioma alemán o inglés, de estilo lírico. Ya con los jardines en marcha, las maestras jardineras argentinas se sumaron a la cruzada que se daba en Europa y Estados Unidos de América en pos de la difusión del kindergarten o, más precisamente, del ideario de Fröbel. Se volvió una gesta bregar por esas ideas antes que defender que los niños asistieran a los jardines. Cuando María Montessori visitó el país en 1926, no fue bien recibida por las herederas del legado de Eccleston.

El jardín de infancia llegaba, así, para quedarse en el ideario educativo nacional. Atacado por los positivistas por el exceso de espiritualidad y la infantilización de la niñez, no logró construir un discurso pedagógico capaz de superar los métodos y las formas. Fue en ese momento fundacional cuando se instalaron las tensiones entre lo asistencial o doméstico y lo educativo. Al mismo tiempo, la identidad de la maestra jardinera adoptaba rasgos inspirados en aquel normalismo, lo cual consolidaría una vocación y un modo de ser maestra como apóstol y “ángel guardián” de la primera infancia. Estos rasgos se acentuaban por aquello del “natural instinto materno” de las mujeres y la influencia del higienismo, como ya hemos comentado. La educación infantil nacía con una impronta doméstica al interior del campo educativo (Fernández, 2018, p. 89).

En el Primer Congreso Pedagógico presidido por Alfredo Ferreyra en 1900, que tuvo lugar en Buenos Aires, se llegó a la conclusión de que el jardín de infantes “es un problema doméstico” y que no era un problema del Estado mantenerlos y, mucho menos, conocerlos en profundidad. Dos años más tarde –1902–, el ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, junto al inspector de Enseñanza Secundaria, Pablo Pizzurno, convocaron a todos los directores de las escuelas Normales a un congreso educativo con una agenda variada. Allí se definió que la edad para comenzar la escuela era siete años, dejaba el jardín de infantes fuera de la educación común. Al inicio de ese año 1902 funcionaban catorce jardines de infantes anexados a las escuelas Normales argentinas. Tres años más tarde se sugirió cerrar la formación de maestras jardineras dado que no se alentaría su creación.

En el trabajo *El kindergarten en la Argentina*, a cargo de una comisión de discípulas de Eccleston que entonces conformaban la Sociedad Pro-Difusión del Kindergarten, se comenzó a hablar de “educación pre-escolar”; no obstante se sostuvo que “mientras haya un solo analfabeto, el Estado no debe distraer fondos en crear Jardines de Infantes”. En el texto se planteó la parte “Didáctica” para el trabajo en los jardines y se destacó en primer lugar el “valor pedagógico del juego” (Vera et al., 1936, p. 11). Se ordenaban las lógicas de organización de la enseñanza, el programa del día y cómo debía ser un día de clase, junto a diversos recursos. El trabajo recogía la experiencia en un jardín de infantes de la provincia de Mendoza. Allí se formulaba un claro decálogo de cómo debían ser los kindergarten argentinos y se iniciaba la tradición de prescribir las características de las maestras jardineras al plantear: “Como condiciones personales, es necesario que revele un gran poder de observación, ser afable, cariñosa, tener sentido estético, una imaginación viva, mucha actividad y sobre todo, verdadera vocación” (Vera et al., 1936, p. 17).

En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten bajo el lema “Sembrar siempre y en todas partes”, por iniciativa de Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Valentina Berduc de Galecki (esta última heredera de la Unión Froebeliana creada por

Eccleston y de la Sociedad). Este grupo de discípulas de la “maestra de Paraná” asumía la tarea de “recoger la herencia y continuar labrando en la heredad casi abandonada, para bien de los niños” (Capizzano y Larisgoitia, 1981, p. 162). De esa manera se consolidaba un grupo de “expertas” para la formación en todo el país de maestras y la producción de materiales que caracterizaba de un modo singular la educación inicial. La vocación y el espíritu abnegado fueron parte de esa mística de sus asociadas que encontró recompensa a su trabajo en el reconocimiento social que cuidaron celosamente más allá del tributo monetario. En 1936 la Asociación editó la colección antes mencionada y comenzó un trabajo sistemático para difundir su ideario y la defensa de la infancia.

LA ENSEÑANZA Y SUS TRADICIONES

En 1929 el Consejo Nacional de Educación, para dar cumplimiento a la Ley 1.420 –1884– que asignaba la obligación de establecer jardines de infantes donde se pudiera dotarlos suficientemente, definió la creación de uno o más jardines en la Capital Federal (actual Ciudad de Buenos Aires). Recién en 1938, el Consejo Nacional de Educación presidido por Pedro Ledesma asumió la responsabilidad de “crear e instalar su primer Jardín de Infantes” en el Instituto Bernasconi, una escuela emblemática de la por entonces Capital Federal. Para coordinar esa tarea se creó una comisión de Didáctica a cargo del vocal del Consejo, Próspero Alemandri, quien años antes había sido exonerado de su cargo como inspector técnico por su actividad sindical; en la década de 1950 él sería uno de los inspiradores del Estatuto Docente (Puiggrós, 2003, p. 105).

El informe elevado al Consejo por Alemandri sostenía que la creación de jardines había significado una “reforma trascendental”, por eso sus progresos fueron lentos, y que seguía siendo una “novedad riesgosa” en el año 1938. Para ese entonces, si bien no había jardines dependientes del Consejo Nacional de Educación, existían algunos, por cierto insuficientes, para

la enorme masa de niños que habrían menester de sus indiscutibles beneficios. Ahora con la participación activa que el Estado toma en la

asistencia social, con la asignación en el presupuesto de partidas destinadas a la alimentación y vestido de los niños, la orientación toma otra vía que asegura el éxito en la acción que corresponde al Consejo para lograr el desarrollo armónico físico, intelectual y moral del niño [HCNE, 1940, citado en Fernández, 2018, p. 113].

En la sesión del 28 de febrero de 1940, el Consejo aprobó el “Plan, programas e instrucciones” para jardines de infantes y definió la creación de veinte jardines de infantes en las provincias y los territorios junto a otros seis en la Capital Federal, además de diez secciones independientes. Conjuntamente se designó la Comisión responsable de diagramar un plan de trabajo y una propuesta de enseñanza. La Comisión estaría integrada por Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria, Helena Irigoín, Salvador Lartigue, presididos por el inspector general de Escuelas de la Capital, doctor Fernando Alvarado (Alemandri, 1941, p. 15).

En la sesión de febrero, Alemandri sostuvo que los jardines dependientes del Consejo

...deben responder a una necesidad educativa más que a una mera concepción pedagógica. Por eso deben ser sus normas definidas en tal sentido.

Ha de comenzarse por sentar como principio fundamental que la finalidad del Jardín de Infantes es la de atender al niño en los primeros años de su vida, supliendo y continuando la educación familiar, auxiliando a los padres y hasta sustituyéndolos en determinados casos. Su objeto: Ayudar al niño en su perfeccionamiento integral como individuo y como miembro de la sociedad en que vive [Alemandri, 1941, p. 16].

El Plan se apoyaba en un informe que ofrecía un panorama de la situación de las familias de las zonas; iniciaba una tradición en la educación inicial, sobre todo en instituciones de regiones vulnerables, planteando metas de ayuda en la educación de los hijos:

Como consecuencia, el plan debe proponerse desarrollar aptitudes, rectificar a tiempo las desviaciones, despertar el amor al trabajo y a las costumbres higiénicas, estimular y favorecer el espíritu de solidaridad, formar hábitos de conducta moral abriendo el corazón a todos los buenos sentimientos, pero dejando vivir al niño su vida de niño.

[...] No son los conocimientos transmitidos al niño los que dirán de la eficacia de la acción en el Jardín de Infantes, sino un conjunto de los buenos hábitos que el niño haya adquirido y el placer e interés que sienta al realizar una ocupación educativa.

[...] La enseñanza estará a su alcance para proporcionarle los medios de actividad, para permitirle que sea aseado, para que esté alegre, para que desempeñe su función de órgano humano en formación y crecimiento, sin trabas, con desenvoltura, con facilidad [Alemandri, 1941].

El Plan se ordenó en áreas. Educación Física e Higiene Corporal se organizaba, por un lado, en torno a Juegos libres, Juegos en la arena, Juegos de imitación, Rondas, Gimnasia rítmica, Baños de sol y Baños de ducha; por otro, las Ocupaciones, Construcciones, el Trabajo manual y el Cuidado de plantas y animales. Seguía el área de Educación Estética, que incluía Canto, Música, Dibujo, Teatro infantil. Luego la Educación Moral, que se proponía: despertar amor a la familia, al jardín y a la patria; inculcar respeto a las autoridades, los superiores, los servidores y los semejantes; cultivar la bondad, la veracidad, la obediencia, la generosidad, la gratitud, la ayuda mutua. Finalmente se consideraban la Educación Intelectual y Lenguaje, que incluía Conversaciones, Cuentos, Recitaciones y Ortofonía, y la Educación Sensorial: Del tacto, De la vista, Del oído, Del gusto, Del olfato (Alemandri, 1941, pp. 17-18).

Aparece aquí una primera transformación en el programa de trabajo que caracterizaba los jardines froebelianos al considerar que dichos materiales y juegos no resultaban todo lo estimulantes que se anunciaba. Para esos años las seguidoras de Fröbel ya adaptaban los caros materiales que llegaban de Estados Unidos de América por otros hechos con material de desecho y de manera artesanal por cada docente; otra tradición que pervive hasta el presente. Se recuerda que

Los conocimientos deben ser transmitidos al niño o adquiridos por él, mediante su propia actividad, teniendo en cuenta las necesidades de la vida infantil. Si bien Froebel sostiene y defiende este principio, el material y los juegos que imagina tienen una limitada aplicación en el sentido de estimular la espontánea actividad del niño y muy limitada también en cuanto que le puedan servir a las necesidades de su vida [Alemandri, 1941, p. 19].

También se identificaban nuevos materiales en función de los intereses de los niños al decir:

El niño prefiere los juegos que más reflejen esas manifestaciones o que mejor las reproduzcan: la muñeca con el vestido a la usanza del lugar, la cocina y útiles domésticos, las herramientas y animales de trabajo, la carreta, la máquina de ferrocarril, el automóvil, el barco o el aeroplano, y, cada uno de ellos, es centro de interés e infinitas actividades físicas, intelectuales y morales.

El físico del niño le predispone al juego, trabajo fisiológico indispensable. Los sentidos infantiles están ávidos de conocimientos, que son los cauces de toda inteligencia.

[...] Los niños en los Jardines de Infantes deben ser tratados por la maestra, con el fin, no de darles una clase propiamente, sino de procurarles una ocasión propicia a sus necesidades, a sus deseos y a sus aspiraciones, a su actividad, a su voluntad.

En principio, los infantes no serán agrupados sino que se agruparán ellos mismos según sus conveniencias de edad, gustos e inclinaciones.

Los infantes conocerán las ocupaciones pero no el horario, que se adaptará a todas las circunstancias.

[...] La educación, apelará, por el entendimiento, a la exteriorización de la pulcritud personal, del lenguaje correcto y de los modales decentes y practicará, por los ejercicios, las nociones de orden, observación y buen juicio.

[...] Toda reprimenda será suave y firme [Alemandri, 1941, p. 20].

El Plan formulaba lineamientos para cada una de las áreas antes señaladas. En Educación Física e Higiene Corporal se argumentaba a favor de la progresión en el ejercicio para alcanzar el control de las propias fuerzas. Al mismo tiempo se planteaba la importancia de la alimentación y la higiene del cuerpo de los niños, de la vestimenta y de la sala. El juego era considerado favorable al desarrollo de la salud porque “distribuye la actividad física”. Entre los juegos saludables se distinguían los movimientos de los dedos, manos, brazos, piernas, cuello y cintura.

En este Plan el *juego* tiene nuevamente protagonismo; especialmente, el juego de imitación de “los humanos” y sus acciones, o de los animales.

El juego libre era la posibilidad de observación del adulto. “A riesgo de afrontar lo desagradable, se debe conocer al infante en su integridad, en el juego libre, para poder educarle” (Alemandri, 1941, p. 23).

Para controlar al infante están los juegos organizados,

...pero hay juegos casi puramente intelectuales, como los llamados nerviosos (del silencio, del cuchicheo, de la mudez, de la inmovilidad). Juntos con los de equilibrio y los de suavidad de acción, constituyen el programa de juegos apropiados a la educación de infante [Alemandri, 1941, p. 24].

En cuanto a las *ocupaciones*, se planteaba “construir es organizar” para recuperar la importancia del trabajo manual y de los materiales. Si el jardín no contaba con todos los materiales necesarios, la educadora debía realizarlos y sumarlos a la dotación existente. Parte de esos recursos se haría con los niños, lo cual permitiría iniciarlos como constructores de juegos y juguetes.

Aquí se introduce la necesidad de realizar modificaciones a las aportaciones froebelianas:

Sin pretender desplazar por completo las ocupaciones tradicionales del Jardín de Infantes Froebeliano, hay que convenir en que, en muchas de ellas, el niño obedece exclusivamente a las indicaciones y sugerencias del maestro, tarea que al niño no le agrada y que no responde ni a sus necesidades ni a la vida del lugar.

Por eso, las ocupaciones Froebelianas, en nuestro ambiente sobre todo, resultan inaplicables en unos casos o insuficientes en otros, pero como el fundamento que las inspira se mantiene en el concepto moderno del trabajo manual, hay que buscar las ocupaciones que relacionen al infante con el medio en que vive.

Sobre esta base el material que se ha de usar resulta, en apariencia ilimitado y así lo es en realidad. La construcción de objetos de dramatización de los diferentes aspectos de la vida del niño o del adulto en su relación con la naturaleza o con las industrias y actividades sociales, exige criterio amplísimo.

[...] el trabajo en el jardín tiene lugar propiamente como ocupación para distinguirlo del juego y de las construcciones. Se refiere especialmente al cultivo de la tierra en pequeños canteros [...] Podría considerarse también

como trabajo la atención de los animalitos del Jardín, pájaros, palomas, etc. [Alemandri, 1941, pp. 26-27].

El Plan para jardines de infantes fue un antecedente del primer currículo para la educación inicial argentina que se publicó en 1972. Este programa para la tarea y la instalación de jardines prescribía de modo detallado un método y una serie de instrucciones para llevarlo a cabo, que ponían al descubierto las tensiones entre la tradición acuñada en la Normal de Paraná y la necesidad de avanzar en ciertas transformaciones. Allí se plantearían las limitaciones del método froebeliano que se visibilizaban tanto en los aspectos estructurales que era necesario modificar como en aquellos propios de la práctica cotidiana. Las modificaciones abarcarían desde las propuestas de juego hasta la arquitectura de las salas. Nuevos planos para el mobiliario, que consideraban desplazamientos, anunciaban otros usos de los espacios.

En diciembre de 1943 se publicó *Jardines de infantes*, de Elvira Vázquez Gamboa, editado por El Ateneo, un texto que compilaba con prolijidad y conocimiento la experiencia de años de trabajo al frente de un jardín de infantes. Si bien a lo largo del siglo xx se publicaron varios libros, incluso con títulos similares, el texto de Vázquez Gamboa se destaca porque reúne y ordena ideas para la tarea y para la mirada política de la educación de la primera infancia. En este caso, la autora desarrolla la idea de juego a partir del trabajo del filósofo español José Ortega y Gasset y de Frederik Buytendijk, quien sostenía el juego como lenguaje cifrado del niño. Vázquez Gamboa incluye los aportes de John Dewey, el valor de la enseñanza de la ciencia y del arte. De sus trabajos se destaca especialmente la perspectiva social y ya no solo maternal que la maestra y la institución tienen que presentar, en particular en los jardines que reciben a la niñez más desprotegida. Abrevando del trabajo “Educación y asistencia de la edad preescolar en la ciudad de Buenos Aires”, de Thelma Reca, publicado en 1940, plantea las condiciones habitacionales y de higiene precarias en la que viven muchos niñas y niños. La autora abona a tomar conciencia no solo de la importancia de conocer a los niños y sus familias sino de asumir una posición responsable y política frente a la comunidad.

TRANSFORMACIONES CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS PARA EL NIVEL INICIAL

En 1944, con el apoyo del entonces secretario de Trabajo y Previsión, Juan Domingo Perón, la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten impulsó la creación de jardines de infantes en las fábricas para “devolver la tranquilidad espiritual a la madre obligada a abandonar a sus hijos en horas de faena” (Capizzano y Larisgoitia, 1981, p. 170). Con este gesto Perón se acercaba a las maestras del sector, dando inicio a un proceso de transformaciones cualitativas y cuantitativas para el nivel inicial. La reapertura de los espacios de formación y la creación de instituciones fueron la marca central del periodo (Fernández, 2018, p. 117).

En el *Boletín de la Asociación “Pro Difusión del Jardín de Infantes”* N° 23, correspondiente a los meses de marzo-junio de 1948, se celebraba la creación de la Secretaría de Educación ya que “era necesidad largamente sentida en nuestra Patria; muchas voces autorizadas habían hecho notar que urgía la organización de un Ministerio que se dedicara a cuestiones relativas a educación”. En 1946, Jorge Pedro Arizaga fue nombrado subsecretario de Instrucción del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Apoyándose en el plan ideado por Perón, Arizaga promovió una reforma de la educación fiel al ideario nacionalista y democrático, que incluía la educación moral y religiosa combinada con la educación práctica. Su propuesta apuntaba a cultivar el espíritu de los niños y la formación para el trabajo desde los primeros años. El plan integraba una enseñanza primaria formada por un *primer ciclo preescolar* optativo de dos años que comprendía los cuatro y cinco años de edad, un segundo ciclo obligatorio de cinco años desde los seis a los once años, y un tercer ciclo conocido como de preaprendizaje general que formaría a oficiales de distintos oficios.

Por Decreto 26.944/1947 se le dio el nombre de “Programa de Educación Primaria”, la propuesta incluía el jardín de infantes por primera vez como parte del sistema, aunque negaba su autonomía en función de la especificidad. Arizaga abrigaba las ideas pedagógicas de Pestalozzi, demócratas y vinculadas al medio, mientras prolongaba las viejas disputas del escolanovismo-espiritualista con el normativismo

positivista en un escenario en el que el espiritualismo laico tenía poca fuerza y muchos de los escolanovistas de la década de 1930 se habían deslizado hacia el catolicismo. Así, el peronismo sostenía que “religión y moral deben suscitar en el alma infantil vivencias que vigoricen el sentimiento del bien y lo sagrado” (Bernetti y Puiggrós, 2006, p. 130). De ese modo, aún con carácter optativo, el preescolar encontró en la reforma de Arizaga la posibilidad de ser considerado por primera vez desde la esfera nacional.

En 1947, la Ley 13.047 sobre el “Estatuto del personal docente de establecimientos privados de enseñanza” estableció el subsidio oficial a las escuelas privadas, que habilitaba nuevas relaciones de Perón con la Iglesia católica. Según Puiggrós (2003), de esa manera el presidente, al mismo tiempo que favorecía el desarrollo de un sistema escolar propio y ratificaba la enseñanza de la religión católica en las escuelas estatales, creaba la Dirección General de Instrucción Religiosa que incorporaba el control estatal sobre los programas de religión en dichas escuelas, no obstante la disconformidad eclesial. De esa manera se organizaba la enseñanza privada dando fuerte impulso a los jardines de infantes a nivel nacional. Quizás sea oportuno resaltar que la educación inicial, sobre todo la oferta para niños de entre tres y cinco años, tiene como marca de origen un importante número de matrícula en el sector privado, que a lo largo de los años se inscribió paulatinamente bajo la órbita de dependencias oficiales. El peronismo instaló un cambio profundo en la concepción de la infancia al definir que “los únicos privilegiados” en sus políticas “son los niños”; este cambio en el discurso convivirá con la idea de un Estado que no garantiza derechos sino que lo hace un gobierno. Cabe recordar que el peronismo fue derrocado y proscripto como partido y como ideario desde 1955 hasta 1973. Sin embargo, ningún otro gobierno democrático o *de facto* del periodo puso en cuestión el principio.

Las puertas se abrieron a la incorporación de nuevas formas de trabajo y a la mirada federal antes que a la de la centralidad de Buenos Aires y la Capital Federal. La historia se siguió tejiendo de modo lento, con tensiones, y avanzó en la segunda mitad del siglo xx. Hoy persisten los desafíos del crecimiento del nivel y su extensión en el mapa federal argentino.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo ofrece información disponible y análisis para pensar coordinadas en torno a los orígenes de la educación inicial argentina. Algunas ideas se ordenan en torno a la posibilidad de construcción de un sujeto pedagógico singular, atravesado por un tiempo signado por la idea moderna que fija la educación sistemática a partir de la edad de seis años.

El sujeto pedagógico de la educación inicial se constituyó como un “sujeto incompleto” que atraviesa un tiempo vital que no afecta la trayectoria educativa de manera cabal. El jardín de infantes se presentaba en sus orígenes como un tiempo de preparación para la escuela o un tiempo de juego. Incluso reconocemos que aquel sujeto negado en los primeros debates por la educación nacional aún no tiene el lugar que amerita en los desarrollos de la historia de la educación argentina.

Los reclamos docentes acerca de la existencia de jardines de infantes, escuelas infantiles y su desarrollo en los distintos rincones de la patria están atravesados desde sus inicios por la disputa en torno a métodos antes que por una mirada prospectiva que construya argumentos cabales en torno a la tarea educativa que les cabe. Existe una tradición que considera a la mujer como sujeto que atiende y educa a los más chicos, como una niña a la que guiar en un paso a paso, mientras se espera que la maestra, a su vez, controle a madres y familias.

Vislumbramos cómo y por qué la sociedad moderna acepta la educación fuera del ámbito privado y cómo el desplazamiento de la medicina de la alianza con las madres se debilita pero no se rompe. La pedagogía, en cambio, opera como ortopedia, pero, lejos de promover la alianza con las madres, las ubica en una posición subordinada para tenerlas controladas porque parte de una desconfianza original.

Es importante señalar que el juego en lo que identificamos como educación en los primeros años, lejos de ser una novedad del siglo XXI, tiempo en el que se teorizó y reguló al respecto, siempre estuvo presente con centralidad destacada. La biblioteca nacional es vasta al respecto. Si bien en este trabajo aportamos desde una periodización que se basa en el cambio de discurso acerca de la niñez en el país, en la profusa

producción acerca de la didáctica de la educación inicial el juego ocupa un lugar central con mayor o menor acento en su regulación y enseñanza. Queda pendiente, entre otros interrogantes, ahondar en el estudio acerca de los modos en los que los dispositivos de disciplinamiento y control operaron a lo largo del tiempo y cuáles fueron las articulaciones con la psicología que los definieron.

Los cambios en el modo de pensar a las niñeces y proyectar sus trayectorias deben encontrarnos en aguda reflexión acerca de la banalización de la enseñanza en los primeros años para poner en valor y remover las marcas que funcionan como obturantes. Finalmente nos preguntamos si volver a revisar las articulaciones entre pedagogía y psicagogía puede conducirnos a un nuevo derrotero capaz de brindar herramientas para un tiempo signado por la confusión a la hora de delinear proyectos educativos colectivos.

REFERENCIAS

- Alemandri, P. (1941). *Jardines de infantes. Plan, programas e instrucciones*. Consejo Nacional de Educación.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Bernetti, J., y Puiggrós, A. (2006). *Peronismo: cultura, política y educación (1945-1955). Historia de la educación argentina. Tomo 5*. Galerna.
- Buenfil, R. N. (2002). Diseminación y semejanzas de familia del significante niñez en la legislación mexicana sobre educación. En *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México, P y V.
- Capizzano, B., y Larisgoitia, M. (1981). *La mujer en la educación preescolar*. Latina.
- Carli, S. (2001). Niñez, modernidad e instrucción pública en la Argentina de la mirada de Sarmiento. *Anuario de Historia de la Educación*, (3), 13-40. <https://www.saiche.org.ar/anuario/revista/article/view/139>
- Corradini, L. (2006, mar. 15). “No hay que confundir memoria con historia”, dijo Pierre Nora. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora-nid788817/>
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Pre-Textos.
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo xxi*. Homo Sapiens.
- Foucault, M. (2014). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.

- Honorable Senado de la Nación y Honorable Cámara de Diputados de la Nación (1884). *Ley 1420. De educación común*.
- Honorable Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (1875). *Ley 988. De educación común*.
- Honorable Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (1947). *Ley 13047. Estatuto del personal docente de establecimientos privados de enseñanza*.
- Hunt, D. (1970). *Parents and children in history: The psychology of family life in early modern France*. Basic Books.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo xxi.
- Manso, J. (1867, abr. 30). Guía de las Escuelas-Jardines. *Anales de la Educación Común* (vol. iv, núm. 46, pp. 258-262). <https://drive.google.com/file/d/1b0kqCFOm8QhNTkCX16xEeksYKuUNk5Jz/view>
- Mira, L. y Homar, A. M. (1948). *Educación preescolar. Su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Ciordia & Rodríguez.
- Ortiz-Leoni, J. E. (2023). Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 97-124.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Sarmiento, D. F. (2010). *Educación popular. Con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías*. UNIPE.
- Vázquez, E. (1943). *Jardines de infantes*. El Ateneo.
- Velleman, B. (2005). *Mi estimado Señor. Cartas de Mary Mann a Sarmiento (1865-1881)*. ICANA/Fundación Victoria Ocampo.
- Vera, R., Zuloaga, C., y Latallada, R. (1936). *El kindergarten en la Argentina. Didáctica froebeliana*. Instituto Félix Bernasconi.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:

PERCURSOS DA LEGISLAÇÃO

Magda Sarat
Valdete Côco
Larissa Wayhs Trein Montiel

O objetivo deste capítulo é sintetizar um aspecto da história da educação das crianças no Brasil referente às formas de atendimento educativo: a legislação que regula a oferta da educação infantil. Nesse sentido, cabe especificar que, conforme a legislação vigente (Brasil, 1996), a educação infantil está integrada à educação básica, como primeira etapa, reunindo as subetapas da creche (para crianças de até três anos) e da pré-escola (crianças de quatro e cinco anos). O atendimento, conforme preceito constitucional (Brasil, 1988), se efetiva sustentado numa dupla titularidade do direito, abarcando o reconhecimento do direito das crianças e, também, das famílias (Rizzi e Ximenes, 2010).

Observando essa configuração integrada ao desenvolvimento da educação infantil, análises vêm apontando para a construção de pertencimento ao sistema de ensino (vinda dos setores de assistência social), num quadro de avanços nos serviços de atendimento à primeira infância, ainda que persistam desafios na concretização das políticas públicas (Nunes et al., 2011; Côco, 2025).

Nesse contexto, para a produção deste texto, em termos teórico-metodológicos, perquirimos o itinerário normativo da educação infantil sustentadas na parceria com pesquisas que desenvolvemos nas

instituições de nossas vinculações –Universidade Federal da Grande Dourados/MS/BR, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Naviraí/MS/BR e Universidade Federal do Espírito Santo/BR–, em conexões com o desenvolvimento de grupos de pesquisa, com o ensino nos cursos de licenciatura e com a extensão, dirigida à formação continuada de docentes que atuam nas instituições. Essa parceria permitiu interagir com um conjunto de referências conexas à regulação da educação infantil no Brasil, no horizonte de diálogo com uma revisão de literatura situada em estudos de análise documental de bases legais da educação (Nunes et al., 2011; Côco et al., 2021; Coutinho e Côco, 2022; Francelino e Côco, 2023; Montiel e Sarat, 2023). Nessa abrangência, trabalhamos na atenção à processualidade do real, de modo a reconhecer a historicidade das ações (Konder, 2002).

Nesse movimento, organizamos o capítulo em dois subtópicos, acrescidos desta introdução e das considerações finais. Assim, seguimos com destaques sobre a história da educação das infâncias e do atendimento educacional, e passamos ao enfoque da legislação que normaliza o atendimento às infâncias e às crianças brasileiras, com vistas a sintetizar alguns elementos dos percursos normativos da educação infantil nacional.

SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Na atenção à processualidade dos eventos, tomamos a historicidade da educação infantil em pertencimento à conjuntura, de modo a considerar que a educação interage com várias questões, agrega intervenientes e mobiliza repercussões, de várias ordens (em especial, afetas à vida das crianças). Com isso, apontamos para conquistas, avanços, desafios, retrocessos, disputas e mobilizações, permitindo atentar para transformações no campo da educação das crianças, desde bebês (Côco, 2013).

Nesse sentido, podemos considerar que, no Brasil, a educação das crianças pequenas, de até seis anos, teve suas origens voltada para um atendimento de cunho assistencial e filantrópico, coordenado por ações de médicos higienistas, juristas e religiosos, entre outros, nos finais do

século XIX e início do século XX. Tal educação pretendia atender às crianças em situação de abandono ou miséria, geralmente voltada às classes mais vulneráveis economicamente. Em textos anteriores (Montiel e Sarat, 2022, 2023) sobre a temática, procuramos destacar a história da educação infantil e priorizar uma determinada região do Brasil, mas ainda assim podemos dizer que, no país todo:

A criação de instituições de atendimento às crianças data de séculos precedentes, mas foi no século XIX que as mudanças no mundo do trabalho levaram um grande número de mulheres pobres a deixar seus filhos e ingressar nas novas relações de produção, implicando novos cuidados com a educação dos seus rebentos. Os primeiros estabelecimentos criados tinham por função acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam, tornando-se lugares de guarda e proteção [Sarat e Sá, 2022, p. 386].

Essas ações iniciais foram voltadas a um atendimento que previa cumprir uma necessidade, uma pauta de “falta”. Com inspiração na Europa e nos modelos do início do século XX, foram implantados institutos, associações de damas, creches e escolas maternais ligadas às fábricas para atender os filhos dos operários em programas assistenciais, para proteger e acolher as crianças.

Além dessas instituições, a historiografia registra também a presença dos jardins de infância de caráter privado, destinados aos filhos das classes mais abastadas economicamente. Acompanhando os ideais de progresso do país e os movimentos de modernização do início do século XX, tinha-se, na educação das crianças, a perspectiva para um país civilizado e moderno (Rodrigues, 2018).

Nos registros documentais sobre a história do atendimento no Brasil, uma das primeiras referências históricas que temos é o documento *Histórico da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*, escrito e publicado no país pelo doutor Moncorvo Filho, que já indicava essa perspectiva da educação da criança como parte de um ideário da modernidade. Sobre o tema, escreve Moysés Kuhlmann Jr. (2001, 2004, 2007). Além deste, trataram da história do atendimento e da assistência à infância as autoras Kramer (1995), Irene Rizzini e Irma Rizzini (1990, 2004), Kishimoto (1988), entre outras, além de trabalhos focalizando as particularidades de diferentes regiões do Brasil.

Em meados do século XX, com o aumento das mulheres no mercado de trabalho a partir de 1960, emerge a necessidade de entidades para educação das crianças, já agregando uma visibilidade ligada a lugar de boa educação (Kuhlmann, 2001). Tais mudanças no contexto social possibilitaram uma nova estruturação da dinâmica familiar, atingida pelo trabalho feminino. Nesse quadro de transformações sociais, fomentam-se alterações no entendimento do que seria uma educação para/na infância necessária a todas as classes sociais. Nas tensões entre concepções e possibilidades de encaminhar as políticas públicas, evidenciam-se mobilizações pela expansão do atendimento às crianças, embora sejam de conhecimento das nossas investigações as lacunas persistentes nesse atendimento, que não se estende a todas as crianças e não contempla a totalidade das mães trabalhadoras, pois os indicadores vão informar, ao longo do tempo, a presença de uma demanda maior do que a oferta de serviços de educação infantil no país, em especial na subetapa da creche (Côco, 2025).

Outro aspecto da história da educação no Brasil que leva ao debate sobre o delineamento dos direitos sociais, principalmente do direito à educação, é a observação de um dualismo: as iniciativas de atendimento em creches e pré-escolas ao longo da história tiveram um caráter compensatório, visando “dar aos mais pobres” uma educação de qualidade duvidosa e permitindo aos mais abastados uma educação preparatória para os anos seguintes (Kramer, 1995). Nesse quadro, em termos da estruturação da oferta, temos a ampliação das ações de educação das crianças no período da Ditadura Militar –1964-1982–. Esta, no entanto, preconizou uma educação centrada em programas paliativos e de baixa qualidade para as populações pobres.

Desse modo, concepções e formas de organização da educação infantil ao longo da nossa história permitem observar configurações de atendimentos que separam as crianças, com recortes de classes sociais, e isso será apontado por Kuhlmann Jr. (2007) como perspectivas teóricas distintas. Na comunicabilidade social, segundo o historiador, ambas as propostas educativas eram pedagógicas, mesmo as assistenciais, pois tinham um projeto político que as fundamentava e colocava cada classe no seu *devido lugar*. Ou seja, uma educação para a submissão

e outra para a emancipação. Daí, podemos inferir que, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, a educação das camadas populares tinha o objetivo de disciplinar e apaziguar as relações sociais, buscando uma formação voltada para a conformação e obediência, com uma proposta educativa orientada, em geral, para práticas assistenciais (Kuhlmann e Fernandes, 2004). Por outro lado, as ações de caráter educativo estavam destinadas às crianças da elite, representadas pelos jardins de infância (*kindergartens*), com enfoque pedagógico e cognitivo.

Nesse contexto, as concepções e práticas educacionais definiam modelos educativos: enquanto um deles voltava-se para um viés pedagógico ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem, o outro estava mais focado em ações de cuidado e guarda, na perspectiva assistencialista de submissão. Segundo Kuhlmann Jr. (2007), tal perspectiva dicotômica nas formas de atendimento precisa ser entendida como processos sociais e históricos organizados por diferentes contextos, e não podemos interpretar a “educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma posição inconciliável entre ambas” (Kuhlmann e Fernandes, 2004, p. 202), pois ela ocorre nas instituições, e estas definem seu caráter, sua forma de administrar e as propostas pedagógicas desenvolvidas no seu interior.

No Brasil, as creches desempenharam um papel de cuidado para as crianças das classes menos favorecidas, de modo a educá-las para a conformação e a disciplina. No entanto, não podemos desconsiderar possibilidades –nas particularidades das formas de constituição das instituições e das ações educativas– de emergência de outras práticas, assim como de contribuição dessas instituições, especialmente no atendimento às mães trabalhadoras. São vários elementos que vão, progressivamente, negociando o direito das crianças pequenas à educação, evidenciando carências, mobilizações e transformações. Conforme a bibliografia:

A creche aparece na CLT - Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para *guardar os filhos* das empregadas, no período de amamentação. Repare que a ideia era apenas guardar as crianças. Estas tidas como objetos que pudessem ser guardados enquanto as mulheres trabalhavam. Mesmo com a lei, no entanto, pouquíssimas

creches foram criadas. A pesquisa sobre creches em empresas feita pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo em 1984 revelou que de mais de 60 mil empresas existentes no estado de São Paulo, apenas 38 tinham um berçário ou uma creche [Teles, 2015, p. 22, grifo da autora].

Numa mirada panorâmica das particularidades da creche e da pré-escola, observa-se que as creches eram “instaladas em equipamentos simples, aproveitando espaços ‘ociosos’ da comunidade e orientadas por uma concepção preventiva e compensatória do atendimento infantil” (Campos et al., 1995, p. 32). Tais projetos tinham também o objetivo de evitar a desnutrição e a mortalidade infantil. A princípio, eram instituições de caráter experimental, mas depois tornaram-se o principal programa de atendimento ao pré-escolar no país, especialmente para as periferias.

Principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, a educação pré-escolar estava restrita às crianças de três a seis anos, com um atendimento pautado em modelos e propostas de políticas compensatórias com origens estrangeiras, propondo-se a compensar as “carências” vividas pelas classes populares. Acumulando críticas situadas nos riscos de reforçar estereótipos e desigualdades, esse ideário alimentou práticas que não supriam necessidades de ordem física, material, social e psicológica. Além de pretender “ocupar o lugar da falta moral, econômica e higiênica da família, a creche também terá que dar conta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva da criança” (Haddad, 1991, p. 114). Diante disso, e caracterizadas pela concepção e difusão de uma pedagogia que objetivava atender, a baixo custo, o maior número de crianças, foram implantadas experiências aproveitando recursos da comunidade e propondo ações paliativas e temporárias, de qualidade discutível (Sarat e Sá, 2022, p. 365).

A partir desses acúmulos, assinalamos que a trajetória da Educação Infantil no Brasil terá as marcas (ainda que tensionadas) dessas perspectivas, entendidas como medidas para solucionar os problemas, incluindo a escolarização. Esse quadro ganha novas nuances a partir de meados do século xx, num contexto de redemocratização do país. Com isso, no horizonte de reposicionar as lógicas que marcam o binômio «cuidar-educar», um outro arcabouço normativo ganha vigor, com a

progressiva produção de novas legislações e orientações à educação das crianças pequenas, conforme trataremos a seguir.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O PERCURSO DA LEGISLAÇÃO

Conforme viemos destacando, a história do atendimento à criança pequena em âmbito nacional agrega uma complexidade de fatores, abarcando componentes ideológicos, psicológicos, econômicos, políticos e sociais, especialmente implicados com as negociações referentes ao papel das mulheres na educação de seus filhos, ao reconhecimento das crianças como cidadãos de direitos e à configuração da educação no projeto nacional.

No bojo das iniciativas de expansão da oferta da educação infantil, podemos informar que, a partir dos anos 1970, se inicia uma discussão acerca do estabelecimento de pré-escolas como projetos de concepções compensatórias para crianças desfavorecidas, norteadas por análises de economistas que remetiam ao ensino a solução para os problemas de insuficiência do 1º grau, a partir de uma concepção de que a criança deveria ser preparada para viver as experiências do próximo nível de ensino quando adentrasse na escola. Em 1975, foi realizado o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar, editado pelo Ministério da Educação, e tais relatórios apresentavam a interferência do processo de privação cultural no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para as crianças das classes populares.

Portanto, no quadro de uma sociedade marcada pela noção desenvolvimentista (situada no propósito de acelerar a industrialização e superar o subdesenvolvimento), emerge a proposta de que a pré-escola deveria ser introduzida como forma de compensar tais carências, pois serviria para resolver problemas de ineficácia da primeira série. Nas negociações sobre a especificidade da educação infantil, muitos outros debates sobre seu caráter pedagógico se efetivaram, especialmente mobilizados com a abertura política, a partir da década de 1980. Dentre as muitas questões em disputa, destacamos a força do tema referente ao acesso à educação para todas as crianças, no horizonte da mobilização

de políticas articuladas, situadas no reconhecimento das crianças como cidadãs, sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, destacamos a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que concretizou, pela primeira vez na história da infância, o direito da criança como cidadã, apontando, no artigo 208, que o atendimento em creches e em pré-escolas constituía um direito social da criança e dever do Estado. A Constituição Federal de 1988, reconhecida como a “Constituição Cidadã”, em seu texto, no artigo 208, inciso IV, estabelece a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, garantindo atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Tivemos uma mudança em 2006¹ (Brasil, 2006) que alterou a Lei: atualmente, a educação infantil compreende o atendimento de zero a cinco anos. Destacamos ainda a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990b), que também estabeleceu garantias e o bem-estar infantil.

Nesse período, ainda na década de 1980, tivemos o debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/1990 (Brasil, 1990a), que criou uma legislação com o intuito de promover a garantia do atendimento à criança e ao adolescente, reconhecendo-os como sujeitos e priorizando seu desenvolvimento integral. O ECA estabelece um conjunto de normas e diretrizes que visam garantir condições adequadas para o seu bem-estar físico, mental, moral e social (Brasil, 1990a). Conforme seu texto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

¹ Hoje, a educação infantil no Brasil atende as crianças de zero a cinco anos de idade depois da mudança de Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 9.394/96. Todavia, ainda que a LDB defina, como faixa etária atendida na educação infantil, zero a cinco anos, cabe considerar o estabelecimento do corte etário, de modo a reconhecer a presença das crianças que completam seis anos após 31 de março (data estabelecida como corte etário) nessa etapa educacional. De todo modo, em síntese, a lei determina que o ensino fundamental tenha duração de nove anos e que a matrícula seja obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Essa legislação, de reconhecimento de que a criança tem direito ao atendimento, mobiliza mudanças situadas na importância da infância e do cuidado com todas as crianças no país. Nesse sentido, atualmente, a legislação da educação infantil no Brasil está estruturada com diversos marcos legais, que estabelecem os direitos das crianças, os deveres do Estado e os parâmetros para o funcionamento das instituições de ensino.

Observando a composição desses acúmulos, é possível assinalar que nos anos 90 do século xx foi crucial, pois muitas políticas sociais, educacionais e pedagógicas em âmbito nacional foram propostas, com o objetivo de assegurar o cuidado e a educação das crianças pequenas. Nessa direção, o percurso histórico indica novas políticas públicas educacionais e culmina no reconhecimento da especificidade de educação infantil, que abrange a creche e pré-escola, atendendo crianças de zero a cinco anos. Essa conquista se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal nº 9.394/96, que explicita:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [Brasil, 1996].

Nesse contexto, a partir da garantia legal de pertencimento à educação, a legislação avança para (re)organizar a oferta de educação infantil. Em termos de vinculações, marca-se a passagem dos setores de assistência social para os sistemas de ensino, com vinculação às secretarias municipais de educação,² dado que, na distribuição das

² Análises desse processo evidenciam movimentos diversos no cenário nacional, dadas as diferentes condições dos contextos estaduais e municipais. Assim, anteriormente à promulgação da LDB, em alguns casos, é possível reconhecer que já havia instituições com vinculações educacionais, em especial pré-escolas; em outros, as instituições eram vinculadas a secretarias de assistência social, da criança e da saúde. Após 1996, ainda que a expectativa seja de vinculação exclusiva à educação, muitas instituições permaneceram com o vínculo à Assistência Social, no quadro

responsabilidades educacionais entre os entes federados no Brasil, a oferta da educação infantil está sob a responsabilidade dos municípios.

Em termos de orientação ao trabalho educativo, logo após a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), foi produzido o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998), no âmbito da política educacional do Ministério da Educação –MEC–. O documento expressava objetivos de melhoria da qualidade do cuidado e educação para as crianças de zero a seis anos e de contribuir para a formação, aperfeiçoamento e qualificação dos educadores.

Nos debates da área, o documento, de caráter nacional, gerou muitas críticas, em especial de pesquisadores/as e docentes. Na consideração às propostas e aos debates formulados no período, recuperamos a obra da pesquisadora Beatriz Cerisara (2005), no livro *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. A autora, reunindo pareceres sobre o direito à educação infantil de diferentes profissionais ligados à área, analisa:

... a concepção de criança que, segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma *concepção abstrata e reducionista* que vê unicamente o aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento *não toma a criança como princípio educativo*, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança” [...] fere a criança como sujeito de direitos [Cerisara, 2005, p. 29, grifo nosso].

Na efervescência dos debates, junto com outras regulações e orientações ao trabalho educativo, compõe-se um novo paradigma acerca do direito e do atendimento às crianças voltando-se para propósitos de integração de práticas (por meio de variadas, até mesmo distintas proposições), visando a articular o cuidar e educar por meio de ações pedagógicas na educação infantil. Com isso, ganha centralidade essa articulação entre as ações de cuidado e educação, o que permite considerar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

do recebimento de recursos, via Fundo Nacional de Assistência Social –FNAS–. O prazo limite para o repasse de recursos via FNAS para a educação infantil em 2008, em conexão com a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –Fundeb– em 2007, compôs as condições para concluir a transição das instituições para as crianças de zero a seis anos para a Educação.

(Brasil, 1998), não levando em conta esses fundamentos, apresentava um discurso escolarizante e desconsiderava a magnitude do país, com suas imensas diferenças regionais.

No posicionamento da criança como o centro do processo educativo, tendo as ações de cuidado e educação como referência, a pesquisadora Maria Carmem Barbosa observa:

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988 [...] No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância [Barbosa, 2009, p. 68].

No debate sobre a integralidade do cuidar e educar no Brasil, a educação infantil reúne as subetapas da creche (para as crianças de zero a três anos) e da pré-escola (para as crianças de quatro e cinco anos), compondo o atendimento às crianças de zero a cinco anos. Nessa organização, a educação infantil comporta ainda normativas referentes ao ensino obrigatório, no âmbito do direito de todas as crianças à educação, desde bebês.

A Emenda Constitucional nº 59, que é reafirmada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), determinou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, para a escolarização da educação básica. Assim, a subetapa da creche está amparada na lógica do direito à educação, e a pré-escola agrega ainda o pertencimento ao ensino obrigatório. No conjunto, como afirma a legislação, no artigo 5º:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos

ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social [Brasil, 2010].

Nessa estruturação, podemos reconhecer avanços, sobretudo na vinculação ao sistema educacional. Ainda assim, nas particularidades de cada subetapa, em conexão com a complexidade dos distintos contextos municipais, cabe não desmerecer desafios. Nas diferentes configurações institucionais presentes no cenário nacional –tais como creches, pré-escolas, centros de educação infantil, salas de educação anexas ao ensino fundamental, pré-escolas integrando as instituições de educação básica, entre outras– os indicadores educacionais apontam para lógicas de investimentos em que é necessário avançar nos dados de oferta educacional, em especial na faixa da creche.

Conjugando a continuidade dos debates críticos referentes ao Referencial Curricular de 1998 às reflexões sobre a configuração da oferta na conexão com a centralidade da atenção às práticas pedagógicas, avança-se para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2010). Análises apontam para a importância desse documento, particularmente pelo processo coletivo de sua produção, fazendo interagir pesquisadores renomados, professores universitários e da educação básica, movimentos sociais e entidades relacionadas ao debate da educação infantil (Nunes e Gonçalves, 2020).

Como proposição ao trabalho educativo, as DCNEI estabelecem princípios (éticos, políticos e estéticos) para orientar o currículo e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, afirmando como eixos do trabalho educativo as interações e as brincadeiras, no horizonte do direito ao desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Oliveira (1994), o currículo torna-se importante nos processos interativos para a constituição humana e seus contextos sociais e culturais. Nessa perspectiva, as DCNEI apresentam significativas proposições, notadamente por colocar a criança no centro do planejamento, de modo a indicar que o trabalho na educação infantil não se resume a uma função escolarizante. Afirmando que o projeto

político-pedagógico deve pautar-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças, a partir de diferentes linguagens, a legislação, a partir do seu artigo 6º, informa:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A partir desses princípios, no binômio cuidar e educar, ganha força a ênfase na integração das ações, entendidas como indissociáveis e complementares. Assim, chegamos no início do século XXI, mantendo acesa a dialogia referente à educação da criança, não raro, com alterações nas legislações. Nessas alterações, no escopo deste texto, cabe ainda destacar que o Brasil procura reformular o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), aprovando a Lei nº 13.005 de 2014, em substituição à Lei nº 10.172 de 2001, que pode ser considerada o primeiro Plano Nacional de Educação.

Na Lei 13.005/2014 foram definidas metas a serem alcançadas para a educação infantil: a universalização do atendimento na pré-escola até o ano de 2016 (atender todas as crianças de quatro a cinco anos), respeitando a proposição da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, de incluir as crianças de quatro a cinco anos no ensino obrigatório; e ampliar a oferta de educação em creches para pelo menos 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do plano em 2024. Conforme vimos assinalando, as metas ainda não foram alcançadas, sobretudo na faixa da creche.

Na particularidade dessa subetapa, evidencia-se uma série de fatores, como por exemplo: a demanda reprimida de crianças sem atendimento na faixa etária de zero a três anos; a necessidade de criação de mais instituições públicas de atendimento em todo o país; e a dificuldade para implantação e manutenção de instituições de educação infantil com os recursos municipais (Marcondes e Silva, 2024). Adicionalmente, considerando as normalizações referentes ao ensino obrigatório, muitas

municipalidades na gestão de recursos públicos optam por concentrar o uso de recurso na escolarização obrigatória, o que prejudica especialmente as crianças de zero a três anos, pois:

Após essa ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e a retirada das crianças de seis anos da Educação Infantil, outras políticas públicas foram implementadas [...] as políticas implementadas para a Educação Infantil a despolitizaram, evidenciando que as crianças das creches de 0 a 3 anos têm sido gradativamente negligenciadas pelo Estado, em favorecimento das pré-escolas, deixando as crianças pequenas na lógica das filantropias, chamamos de um processo de “filantropização das creches” [Abramowicz e Kramer, 2023, p. 2].

O processo de “filantropização” da educação das crianças de zero a três anos remete aos primeiros tempos da história da educação infantil e do atendimento, feito de forma assistencial, filantrópica e com recursos escassos, dependendo da benemérita vontade dos governantes. Esse processo avança numa conjuntura de intensificação dos processos de privatização e mercantilização da educação pública (Côco e Mello, 2023b).

No quadro dos desafios nacionais (incluindo os da educação) e suas articulações com agendas internacionais, cabe retomar o eixo das práticas pedagógicas na educação infantil para informar, no percurso da legislação, que no ano de 2018o Brasil aprovou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Segundo o governo brasileiro, a

Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! [Brasil, 2018].

Essa definição tem muitas nuances e questões a serem interrogadas, pois, novamente, buscamos o lugar de centralidade da criança e de sua educação. O contexto da elaboração desse documento revelou embates, em função dos acúmulos possibilitados com as DCNEI. Entretanto, o

que se configurou novamente foi uma lógica escolarizante para a educação infantil, preparatória para as séries iniciais do ensino fundamental.

Em termos propositivos, o documento, que atualmente baliza a educação infantil das crianças brasileiras, na sua versão final, estabeleceu direitos de aprendizagem, organizando o currículo em cinco campos de experiência, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que apontam o que se deseja desenvolver nas crianças ao longo do percurso na educação infantil.

Então, no escopo proposto para este texto, referente aos percursos da legislação da educação infantil, com base no que foi até então apresentado, apontamos para o desenvolvimento de um arcabouço legal acerca do direito e do atendimento educacional às crianças. Nesse desenvolvimento, caminha-se na direção do propósito de integração das práticas vinculadas ao binômio cuidar e educar. Com isso, emergem também reflexões referentes aos profissionais, abarcando os requisitos para provimento dos quadros funcionais e, notadamente, para as políticas formativas (formação inicial e continuada) de profissionais para esse segmento. Daí, é possível observar a historicidade das políticas curriculares também em vinculação com a formação de professores.

Nessa vinculação, Coutinho e Côco (2022, p. 142) desenvolvem análises da trajetória das políticas curriculares –reunindo os RCNEI, as DCNEI e a BNCC– em cotejamento com as normativas da formação de professores, informando

...comunicabilidades entre diretrizes focalizadas na competência pedagógica, marcadas pela emergência da lógica gerencial (1996-2002), diretrizes focalizadas em uma formação ampla, com ênfase na docência (2003-2015) e diretrizes focalizadas na competência pedagógica, com o fortalecimento da lógica do mercado (2016-2021).

Apontam, assim, para perspectivas em disputa, de modo a reconhecer os vários –e complexos– impactos dos reguladores na configuração da docência na educação infantil (Coutinho e Côco, 2022).

Nessa configuração, ganham vulto problemáticas ligadas aos requisitos de formação, dado que a LDB –1996– vai apontar para a formação dos profissionais em nível superior, mas continuará admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal. Com essa normalização, na particularidade do curso superior, a responsabilidade do curso de licenciatura em Pedagogia em formar os profissionais para a educação infantil passa a integrar os debates sobre as (re)configurações desse curso no cenário nacional, em especial para atender aos requisitos formativos próprios da docência na educação infantil. (Côco et al., 2021; Sarat et al., 2018).

Em conexão com os requisitos para o desenvolvimento do trabalho educativo, ou seja, para a atuação na educação infantil (entendida como um campo de trabalho integrado aos sistemas de ensino), o provimento dos quadros funcionais (nos municípios) vem indicando novas problemáticas, notadamente, com a reunião (em condições desiguais de reconhecimento e valorização profissional) de professores e profissionais auxiliares no trabalho direto com as crianças (Côco e Mello, 2023c; Coutinho et al., 2023; Montiel, 2019). Entre essas questões, prejuízos na integração entre as ações de cuidado (geralmente a cargo dos auxiliares) e de educação (sob a responsabilidade dos professores).

Incluem-se, ainda, problemáticas referentes às demandas por formação continuada, de modo a contribuir no desenvolvimento profissional na educação infantil (Côco e Mello, 2023a) no horizonte do estabelecimento de normativas referentes a parâmetros de qualidade (Brasil, 2024).

Assim, no percurso da educação infantil nacional, reunindo vários intervenientes, debates emergentes e sinergias de ação (Côco et al., 2023), com a trajetória sintetizada, esperamos evidenciar um pouco dos conteúdos temáticos que vão marcando as legislações, permitindo reconhecer avanços, sem minimizar os desafios que persistem (Côco, 2025) no reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação, e o debate sobre a formação docente (Montiel, 2019; De Faria et al., 2019; Montiel e Campos, 2021; Montiel et al., 2021; Rodrigues e Montiel, 2024) para atender a essa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o itinerário sintetizado, destacamos que a história do atendimento às crianças no Brasil, em especial depois de 1990, evidencia avanços, retrocessos, conquistas e perspectivas, no tensionamento dos desafios emergentes, como qualquer processo político e social. Como síntese, emergem as lutas reivindicatórias de políticas sociais, educacionais e pedagógicas, em âmbito nacional e local, com o objetivo de assegurar o cuidado e a educação das crianças. Nessa direção, enquanto avanços, citamos o reconhecimento da modalidade de educação infantil, abrangendo creche e pré-escola e atendendo as crianças de zero a cinco anos, conquista essa que se deu pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Federal nº 9.394.

Ainda assim, considerando os indicadores nacionais –que informam progressão nos dados de atendimento sem, contudo, chegar às metas estabelecidas no PNE–, temos ainda muito a avançar e muitos problemas a enfrentar, como nos instiga Valdete Côco (2017, p. 7): “urge reafirmar as conquistas, em diálogo com as normativas legais e orientações, as produções acadêmicas, as atuações dos movimentos sociais, as ações das instituições e, sobretudo, as demandas das crianças” para que possamos nos remeter a novas perspectivas que necessitam ser exploradas e questionadas, com vistas a novas investigações sobre a educação da criança pequena. Então, ao abordar a história da criança brasileira na perspectiva do aparato legal, lutamos por garantir uma educação de qualidade para cada uma, e todas as crianças de zero a cinco anos, no horizonte de fortalecer a educação infantil, incluindo o reconhecimento e a valorização de seus quadros funcionais.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A., e Kramer, S. (2023). Afinal para que serve a educação infantil? *Olhar de Professor*, 26. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414>
- Barbosa, M. C. (2009). Práticas cotidianas na educação infantil - *Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. MEC.

- Brasil (1988, out. 5). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1990a, jul. 16). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 13563. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil (1990b). *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Ministério de Educação e Cultura.
- Brasil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- Brasil (2001, jan. 10). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil (2006). *Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm
- Brasil (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil (2013, abr. 5). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Brasil (2014, jun. 26). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, edição extra. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Ministério da Educação/Consed/Undime. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>
- Brasil (2024). *Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>
- Campos, M. M., Rosemberg, F., e Ferreira, I. M. (1995). *Creches e Pré-escolas no Brasil*. Cortez.
- Cerisara, A. B. (2005). A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In A. L. G. Faria e M. S. Palhares (orgs.), *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios* (5a. ed., pp. 19-49). Autores Associados.
- Côco, V. (2013). Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... em nós. In I. S. Rangel, K. R. Nunes e V. Côco, *Educação Infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 181-200). De Petrus.
- Côco, V. (2017). Prefácio. In J. Felipe, S. S. Albuquerque e L. V. Corso (orgs.). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil* (pp. 9-10). Evangraf.
- Côco, V. (2025). Direito à educação infantil: expansão e investimentos. In K. K. Alves e A. L. Cuarte (orgs.). *Diálogos educacionais: abordagens contextuais avançadas em gestão e formação de professores* (pp. 21-40). Pedro & João.
- Côco, V., e Mello, A. S. (2023a). Desenvolvimento profissional na EI: formação, reconhecimento e valorização profissional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17, e91492. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.91492>
- Côco, V., e Mello, A. S. (2023b). Privatização e mercantilização na EI: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(36), 847-870. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1387>
- Côco, V., e Mello, A. S. (2023c). Trabalho docente na educação infantil: configuração dos quadros profissionais. In A. Scalabrin Coutinho, C. Moro, F. Gonçalves Daniel, G. Ghiggi e R. Mara de Paula (orgs.), *Acesso e oferta na educação infantil: qualidade e desigualdade em debate* (pp. 93-114). UFPR/NEPIE. <https://nepie.ufpr.br/lancamento-de-livro/>
- Côco, V., Mello, A. S., Côco, D., e Silva, S. A. F. (2023). Educação infantil: debates emergentes e sinergias de ação. In A. Wiebusch, K. K. Alves e A. L. C. Duarte (orgs.). *Gestão e formação de professores na educação básica* (pp.

- 27-76). Pedro & João. <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/gestao-e-formacao-de-professores-na-educacao-basica/>
- Côco, V., Vieira, M. N. A., Giesen, K. F., e Côco, D. (2021). Itinerários de formação inicial em pedagogia na legislação brasileira: desafios para a docência na educação infantil. *Revista Colombiana de Educação*, (83), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10811>
- Coutinho, A. S., e Côco, V. (2022). Políticas de formação e políticas curriculares para a EI: perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, 14(esp.), 127-148. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148>
- Coutinho, A. S., Côco, V., e Alves, T. (2023). As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil. *Cadernos Cedes*, 43(119), 130-143. <https://doi.org/10.1590/CC256552>
- De Faria, A. H., Sarat, M. e Montiel, L. W. T. (2019). Docência masculina e memórias de gênero na educação da infância. *Revista Inter-Ação*, 44(1), 227-242. <http://doi.org/10.5216/ia.v44i1.48958>
- Demeterko, J., e Sacchelli, G. S. (2024). Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação Pública*, 24(4). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular>
- Francelino, K. S., e Côco, V. (2023). Educação infantil em tempos de pandemia. *Teoria e Prática da Educação*, 26(1), e65762. <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.65762>
- Haddad, L. (1991). *A creche em busca de identidade*. Loyola.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. Loyola.
- Konder, L. (2002). *A questão da ideologia*. Companhia das Letras.
- Kramer, S. (org.) (1995). *Políticas do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5a. ed). Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In C. Monarca (org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1983* (Coleção Educação Contemporânea, pp. 3-30). Autores Associados.
- Kuhlmann Jr., M. (2004). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (3a. ed.). Mediação.
- Kuhlmann Jr., M. (2007). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (4a. ed.). Mediação.
- Kuhlmann Jr., M., e Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. In L. M. Faria Filho, *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (pp. 15-34). Autêntica.

- Marcondes, K. H. B., e Silva, A. L. C. (2024). O PNE (2014-2024) e a oferta da educação infantil: avanços, estagnações ou retrocesso? *Cadernos da Pedagogia*, 18(41), 31-43, <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2124/995>
- Moncorvo Filho, A. (1927). *Histórico da proteção à infância no Brasil (1500-1922)* (2a. ed.). Empresa Graphica.
- Montiel, L. W. T. (2019). *Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí- MS (1995-2005)* [Tese de doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- Montiel, L. W. T., e Campos, M. I. (2021). Trajetórias de profissionalização docente da mulher educadora: monitoras de creche em Naviraí, MS. *Série-Estudos- Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 26(57), 231-251.
- Montiel, L. W. T., Carvalho, P. S., e Almeida, R. M. R. (2021). A profissionalização docente no Município de Mundo Novo – Ms. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, e83104.<http://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83104>
- Montiel, W. T. L., e Sarat, M. (2022). A educação infantil da assistência social para a educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005). *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/5>
- Montiel, L. W. T., e Sarat, M. (2023). Trajetória do atendimento das crianças pequenas no Brasil. *Revista @mbienteeducação*, 16(00), e023012. <https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1147>
- Nunes, L. M., e Gonçalves, S. R. V. (2020). A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil para o trabalho pedagógico. *REAE- Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 5(9). <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol5n9.6249>
- Nunes, M. F. R., Corsino, P., e Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa.
- Oliveira, Z. M. R. (1994). *Educação infantil: muitos olhares*. Cortez.
- Rizzi, E., e Ximenes, S. (2010). Ações em defesa do direito à educação infantil em São Paulo: litigância estratégica para a promoção de políticas públicas. In D. Frigo, F. Prioste e S. Escrivão Filho (orgs.), *Justiça e direitos humanos: experiências de assessoria jurídica popular* (pp. 105-127). Terra de Direitos.
- Rizzini, I. (1990). A assistência à infância na passagem para o século xx: da repressão à reeducação. *Revista Fórum Educacional*, (2), 77-94.
- Rizzini, I., e Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Loyola.

- Rodrigues, G. T. S. (2018). *História do clube de mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974-1990)*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- Rodriguez, G. T. S., e Montiel, L. W. T. (2024). Primeiras ações de atendimento à infância em Naviraí/MS: Clube de Mães e o Centro Integrado de Educação Maria José S. Cançado. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 11(28), 274-296. <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i28.21098>
- Sarat, M. S., e Sá, E. F. (2002). Educação das crianças na legislação educativa do Mato Grosso: os centros educacionais (1971). In C. Suasnábar, M. J. Weber e N. C. Oliveira (orgs.), *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais. Volume 2: educação, intervenções e culturas* (pp. 362-388). Editora Fi. <https://doi.org/10.22350/9786559174201>
- Sarat, M., Troquez, M. C. C., e Silva, T. (orgs.) (2018). *Formação docente para a educação infantil: experiências em curso*. Universidade Federal da Grande Dourados. <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1897>
- Teles, M. A. A. (2015). A participação feminista na luta por creches! In D. Fínco, M. Gobbi e A. L. G. Faria (orgs.), *Creche e feminismos: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (pp. 5-10). Edições Leitura Crítica/Associação de Leitura do Brasil – ALB/Fundação Carlos Chagas - FCC.

EL MANDATO FUNDACIONAL DE LAS PRIMERAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DE CUIDADO PARA LA PRIMERA INFANCIA EN URUGUAY

María García Gorostiaga

Las instituciones educativas para la primera infancia en Uruguay, tal como las conocemos hoy, tuvieron su origen en el siglo XIX. El mandato fundacional que impulsó a crear las primeras instituciones para la primera infancia tenía la responsabilidad de cumplir con la asistencia y la educación de los niños que, hasta el momento, solo eran cuidados en el hogar.

Frigerio et al. (1992) entienden que las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social que se originó en distintas coyunturas históricas. Estas originariamente se crearon para responder a necesidades sociales.

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de dicho mandato. Es así como en el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora. Para comprender este mandato es necesario destacar el movimiento social que se fue generando en la mirada sobre la infancia.

SENSIBILIZACIÓN HACIA LA INFANCIA

El siglo xx es reconocido como el siglo de la infancia; en el río de la Plata, durante el siglo xix se fueron gestando significativas transformaciones, y en el último tercio de ese siglo nacieron las instituciones pensadas para la infancia. Ponce (2006) señala que durante el siglo xix los modos educativos y los dispositivos institucionales fueron adquiriendo forma y lograron sistematizarse hacia el último tercio de la centuria.

Por otro lado, Carli (2002) entiende que la constitución de la niñez como sujeto solo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la “construcción social de la infancia” y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época. Paulatinamente en la modernidad, la infancia adquirió un lugar propio como edad diferenciada de la adultez.

El historiador Philippe Ariès (1987) realiza un análisis minucioso del lugar que ocupaba el niño entre los siglos xiii y xviii en el arte medieval y moderno; considera que hubo una sensibilidad moderna que acentuó la necesidad de cuidado y atención de los niños. Señala también que, previo al siglo xvii, a nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esa cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de esos seres cuya supervivencia era tan problemática. El mencionado autor agrega también que el sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el de que se engendraban muchos niños para conservar solo algunos. Sostiene que nadie pensaba que ese niño contenía ya toda su persona de hombre. Tal indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió en el mundo rural hasta el siglo xix.

Por su parte, el historiador uruguayo José Pedro Barrán (2014) distingue una cultura “bárbara” de una cultura “civilizada”. A la primera la analiza a través de cómo la violencia, el juego, la sexualidad y la muerte exponen las maneras de sentir en el Uruguay que Sarmiento habría calificado de “bárbaro”; esta cultura la enmarca hasta la primera mitad del siglo XIX.

Mientras que en la cultura “civilizada”, señala Barrán (2014), se estudia el proceso mediante el cual estas maneras “excesivas” de sentir fueron reprimidas y se construyó, justo en el Uruguay que comenzaba su modernización social, económica y política, un nuevo orden de sentimientos. La “civilización” fue la época del disciplinamiento de las pulsiones, de la vigilancia de la mujer, el niño, el adolescente y las clases populares.

El historiador nos dice que la época bárbara no tuvo una imagen muy diferenciada de las etapas de la vida. “En las concepciones pedagógicas predominantes el niño era considerado un hombre pequeño, y de ahí, en parte, el uso del castigo corporal como pena y correctivo de todos, de niños, adolescentes y hombres” (Barrán, 2014, p. 295).

Este sentimiento de indiferencia respecto a una infancia demasiado frágil, sostiene Ariès (1987), en la que las pérdidas son muy numerosas, no está tan alejado, en el fondo, de la insensibilidad de las sociedades romana o china que practicaban el abandono de los niños. Podemos entender así el abismo que separa la actual concepción de infancia de la de la época anterior a la revolución demográfica.

Como señala Barrán (2014), los viajeros europeos que visitaron Montevideo en la primera mitad del siglo XIX encontraron muchos niños abandonados por sus padres. A los abandonos hay que sumar los infanticidios. Los diarios dan cuenta de ellos después de 1860, ya que frecuentemente se encontraba junto a la basura a niños ahorcados. Barrán reconoce también que hacia fines del siglo XIX

Tanto la muerte como el nacimiento de los hijos empezaron a dejar de ser datos de una naturaleza vivida como incontrolable e inconmovible (si es que alguna vez lo fue por entero el nacimiento). La muerte se colocó con el rojo vivo del dolor profundo y la concepción se precedió de la reflexión [Barrán, 2014, p. 305].

El reformador de la educación uruguaya, José Pedro Varela, denuncia la situación de la primera infancia de su tiempo cuando señala:

En las comunidades civilizadas, ya las tablas de mortalidad se han hecho ciencia estadística, se encuentra que más de un quinto, casi una cuarta parte de la raza humana, muere antes de llegar a la edad de un año, y antes de los cinco años, más de la tercera parte de los que nacen han muerto [Varela, 1876, p. 210].

Los infantes, agrega Barrán (2014), convivían y coparticipaban en todos los hechos básicos de la cultura bárbara, mientras que la época civilizada cambiaría todos estos supuestos culturales. El niño sería visto como un ser diferente, le serían vedados rubros enteros, como las ceremonias de la muerte, y se le adjudicarían otros: la escuela y el juego. Adultos y niños comenzaron a dividirse en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y en los espectáculos. De la indiferenciación que implicaba también la convivencia, se pasó a la diferenciación de tiempos y espacios, todo ello requirió vigilancia. Porque fue por ver al niño que la sociedad “civilizada” lo apartó y separó (Barrán, 2014, p. 295).

Muchas madres y nodrizas ya habían sentido afecto por los niños, reconoce Ariès, pero agrega que ninguna, sin embargo, había admitido que esos sentimientos fuesen dignos de expresarse de una forma muy explícita. Analiza escenas artísticas de infancia destacando el descubrimiento de la niñez, de su cuerpo y de sus modales. Más adelante retomaremos las expresiones de este sentimiento de las nodrizas hacia los lactantes, en la sociedad uruguaya del siglo XIX.

De acuerdo con la investigación de Barrán (2014), la aparición del niño amado se vinculó a los primeros intentos conscientes por controlar la natalidad civilizadamente y a tomar la idea de su muerte como algo insufrible, hechos culturales muy probablemente originados en los sectores sociales altos de Montevideo, de acuerdo con lo que señala el mencionado historiador.

FUNDACIÓN DE INSTITUCIONES PARA LA INFANCIA DURANTE EL SIGLO XIX

Como se expuso anteriormente, la “civilización” fue la época del disciplinamiento de las pulsiones, de la vigilancia de la mujer, el niño, el adolescente y las clases populares. Las instituciones de asistencia y educación que surgieron en este siglo dirigidas a la primera infancia tuvieron en parte este cometido. Las mismas fueron fundadas en Uruguay, en el siglo XIX, la mayoría de ellas en Montevideo.

En 1818 se creó la primera casa cuna de Montevideo, dependiente del Hospital de la Caridad. Posteriormente, en 1861, se creó el Asilo de Expósitos y Huérfanos, y en 1877, bajo el gobierno del coronel Lorenzo Latorre, se crearon los Asilos Maternales; fueron instituciones diurnas para niños de dos a siete u ocho años. Esto se desarrolló simultáneamente con la reforma varelana. En 1892 se fundó el primer jardín de infantes público de Montevideo, siguiendo las ideas planteadas por José Pedro Varela en 1874.

PRIMEROS ASILOS EN URUGUAY

Como nos presenta Barrán (2014), los testimonios del doctor Rapazz denunciaron en 1877 que los motivos de muerte de muchos niños no eran por causas naturales; declaró que los infanticidios eran 20 o 30 por año. Denunció también que un 50% de los niños fallecidos eran menores de diez años.

La Hermandad de la Caridad, para fundamentar las razones de la fundación de la casa cuna en 1818, explicó que el cuadro era muy doloroso para muchos niños, que se encontraban expuestos en la calle, despedazados a veces por los perros, y el insoportable peso que recaía sobre algunas familias a las que se les entregaban niños.

La investigadora y docente universitaria María Laura Osta realizó en el año 2016 una investigación para la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, UDELAR, sobre los asilos de huérfanos y expósitos del siglo XIX; señala

Cómo [sic] antecedente de la fundación del primer hospicio de huérfanos, el 1 de abril de 1808 se presentó en el Cabildo la moción para crear un hogar que reciba a las viudas y huérfanos que restaron como saldo de las invasiones inglesas (Costa, 1919). Por necesidades económicas, esta solicitud no pudo ser atendida hasta diez años después.

Recién en 1818 a pedido del sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga, el gobernador de Montevideo Sebastián Pintos de Araújo fundó la primera casa cuna para niños Huérfanos, llamada *la Inclusa* instalada a los fondos del Hospital de la Caridad [actual Hospital Maciel].

Durante el primer año de su fundación, en los meses de noviembre y diciembre, entraron nueve [9] niños a la Inclusa y murieron dos; en 1819, entraron cuarenta y seis, murieron veintiocho y se entregaron diez en adopción o custodia. Hasta el 28 de marzo de 1822 habían entrado “ciento y cuarenta niños y niñas, habían fallecido sesenta y siete, se habían entregado veintitrés a sus padres y tutores”, quedando una existencia de cincuenta niños de ambos sexos [...]

La dirección de La Inclusa, hasta 1825, estuvo a cargo de una Junta de Gobierno compuesta por tres miembros de la Hermandad de la Caridad. Las Señoras de la Sociedad de Beneficencia eran quienes dirigían y administraban el Asilo, pero también hacían rifas y organizaban beneficios para solventar los gastos del hogar. Colocaban a los niños en casas de nodrizas hasta los 4 años de edad, bajo un salario mensual. Dichos niños eran controlados por hermanos de la Cofradía, que realizaban visitas periódicas a las casas de las nodrizas.

La Inclusa funcionó a los fondos del Hospital de Caridad durante casi cuatro décadas, primero en el originario edificio y luego, en 1826, en la nueva construcción, hecha según los planos del Arquitecto José Toribio. [...]

En junio de 1856 la Sociedad de Beneficencia de Montevideo envió una nota a la Junta Económico Administrativa proponiendo la fundación de una Casa de Asilo para Expósitos y Huérfanos. Esta idea fue aceptada por dicha Junta, pero recién en febrero de 1870 se concretó la donación del terreno por parte de Nicolás Mignone.

La obra edilicia del Asilo de Huérfanos y Expósitos se inició [en] 1873 [...] lugar ventilado y saludable por encontrarse frente al mar...

En la puerta del Asilo, arriba del Torno había un cartel que decía así: «Mi padre y mi madre me arrojan de sí la Caridad divina me recoge aquí.»

El Torno, suprimido definitivamente recién en 1933, persistió más de un siglo [Osta, 2016, pp. 160-161].

Tal como lo señala Ponce (2006), haciendo referencia a lo que ocurría hacia fines del siglo XIX en la situación argentina,

La población infantil quedó escindida así entre quienes recorrían el circuito familia-escuela y quienes no lograban insertarse con éxito en este. Los jardines de infantes vinculados a la concepción de infancia moderna quedaron del lado de aquel ideal burgués, mientras que el resto de los niños deambulaba las calles y transitaba en algún momento de sus vidas por instituciones de encierro como los asilos, orfelinatos e instituciones de menores [Ponce, 2006, p. 28].

Volviendo a Uruguay, en 1911 el antiguo “Asilo de Expósitos y Huérfanos” tomó el nombre de “Asilo Dámaso Larrañaga”, y en febrero de 1943 se le otorgó el nombre de “Institución Larrañaga”.

El asilo funcionó en la mayor parte del siglo XIX con un grupo de niños internos y otro externo. Dentro del asilo existía una nodriza que amamantaba a los bebés recién dejados en el torno, pero para los externos se había montado una red de nodrizas o “amas de leche” pagas, para amamantar a los bebés. Como expresa Osta (2016), generalmente las nodrizas quedaban con los niños hasta los tres o cuatro años, pasando a llamarse “amas secas”, porque su objetivo ya no era el amamantamiento sino la crianza de los niños y niñas. En su trabajo, la mencionada investigadora busca marcar la diferencia entre huérfanos y expósitos. Huérfanos eran aquellos hijos de padres fallecidos, o desamparados por demencia o por padres presos, o en pobreza extrema, o enfermos. Por otro lado, es necesario destacar que ser un expósito era una condición social que marcaba a la persona durante toda su vida; ya fuera adulta, casada, incluso habiendo sido adoptada y con una profesión, se le continuaba llamando “expósito”. Se le otorgaba como apellido. El expósito lo era siempre, no dejaba de serlo a pesar de tener una familia y trabajo. Se era toda la vida. El término “expósito” proviene del latín *expositus*, “expuesto”, significa “poner fuera”, sacar, haciendo referencia a la práctica de poner fuera al recién nacido no deseado, expuesto a la caridad. Esta práctica fue vivenciada por muchos

pueblos primitivos con intención casi de infanticidio, pero dejando una posibilidad de sobrevivencia, si alguien recogía a la criatura (Osta, 2016).

LAS NODRIZAS, PRIMERAS CUIDADORAS PÚBLICAS DE LA PRIMERA INFANCIA

Como señala Barrán (2014), muchas mujeres pobres recién “paridas” se ofrecían como *amas de leche* de hogares pudientes como forma de supervivencia típica de esa época.

Durante el período 1830-1865, que coincide casi exactamente con el de la sensibilidad bárbara, existen cinco veces más avisos de amas de leche por habitante que en el período posterior, 1870-1900, aquel en el que se forma la sensibilidad civilizada [Barrán, 2014, p. 72].

Es relevante aquí señalar el lugar de las cuidadoras de estos niños. En los asilos de huérfanos y expósitos se puede identificar a las nodrizas, primeras cuidadoras de la primera infancia, en la órbita pública, llamadas *amas de leche*, como las reconoce Osta (2016), o *amas de cría*, como las llama Ivaldi (2015).

Ivaldi señala que en las actas de gastos del asilo

Respecto a las nodrizas detalla: “184 nodrizas con niños expósitos en lactancia, desde un día hasta un 1 y medio, a \$8 cada una, son \$ 1472; 40 nodrizas secas con niños despechados, hasta 2 años, edad en que se retiran para ingresar al establecimiento, \$ 6.40 cada una, son \$ 1728” [Ivaldi, 2015, p. 46]

Como observa Osta (2016) en su investigación:

una parte significativa de quienes solicitaban adoptar a los niños habían sido sus antiguas nodrizas [...] Algunas cartas muestran, que se han desarrollado sentimientos de amor materno-paterno-filiales, cartas de padres y madres-nodrizas que justificaban las solicitudes de adopción con argumentos de cariño generado por el trato y el tiempo, como se muestra en el año 1880: “...el niño Esposito [sic] Zacarías de diez y siete meses de edad, por cuya razón tanto la exponente como su esposo le han cobrado a esa criatura el mismo cariño que pudieran tener para un hijo” [Osta, 2016, pp. 172-173].

Otra correspondencia de solicitud escrita por otra ex ama de leche, que presenta Osta, data del año 1867, en la misma se expresaba:

hallándose en mis brazos desde mucho tiempo... a quien le profesamos juntamente con mi esposo... un cariño extremo amor maternal, como si fuera nuestra propia hija de legal matrimonio, y siendo difícil que tanto yo como mi esposo soportar una separación completa de esta niña, que tanto la amamos y lo es nuestro único cariño, amor y consuelo entre nuestro matrimonio, porque no tenemos ningún hijo... [Osta, 2016, p. 173].

La Hermandad de Caridad había implementado un sistema con las nodrizas. Ellas

podrían tener al bebé hasta los 4 años de edad, pasando luego del destete a llamarse “amas secas” y cuidando de él como si fuesen sus madres, pero recibiendo a cambio una paga mensual para su sustento. Debían cumplir también, con ciertos requisitos como aquellos relativos al cuidado de la salud del niño -visitas regulares al médico del Asilo-, o a aquellos relacionados al control por parte del Asilo -recibir las inspecciones del Hermano inspector y luego de la década del 80 del Inspector del Asilo (figura creada por la Junta Económica Administrativa) [Osta, 2016, p. 173].

El contacto, el tiempo, el cuidado, el desarrollo de roles dentro del hogar fueron generando probablemente sentimientos, creando un vínculo de filiación; la mayoría eran llamados por las nodrizas y sus maridos “hijos de leche”, diferenciándolos de los “hijos propios”, anota Osta (2016, p. 173). La investigadora señala que “al utilizar el término «hijo» está implícita la posibilidad de generar este vínculo materno-filial, dando por sentado que el hecho de amamantar a un niño despierta en ambos un sentimiento de madre e hijo (Osta, 2016, p. 173).

La autora analiza también el estado civil de quienes solicitaban las adopciones, encontrando que la mayoría eran casados y que los solteros solicitantes fueron en aumento con el tiempo. La mayoría de los casados eran padres que no podían tener hijos, o que tenían pocos hijos y deseaban ampliar la familia, o cuyos hijos habían muerto y querían “llenar vacíos”. Incluso había casos en los que, disfrazados de expresiones como “ayuda” y “colaboración”, necesitaban personas para hacer las tareas domésticas.

LA SITUACIÓN SOCIAL MONTEVIDEANA REQUIRIÓ CENTROS DE CUIDADO Y EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS

La ciudad de Montevideo del siglo XIX se pobló rápidamente con la llegada de inmigrantes; como reconoce Ivaldi (2015), el aumento constante de la población, unido a la confluencia de diferentes culturas (en especial inmigrantes españoles e italianos), causaron en el Montevideo de finales del siglo XIX algunos problemas que determinaron para el Estado la necesidad de ampliar y mejorar los servicios públicos, lo que fue ocurriendo paulatinamente.

Los conventillos alojaban numerosas familias bajo el mismo techo. Contaban con un espacio común, un amplio patio, y varias habitaciones alrededor. Eran habitados mayoritariamente por los inmigrantes que llegaban a Uruguay. En estos espacios, las diferencias entre lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, la niñez y la vida adulta, se volvían borrosas.

Por tratarse de viviendas colectivas, con escaso espacio para la vida personal, la calle era el espacio utilizado por los niños para sus juegos y sus ratos de ocio. Para los niños resultaba muy diferente la crianza en el seno de una familia de inmigrantes, en el ambiente de un conventillo, que en el seno de una familia tradicional burguesa. La educación escolar obligatoria, que implicaba la asistencia regular y constante de los niños a la escuela, se incumplía en muchos de quienes habitaban en los conventillos.

Haciendo referencia al último cuarto del siglo XIX, Barrán (2014) señala que el Estado también comenzó a mirar al niño y le destinó instituciones:

En 1877, el Gobierno de Lorenzo Latorre creó el “Asilo Maternal” como asilo diurno de los niños de 2 a 8 años cuyos padres “por su condición de trabajadores no pudieran atenderlos”. En 1892, la Escuela Vareliana inauguró el primer Jardín de Infante bajo la dirección de la maestra Enriqueta Compte y Riqué, y en 1894, la Facultad de Medicina abrió su “Clínica de Niños” a cargo del Doctor Francisco Soca [Barrán, 2014, p. 296].

En los próximos apartados se buscará analizar los mandatos fundacionales del Asilo Maternal y del primer jardín de infantes oficial de la capital uruguaya.

ASILO MATERNAL

Para conocer la propuesta de cuidado y educación que buscaba brindar el Asilo Maternal se acude a Ivaldi (2015), quien señala que “ante la situación social imperante, las ideas de amparo y protección a la infancia abandonada se fueron extendiendo hacia la necesidad de atender a la infancia en situación de pobreza, en términos de la época, «menesterosa»” (p. 42).

El 29 de agosto de 1877, bajo la firma del Coronel Lorenzo Latorre, se decretó por Ley N° 1354, la creación de “...una institución de beneficencia destinada al asilo diurno de los niños de dos a ocho años, cuyos padres, tutores o encargados, por su condición de trabajadores, no pudieran atenderlos debidamente en sus hogares...” Dicha institución recibió el nombre de “Asilo Maternal”. La Dirección del establecimiento estaría a cargo del Director del Hospital de Caridad, asociado a una Comisión de Señoras y su administración, a cargo de las Hermanas de Caridad. El presupuesto saldría de las rentas del Hospital de Caridad. La reglamentación interna del Asilo y de la Ley se delegó en la Comisión de Señoras.

El primer Asilo en fundarse fue el N° 1. Posteriormente se fundaron otros establecimientos del mismo tipo. La señora Valentina G. de Latorre (esposa del Coronel Lorenzo Latorre) se desempeñó como Presidente de la Comisión de Señoras del Asilo N° 1 [Ivaldi, 2015, pp. 42-43].

Al hacer referencia a los asilos en la Memoria 1877-78 de José Pedro Varela, capítulo xx, analizada por Ivaldi (2015),

bajo el título: “*Número de niños que se educaban y número de niños que se educan*”, el reformador de la escuela pública uruguaya consignó lo siguiente:

“Ha habido pues en 1878 un aumento absoluto de 2629 alumnos inscriptos, o lo que es lo mismo un 16 por ciento de aumento en un año. Aún cuando este resultado es bastante satisfactorio para el primer año, el aumento ha sido en realidad bastante mayor. – En estos cálculos solo llamo escuelas públicas a las que dependen directamente de la Dirección

General de Instrucción Pública [...] Ahora bien, en realidad son también escuelas públicas, mantenidas por el Estado, los Asilos Maternales que hay en Montevideo, y las escuelas anexas al Asilo de Huérfanos y al de mendigos.

Los Asilos Maternales fundados en Montevideo en 1877 y 78, tienen una inscripción entre ambos de 817 alumnos: de estos, la mayor parte ha salido de las escuelas públicas para ingresar en los Asilos, no por cuestiones de enseñanza sino por conveniencia de los padres. En los Asilos Maternales se reciben niños de las clases pobres hasta la edad de 8 años [...] Entran a las 7 de la mañana y permanecen en el establecimiento hasta la entrada del sol : se los alimenta gratuitamente durante su permanencia en el Asilo...

En la misma *Memoria*, Varela considera “natural”

...que los pobres prefieran enviar a ellos sus hijos, en vez de mandarlos a las escuelas públicas, puesto que no sólo reciben instrucción, sino que dejan a sus padres libres durante todo el día, y tienen además el ahorro del alimento [Varela, 1876-1877, citado en Ivaldi, 2015, p. 43].

Varela señala también que las escuelas públicas de Montevideo no habían tenido más que un aumento de 400 niños, lo cual se debía a que habían pasado de ellas a los Asilos Maternales 600 u 800. Lo resume de la siguiente manera:

Escuelas públicas – 19662 inscriptos

Asilos Maternales – 817 inscriptos

Asilo de Huérfanos – 273 inscriptos

Asilo de Mendigos – 200 inscriptos

Total General – 20952 inscriptos.

Es este el número total de niños que se ha educado por cuenta exclusiva del Estado, sin mencionar los colegios de Hermanas de Caridad establecidos en Minas, Florida y San José [Departamentos del interior del país], que son también subvencionados por la Nación...” [Varela, 1876-1877, citado en Ivaldi, 2015, pp. 43-44].

De esta *Memoria* podemos observar que su autor consideró dos aspectos importantes para el presente análisis: por un lado, que en los asilos se ofrecía instrucción, es decir, que no eran espacios meramente asistenciales; en segundo lugar, es importante señalar que reconoce que

eran espacios estatales al mismo tiempo que sus administraciones eran compartidas por la Iglesia.

Analizadas también por Ivaldi (2015) las *Memorias* de la Comisión de Caridad correspondiente a los años 1877, 1878 y 1879, se reafirma la información de que el Asilo Maternal N° 1 se fundó en septiembre de 1877, mientras que el Asilo Maternal N° 2 comenzó a funcionar en mayo de 1878. Los gremios que enviaban mayor número de niños a los asilos 1 y 2 eran los siguientes: albañiles, carpinteros, changadores, cigarreros, cocineros, costureras, jornaleros, lavanderas, marineros, peones, planchadoras, pescadores, pintores, sastres, sirvientas, zapateros, y otros que no declaraban su oficio.

El informe agrega: Asilo Maternal N° 1: "...de las 439 mujeres que viven con sus esposos, 350 cooperan al mantenimiento de la familia, ocupándose ya sea como costureras, planchadoras, lavanderas, etc., ya en ocupaciones comunes a los dos sexos; las restantes (89) en los quehaceres domésticos...". En el Asilo Maternal N° 2 se consigna el mismo registro con los siguientes datos "...de las 258 mujeres que viven con sus esposos, 169 cooperan con el mantenimiento de la familia... (89) en los quehaceres domésticos..." [Ivaldi, 2015, p. 44].

Con respecto a las nacionalidades de las familias que asistían a los Asilos Maternales, como resalta Ivaldi (2015), eran principalmente italianos y españoles, seguidos por Orientales (así se les llama a los hijos de inmigrantes nacidos en el Uruguay) y también familias de otras nacionalidades, sin especificar. En el Asilo Número 1 se registraron 586 padres que enviaban 923 niños, mientras que en el Asilo 2 se registraron 332 padres que enviaban 583 niños.

ANTECEDENTES PARA LA CREACIÓN DEL JARDÍN DE INFANTES

Paralelamente a lo que sucedía en los asilos en el año 1865, un reglamento de escuelas, elaborado por la Junta Económico-Administrativa, había dispuesto que los párvulos podían ser admitidos en las escuelas públicas "por una gracia especial". El citado reglamento indicaba la gestión que se debía realizar al respecto y los niveles a los que correspondía la toma de decisiones. Como señala Ivaldi (2015), en dicho documento se establecía que la medida estaría en vigencia "mientras

no se establezcan escuelas de párvulos”. De esta declaración se puede inferir que los administradores reconocían, ya desde 1865, la necesidad de dicho tipo de instituciones.

La investigación que realizó Ivaldi como inspectora de la Administración Nacional de Educación Pública –ANEP– en el año 2015 ofrece, además de lo expuesto, un aporte al conocimiento de cómo se gestó y fundó el primer jardín de infantes público del Uruguay. Considera que el pensamiento expresado por Varela en sus dos obras conformó un preámbulo importante para que el Estado contemplara también la educación de los niños más pequeños. Como inspector de la Dirección General de Instrucción Pública, Varela dejó registrada su preocupación por los niños menores de seis años, que recibían en las escuelas una educación que no respetaba sus características:

¿Quién de los que han sido educados en la vieja escuela, que condena al niño pequeño a pasar todas las horas de clase, repitiendo las letras, para él sin sentido, del Catón, quién no recuerda haber buscado diversión y alegría, y descanso, haciendo a hurtadillas del maestro, burritos y caballitos? ¿En ese deseo de hacer figuras, no nos está indicando la Naturaleza el método que debemos seguir para darle la habilidad de manejar la pluma y escribir? [Varela, 1874, p. 209].

Podemos observar que ya Varela advertía un reconocimiento de una etapa con características y necesidades especiales, reconociendo la necesidad de fundar jardines de infantes, ya que en 1876 señaló en *La legislación escolar*, en el artículo 61, numeral 3:

En los Distritos, en que haya establecido jardines de infantes, las comisiones de Distrito podrán fijar hasta la edad de siete años para la admisión de los niños en la escuela primaria, pero en caso, sin perjuicio de admitir a los de menos edad, serán admitidos en el Jardín de infantes todos los niños que tengan de cinco a siete años de edad [Varela, 1874, p. 112].

Respecto a las edades dentro del período de educación obligatoria, como señala Ivaldi (2015), ya en su primera obra Varela propuso un programa para un curso de estudios que debía durar ocho años, comenzando a los seis y terminando a los catorce. Pero dos años después, en *La legislación escolar*, extendió dicho período y le agregó la expresión

“cuando menos”, dejando así abierta la posibilidad de atender a otras edades, más allá de las incluidas en su proyecto de obligatoriedad.

POLÉMICA DE CUÁL FUE EL PRIMER JARDÍN DE INFANTES DEL URUGUAY

Como señala Ivaldi (2015), la inauguración del primer jardín de infantes público en marzo de 1892 causó un gran impacto entre quienes tenían a su cargo, desde tiempo atrás, la atención de la primera infancia. Entre ellos se encontraban los administradores y usuarios de los Asilos Maternales. En artículos de prensa como por ejemplo el publicado el 13 de marzo de 1892 en el diario *La Época*, se reivindicó el lugar de “primer Jardín de Infantes” para el “Asilo Maternal”, institución presente en la sociedad uruguaya desde el año 1877. En dicha publicación se consideró que la misión de los Asilos Maternales se hubiera cumplido con el solo hecho de albergar durante las horas del día a los hijos de aquellas personas que teniendo que dedicarse a diferentes tareas no pudieran cuidarlos en sus hogares. Desde su perspectiva, los Asilos Maternales “son también escuelas de enseñanza” que atendían mil ochocientos niños, manifestando que el sistema froebeliano ya se aplicaba en esos asilos desde 1888. Como documento que respaldara sus palabras, el articulista transcribió fragmentos textuales de la memoria de los Asilos Maternales, de Pedro E. Bauza y Juan A. Smith, director y secretario de estos.

La respuesta del periodista del diario *El Día*, Martín Paz, que había informado acerca de la inauguración del primer jardín de infantes del Uruguay, llegó el 21 de marzo de 1892. Escribió, luego de visitar un asilo, cuáles fueron las diferencias esenciales que encontró entre un Asilo Maternal y la propuesta del nuevo jardín de infantes. El periodista consideró que los primeros habían sido inspirados en los asilos fundados en Italia después de 1860 y afirmó que no eran jardines de infantes.

Resume así las conclusiones de su visita:

los Asilos son casas de beneficencia, donde el hijo del menesteroso pasa al abrigo de los riesgos de la calle una gran parte del día, come un plato de sopa nutritiva a la mañana y otro a la tarde, y en el intervalo sufre una tortura moral y física: porque entiende que el Asilo contraría abiertamente

la naturaleza infantil, al constituirse en Escuela, con todos los defectos de rigurosidad disciplinaria peculiares a las escuelas católicas para niños, aplicados a la naturaleza móvil, delicada y mimosa de los pequeñuelos parvulillos [...] Se les enseña Religión, Gramática, Aritmética, Geografía, Geometría elemental, Historia Natural e Historia sagrada [Paz, 1892, citado en Ivaldi, 2015, p. 60].

Entiende el periodista que las Hermanas hacían precisamente lo que Fröbel combatía.

Como señala Ivaldi (2015), la polémica no finalizó allí; también se hizo sentir la prensa del interior del país, frente a la designación como “primer Jardín de Infantes” al jardín de Montevideo.

El director del diario “El Paysandú”, (Setembrino Pereda) reclamó la designación de “primer Jardín de Infantes del país” para la institución que funcionaba en su departamento desde el año 1886.

Setembrino Pereda, fue un destacado periodista, escritor, político e historiador sanducero de fines del siglo XIX y principios del siglo XX [Ivaldi, 2015, p. 85].

En su artículo informa de la existencia de un jardín de infantes, de corte froebeliano, fundado en el Departamento de Paysandú en el año 1886, a impulsos de una “Sociedad Educacionista de Señoras”, de carácter laico, destinado a pequeños de familias pobres.

Los niños recibían, a la par de la enseñanza fröebeliana, alimentación y vestido, de acuerdo al estudio que realiza Ivaldi (2015). Los libros e ilustraciones fueron pedidos a Paraná y a Bélgica y, de acuerdo con las indicaciones recibidas, se construyó un modesto mobiliario. De Montevideo y Buenos Aires se obtuvieron los útiles más indispensables.

Frente a estas polémicas, Ivaldi (2015) señala que del análisis de la información aportada por la prensa se puede concluir que existió un jardín de infantes fundado en el año 1886 en el Departamento de Paysandú, de carácter privado y laico, que se encontraba ubicado a un costado del Hospital y del Asilo Católico. Reconoce también que José Pedro Varela hizo referencia al Departamento de Paysandú y al interés manifestado por un grupo de personas hacia la educación popular, conformando una Sociedad de Educación, que fundó varias escuelas.

Por lo expuesto hasta aquí, se pueden revisar los nexos establecidos entre los impulsores de la educación popular y los educadores de la primera infancia de la región, particularmente de Uruguay y Argentina, dos países pioneros en este tema.

En Argentina se sancionó en 1884 la Ley 1420, con alcance para la ciudad de Buenos Aires y los territorios nacionales. Como señala Ponce (2006, pp. 19-20), junto a la sanción de esta ley, el Estado Nacional tomó medidas con respecto a impulsar la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales que constituían parte del Departamento de Aplicación, donde los alumnos realizaban sus prácticas docentes. El primer jardín de infantes que perteneció a esta categoría fue el de la Escuela Normal de Paraná y se fundó en 1884 un *kindergarten* modelo. De Estados Unidos llegó expresamente Sara Eccleston, quien fue su directora. Y a partir de 1886 dirigió también el profesorado en kindergarten en la Escuela Normal de Paraná, año en que se fundó el Jardín de Paysandú.

Recurriendo a documentos oficiales del Departamento de Paysandú, se encuentra información que señala que el 25 de agosto de 1884 la Sociedad Filantrópica de Señoras fundó la primera “Escuela y Asilo Maternal” en esa ciudad. El edificio fue diseñado por José María Guerin y construido por Francisco Engelbrecht, en la calle Plata entre 8 de Octubre y Sarandí (actual Museo Histórico, en Zorrilla de San Martín entre Leandro Gómez y Sarandí).

Dicho centro estaba destinado a niños abandonados e indigentes, de seis años de edad en adelante, dirigido por las Hermanas de la Caridad, llamadas “Hermanas del Huerto”. Los niños más pequeños recibían cuidados y contención, pero las Hermanas carecían de formación específica, ya que no existía experiencia al respecto.

Así fue como en la ciudad de Paysandú surgió una figura relevante para la educación de la primera infancia, pocas veces reconocida: María Teresa Josefina Janicki, madre de Luisa Luisi. Fue educada en París y conocía el método de enseñanza de niños pequeños de Fröbel. Fundó junto a un grupo de progresistas damas sanduceras la “Sociedad Educacionista de Señoras”, el primer jardín de infantes. El 19 de junio de 1886

lanzaron un llamado para inscribir niños y niñas, independientemente de las creencias religiosas que sus familias profesaran.

Los costos de funcionamiento eran cubiertos por la Sociedad Educacionista de Señoras y la escuela tenía por objeto cuidar, alimentar y educar a aquellos niños cuyos padres o responsables no pudieran por su situación atenderlos durante el día. Se recibían niños de entre dos y siete años, de ambos sexos, debiendo, para su admisión, ser propuestos por dos socias activas a la Comisión Directiva, la que resolvía si se aceptaba o no al aspirante.

El proyecto se concretó en la segunda semana de julio de 1886. El jardín de infantes dio gratuitamente alimento, educación y vestido a treinta niños de entre tres y siete años.

PRIMER JARDÍN DE INFANTES ESTATAL

En el año 1887, al producirse la vacante en el cargo de Subdirección por pasar la maestra Castell a la Dirección de la Escuela de Aplicación (Escuela de Práctica), la joven maestra Enriqueta Compte y Riqué fue propuesta por Jacobo Varela, hermano de José Pedro Varela, para desempeñar dicho cargo. Ocupó la Subdirección del Internado Normal de Señoritas a partir del 10 de enero de 1887. En noviembre de 1889 fue designada para viajar a Europa con el fin de estudiar la organización de los jardines de infantes. A su regreso organizó el curso de formación para las primeras maestras jardineras y fundó, el 10 de marzo de 1892, el primer jardín de infantes público de Montevideo.

Compte y Riqué basó su propuesta fundamentalmente en las observaciones realizadas en Bélgica. Después de estudiar la organización de los principales jardines en ese país, así como también en Francia, Suiza, Alemania y Holanda, en misión que le fue confiada por el gobierno, propuso un plan análogo al de los jardines de Bruselas, Lieja y Amberes, por considerar que las ideas de Fröbel tenían en dichas ciudades una interpretación más profunda y armoniosa con las exigencias de la época.

Al plan de Bélgica se le realizaron adaptaciones por considerar el metódico sistema de los juegos, la uniformidad y la excesiva graduación de algunos ejercicios. Estos les parecieron contrarios al fin que se perseguía, así como el abuso de la melodía y del ritmo. Por tal razón,

el Jardín de Infantes de Montevideo presentó diferencias con aquellos centros educativos que le sirvieron de inspiración. Enmarcando al mismo en la Escuela Nueva, los niños cultivaban la tierra, daban lecciones al aire libre, observaban también la naturaleza en la ocasión propicia y hacían excursiones periódicas a Colón, el Cerro y la Playa Ramírez.

El local en el cual comenzó a funcionar el primer jardín de infantes oficial se encontraba ubicado en el barrio de “La Aguada”, en la calle Agraciada 421, permaneciendo en dicho local hasta el año 1913. El jardín se creó con cinco grupos; “el de los chicos” de tres a cuatro años; el de cuatro a cinco; el de cinco a seis; el de seis a siete y la clase preparatoria, que recibió a los que ingresaron después de los cuatro años y que debían prepararse para ocupar las vacantes que se produjeran durante el año en las clases normales. Esta organización se mantuvo hasta 1898. En 1899 la directora del jardín presentó un plan de ampliación de estudios, fundamentando su solicitud en argumentos que merecieron favorable informe de la Inspección Técnica, y así quedó autorizada la creación de un grado superior formado con los niños que habían cursado el 4º año en 1898. Los mismos argumentos sirvieron para autorizar en los años sucesivos de 1900 y 1901 la creación del 6º y 7º años.

Como señala Ivaldi,

durante los primeros años del siglo xx, se producirán importantes intercambios entre la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública, encargada de la administración de los Asilos infantiles y la Dirección General de Instrucción Pública, de quien dependía el Jardín de Infantes de Montevideo, bajo la Dirección de la Maestra Enriqueta Compte y Riqué [Ivaldi, 2015, p. 125].

FORMACIÓN DE MAESTRAS Y PROYECTO DE FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Compte y Riqué regresó de su viaje por Europa en octubre de 1890. Comenzó a dictar los cursos preparatorios para maestras de jardín de infantes el 24 de octubre del mismo año. Posteriormente, la formación de las maestras comenzó a realizarse en el jardín de infantes. Fue tema de gran preocupación para ella la formación, las actitudes y aptitudes

de las docentes que deciden entregarse a la tarea de la educación de la primera infancia; dedicó muchos escritos a este tema nodular.

Entre los años 1918 y 1928 escribió en torno a la formación de los maestros. Entendía que dicha formación debía trascender la mera repetición de técnicas y de conocimientos. Destacó la necesidad de incorporar a la formación magisterial la psicología experimental y la psicología del niño, disciplinas que, según entendía, permitirían al maestro, estudiando la variedad de naturalezas humanas confiadas a su dirección, encontrar el tratamiento especial adecuado al íntegro desarrollo de cada una de ellas. Fue crítica de las propuestas que no vinculan la psicología con el interés pedagógico y que siguen corrientes de la psicología científica sin pensar en la especificidad de la tarea docente.

Como sostiene Compté y Riqué (1933), el que juzga equivocadamente hace algo peor que no enseñar: lastima y deja que la vida del alma se consuma por la herida. La psicología experimental que solicitaba para los cursos de enseñanza profesional no era la psicología de laboratorio basada en aparatos; afirmaba que las que convienen a la enseñanza son las que constituyen la rama que estudia por observación. Desde 1917 reclamaba una Facultad de Pedagogía.

EL CONCEPTO DE *INFANCIA*

SEGÚN LA EDUCACIÓN INICIAL MONTEVIDEANA

Como se expuso en el apartado anterior, para Compté y Riqué la psicología infantil era una disciplina esencial para la formación y el ejercicio de la docencia, porque entendía que se debe examinar y confrontar las observaciones expuestas en los libros. Entendía que la psicología infantil aportaba que cada niño es un individuo distinto de todos los que aparecieron y de todos los que han de aparecer, a la vez que un tipo representativo, en orden gradual de caracteres. Reconocía que en cada individualidad hay tendencias sanas o evolutivas, las que rigen en orden moral el desarrollo de cada ser, y tendencias insanas o regresivas, procedentes del conjunto de resistencias opuestas, obra de circunstancias complejas cuyo estudio es necesario de ser contemplado por la pedagogía relacionada con los conocimientos que realiza la

medicina. Entendía también que la psicología enseña que los adultos no tienen el derecho de amoldar la generación que el niño representa a las tendencias de la generación adulta, y que al dedicar a cada niño atención especial hay que tener en cuenta antecedentes de herencia.

INSTITUTO DE CLÍNICA PEDAGÓGICA

Por todo lo expuesto hasta aquí, se puede advertir el lugar que le dio Henriqueta Compte y Riqué a la psicología, a la pedagogía y a la medicina. El proyecto de Instituto de Clínica Pedagógica proponía reaccionar contra la situación que ubica al maestro ajeno a la labor científica. Entendía también que, para ser eficaz, el magisterio debía ser una institución subvencionada por el Estado.

Los investigadores que han penetrado en la escuela para observar a los niños han hecho entrever un mundo que era desconocido: el de la individualidad, oculta bajo la opresión de la disciplina. Cuando se puede mirar a la infancia a través de los cristales descubiertos por independencia de ciertas prácticas seculares, sostenía Compte y Riqué, “sentimos, contemplando lo que alcanzamos a divisar, una impresión semejante a la que siente el niño cuando pone sus ojos, por primera vez, en la abertura del kaleidoscopio” (Compte, 1933, p. 108). Fue así como, buscando ese inmenso placer para todos los maestros, dirigió el Instituto de Clínica Pedagógica.

Promovía que el docente se separara de prácticas pedagógicas que impiden ver con claridad la esencia de los niños. Entendía que el toque de campanilla, la fila regular de entrada y salida, el golpe de manos, el saludo ceremonioso, el silencio impuesto, la postura firme, las marchas, las evoluciones, la lección marcada, el deber obligado, dificultan el sano desarrollo del niño (Compte, 1933).

Sostenía que en pedagogía, como en medicina, la naturaleza, cuando puede obrar por sí misma, es más eficaz que cualquier procedimiento artificioso. El trato afable y el razonamiento sereno son para los niños como el aire libre, el buen alimento y la luz para los enfermos; cuestionaba el uso de los premios y castigos, que equivalen a tónicos y drogas. Señalaba con firmeza que el cometido de los docentes es “dejar crecer,

dejar pensar, dejar hacer al niño y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento o la acción, más que para impedir las desviaciones que por causas externas pudieran ocurrir, ese debe ser nuestro cometido” (Compte, 1933, pp. 109-110).

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL PRIMER JARDÍN DE INFANTES OFICIAL

Enriqueta Compte y Riqué cuidadosamente registró su proyecto educativo; como se mencionó en el apartado anterior, lo realizó con la formación de los nuevos docentes que requería la educación para esta franja etaria, como así también lo hizo con los aspectos necesarios para realizar una propuesta educativa para los niños de inicial. Registró minuciosamente aspectos como el tiempo pedagógico. Las clases del jardín comenzaban a la hora 11 hasta la hora 16. Este era el horario desde el 1° de marzo hasta el 15 de noviembre. Desde la segunda quincena de noviembre y en diciembre, las escuelas públicas funcionaban con un horario de verano, solo durante algunas horas de la mañana. Para que la tarea no fatigara a los niños, se destinaba solamente un cuarto de hora al estudio y otro tanto al recreo y juegos en el jardín, señalando su amplitud. Después del cuarto de hora de recreo, otro tanto de clase y así sucesivamente. Las familias de los niños enviaban los alimentos.

El Jardín de Infantes de Montevideo nació y se desarrolló con un *programa libre*, mismo que proponía una escuela que nunca obligaba, buscando que el niño sintiera que todas sus fuerzas son útiles.

Una característica esencial fue el uso de las *biografías escolares*: la observación de los niños y el registro en forma de “biografías” fue una práctica instalada en el Jardín de Infantes de Montevideo, desde el momento de su fundación. Mediante el conocimiento del niño, su directora buscó adaptar y crear metodologías de trabajo basadas en el respeto por las características del niño. Las biografías escolares fueron tema recurrente en el discurso de Compte y Riqué a lo largo de su vida profesional. Desde el inicio del jardín de infantes, su directora manifestó a sus compañeras maestras que el niño debería ser atendido y estudiado individualmente, tomando nota de todas las manifestaciones que le

fueran características, en el orden físico, intelectual y moral; siempre que hubiera ocasión, porque, a su entender, los sentimientos humanos son los que requieren más atención para la tarea educativa.

Otra característica de su método fue la *lección del incidente*, que consistía en observar a los niños y sus reacciones al ingresar al jardín de infantes. Enriqueta Compte y Riqué consideró que la educación de los sentimientos y de la disciplina merecía una consideración especial, diferente al premio y al castigo utilizados en las escuelas en aquel momento. Como se mencionó anteriormente, la promesa del premio y la amenaza del castigo le parecían inconciliables con el espíritu de una escuela que se fundaba para seguir las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. La lección del incidente consistía en atender los hechos emergentes ocurridos antes de que comenzara la función regular de la escuela; proponía anteponer la lección del incidente a cualquier otra lección. Le correspondió un valor moral e intelectual porque los temas de las lecciones del incidente surgían de la hora de clase, de la hora del recreo, del hogar y aun de la calle; todo esto lo registró en sus obras.

Como señala Ivaldi (2015, p. 162),

para esas lecciones nunca se marcó hora, ni día, ni lugar, ni duración. Se daban siempre cuando y donde la emoción provocada era más sensible y tenían la duración que su completo desarrollo exigía, aunque fuera el de una semana o más en los momentos oportunos. Por ellas se interrumpía cualquier lección...

porque para la directora tenían mayor valor y enseñanza.

Cuando se celebró en Chicago el cuarto centenario del descubrimiento de América, fueron presentadas las observaciones que se realizaban en el jardín de Montevideo, el jurado las citó especialmente al dictar fallo. Para el estudio individual del niño, Enriqueta Compte y Riqué entendía haber seguido un camino opuesto al que han seguido los filósofos, naturalistas o médicos, del que dan cuenta los trabajos realizados en Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y Norteamérica. Reconocía haberlo hecho sin más guía que la del conocimiento general; sostenía que algunos de ellos, como la doctora Maria Montessori y el doctor Ovide Decroly, después de haber estudiado minuciosamente,

fundaron establecimientos que poco tardaron en hacerse célebres: las “Case dei Bambini” de Roma y la Escuela de la calle Ermitage, de Bruselas. Reconocía que el método de biografías que utilizaba con sus compañeras lo había formulado entre los años 1899 y 1900. Sostenía que tanto el modelo de observación inspirado en Giuseppe Sergi de Maria Montessori, como el modelo Decroly, impartido en Bruselas en 1923, son posteriores.

En setiembre de 1927 la doctora Maria Montessori viajó a América; Compte y Riqué fue autorizada por el Consejo de Enseñanza para entrevistarse con ella en Buenos Aires y presentarle los trabajos biográficos. Como señala Ivaldi (2015), en las memorias de Compte y Riqué se registra que “María Montessori mostró extrañeza porque no se hubieran hecho conocer y se dispuso a considerarlas en Montevideo; pero algunas cuestiones surgidas entonces entre las colonias italianas de ambas orillas del Plata impidieron” que Montessori pudiera viajar a Uruguay.

REFLEXIONES FINALES

Por lo expuesto hasta aquí, podemos advertir que, desde la creación de las primeras instituciones dirigidas al cuidado y educación de la primera infancia uruguaya se tuvo en el país una propuesta educativa y de cuidado que sentó base a las dos órbitas que cuidan y educan la primera infancia hoy: por un lado, el Instituto del Niño y Adolescente Uruguayo –INAU– y, por otro, la Administración Nacional de Educación Inicial y Primaria –ANEP–.

Se puede reconocer en el recorrido realizado en este trabajo que la dicotomía entre el cuidado y la educación se generó desde el momento fundacional de las instituciones dirigidas a la primera infancia. El cuidado, en las instituciones uruguayas, fue entendido como asistencia, como necesidad de las clases vulnerables, entendidas en el siglo XIX como clases “menesterosas”. Estas sufrían –y muchas veces en la actualidad aún sufren– una preconcepción de que “no cumplen con sus deberes y responsabilidades”. No parecía tan importante educar a los niños “pobres”, como sí lo era asistir.

El concepto de *caridad* o *cuidado* fue entendido en un comienzo como un deber de un buen ser religioso, luego entendido como deber del Estado, surgiendo las sociedades de beneficencia con carácter secularizador (Ponce, 2006). Vemos cómo la sociedad del siglo XIX miraba fuertemente a Europa para replicar las instituciones: el primer asilo en Uruguay fue “La Inclusa”, llevando el mismo nombre de un asilo de Madrid.

Los asilos fueron dirigidos por médicos y comenzaron funcionando en dependencias de los hospitales, desde una concepción asistencial e higienista. El cuidado era entendido como una responsabilidad de la esfera privada, doméstica, familiar; por esa razón, desfamiliarizar el cuidado tuvo sus adeptos y sus fuertes adversarios. En artículos de prensa analizados por Ivaldi (2015) se puede advertir la preocupación social que implicaba desfamiliarizar el cuidado. El cuidado surgió como necesidad de ofrecerse a la clase “pobre” y educación a la clase media-alta.

No se encuentran suficientes documentos que den cuenta de la metodología utilizada en los asilos y su real funcionamiento interno en referencia al cuidado y educación de los niños que allí asistían; sin embargo, sí se puede consultar un cuidadoso y minucioso detalle del trabajo educativo de los primeros años que dejó Enriqueta Compte y Riqué, y sus maestras sucesoras han intentado conservar su legado.

Podemos decir que Uruguay, al igual que otros países latinoamericanos, tuvo una educación dirigida a la primera infancia desde el siglo XIX. No se conoce en detalle la propuesta de Paysandú, pero habla una vez más de los finos límites que existen y existieron con la República Argentina. El Jardín de Infantes de Montevideo fue fuertemente froebeliano en sus inicios y luego tomó aspectos que coinciden con las propuestas de Montessori y Decroly. También debemos reconocer la determinación y seguridad que tenía Enriqueta Compte y Riqué para adaptar el método de Fröbel, algo de lo que se enorgullecía.

Por otro lado, es importante reconocer que por muchos años el jardín fue para unos pocos montevideanos y ofreció una educación a la que no accedieron los niños de las clases carenciadas a pesar de estar en la proyección inicial. La propuesta fue mejor recibida por la clase media. En los años posteriores, el reto que tuvieron las maestras y las

autoridades fue conseguir convocar a todas las clases sociales, demostrando su valor como institución educativa. Observar esta incipiente dicotomía que se generó en el siglo XIX nos lleva a revisar cuál ha sido desde entonces el rol del Estado, las familias y la sociedad en relación con el cuidado y educación de la primera infancia.

En la actualidad se ve al niño desde su nacimiento como sujeto de la educación y sujeto de derechos, “sujeto” que busca oponerse al concepto de objeto. La concepción de *infancia* fue sufriendo transformaciones desde el período analizado hasta nuestros días. Aunque reconocemos que las desigualdades siguen presentes, es tarea y compromiso de todos los docentes contribuir para garantizar los derechos de las infancias.

El mandato fundacional de la escuela desde su organización estuvo atravesado por un contrato paradójico. Por un lado, requirió crear en lo político un orden social más justo que buscaba “borrar” diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos; pero, por otro lado, ese nuevo orden requería una distribución desigual de posiciones sociales, formando roles diferenciados (Frigerio et al., 1992).

En resumen, pero con la intención de continuar reflexionando, se puede decir que las instituciones educativas y de cuidados que analizamos estuvieron durante estos dos siglos atravesadas y tensionadas por dos tendencias: una conservadora que se ha abocado a perpetuar el orden, y otra que se propone modificar el mismo. Pensar en la actualidad en el centro educativo de primera infancia como un espacio donde se enseña y se aprende nos permite entender que cuidar es educar y que educar es cuidar. No es posible educar en esas edades si no se hace sobre la base del cuidado. El educador responsable y comprometido con su tarea reconoce que satisfacer las necesidades de los niños y niñas puede realizarse con una intencionalidad pedagógica, siendo un profesional que prioriza tanto las tareas educativas como las de cuidado e integra unas a otras.

REFERENCIAS

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
 Barrán, J. (2014). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Compte y Riqué, E. (1933). *Estudio y trabajo*. Montevideo
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Ivaldi, E. (2015). *La educación inicial del Uruguay. De la casa cuna a la escuela elemental*. ANEP. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/52806>
- Osta, M. L. (2016). Niños y niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. *Revista de la Facultad de Derecho*, (41), 155-189. <https://doi.org/10.22187/rfd201627>
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Siglo XXI.
- Varela, J. (1874). *La educación del pueblo*.
- Varela, J. (1876). *La legislación escolar*.

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA: ENTRE EL ABANDONO, LAS SALAS DE ASILO Y EL KINDERGARTEN, 1870-1930

Cecilia Rincón Verdugo

*Por un país próspero y justo que soñamos:
al alcance de los niños.*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ¹

Hilar los trazos de la historia de la educación preescolar en Colombia durante 1870 a 1930 para un grupo poblacional cuyas edades oscilan entre cero y seis años de edad convoca necesariamente a un estudio basado en la historia interpretativa que, más allá de una cronología de hechos, hace un recorrido hermenéutico por las narrativas políticas, pedagógicas, institucionales, familiares y educativas desde las cuales el Estado y la sociedad en sí misma han gestado espacios de atención y educación para los más pequeños; reconstruir, entonces, la memoria de un saber pedagógico que se configura en el país desde un discurso y una intencionalidad política que entre rupturas, continuidades y discontinuidades hace emerger un conjunto de saberes y prácticas con las cuales se instituye la educación preescolar en Colombia desde finales del siglo XIX.

¹ Declaración del Comisionado Gabriel García Márquez, para el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en 1996; el documento insta a repensar la educación desde la infancia para fomentar la creatividad, la innovación y una ética que promueva la superación personal (García, 1996).

Esta historia que enmarca los orígenes de la educación preescolar en el país, con la cual se buscaba la conducción de los más pequeños, reconoce que, a partir de la apropiación e institucionalización de discursos de pedagogos como Pestalozzi, Montessori y Fröbel, se orientan las estrategias de cuidado y educación en las instituciones privadas y oficiales que van desde las salas de asilo, jardines de niños, escuela de párvulos y kindergarten, se institucionaliza la diferenciación de la infancia en dos grupos: la más tierna edad, que corresponde a la edad desde el nacimiento a los tres años, y los párvulos, desde los tres a los siete años. Pero también desde estos discursos pedagógicos se inicia un debate que se traduce en luchas de poder y tensiones, entre las intenciones y los idearios de los grupos políticos, los saberes, las prácticas pedagógicas y las necesidades de los sujetos, lo que va configurando el sentido desde su origen de la educación preescolar entre el asistencialismo (primero el cuidado) y la preparación para el ingreso de los niños a la escuela primaria, lo cual promueve en nuestro país la generación de nuevos conocimientos, así como la resignificación de imaginarios y representaciones sociales sobre la infancia, sus condiciones de vida, sus necesidades y realidades.

Esta historia de atención y educación de los más pequeños se desarrolló en tres momentos claves, delimitados, más que por una cronología, por las formas de atención, cuidado, educación que se privilegia: el primero corresponde a las instituciones y formas de atención de una infancia que comenzó a ser visibilizada como un problema social: la infancia abandonada, huérfana y los niños expósitos, para quienes desde la caridad, la religión y posteriormente el Estado se crearon los hospicios, las casas refugio y los orfanatos, especialmente a partir de comienzos del siglo XIX. El segundo se dio cuando el Estado, desde los liberales radicales —1870-1884— asumió la función de educar moralmente e instruir para el desarrollo intelectual del niño, a partir del ideario pedagógico de Pestalozzi; un espacio de tiempo en el cual desde los discursos políticos, legislativos y pedagógicos se visibilizó la infancia y se propuso la diferenciación de la misma entre la más tierna edad y los párvulos para mejorar su educación. El tercero corresponde

al periodo político de la Regeneración y la hegemonía conservadora que desde una alianza entre la Iglesia y los políticos conservadores configuraron un Estado que buscaba desde sus creencias remoralizar al pueblo colombiano, destituyendo y acabando con la propuesta de la educación laica de los liberales radicales que había sumido al país en una crisis religiosa y educativa, con la cual se proponía nuevamente la educación de la infancia desde el hogar, para terminar en el proyecto de reforma conservadora en la que se instaló como horizonte de la educación en las salas de asilo, la moral y la religión a cargo del Estado y se instituyeron los jardines infantiles, las escuelas de párvulos y los kindergarten desde iniciativas privadas para educar a los niños y niñas de las clases privilegiadas, con propuesta pedagógicas que buscaban el desenvolvimiento del intelecto a partir de potenciar las capacidades de los más pequeños.

Como metodología de investigación se retoma la hermenéutica aplicada al campo de la historia, la cual, desde la lectura interpretativa de los discursos políticos, pedagógicos e institucionales producidos en el periodo de tiempo estudiado, permitió desentrañar las condiciones de vida, las intenciones políticas y educativas, así como las prácticas religiosas y escolares que fueron consolidando desde diferentes idearios políticos y pedagógicos la educación de la infancia; como sostiene Rincón (2003),

La hermenéutica se constituyó en una herramienta importante para la interpretación del archivo documental seleccionado como corpus de la investigación; permitió establecer la interacción dialógica [...] entre los documentos y dilucidar los significados y sentidos que tomaron los discursos expresados en los textos [Rincón, 2003, p. 23].

Así el análisis de los documentos legales, la prensa y las revistas pedagógicas se interpreta no desde el pensamiento de los autores, sino que se realiza una descripción de los modos de decir y hacer, destacando la irrupción de saberes y prácticas que gestaron la educación preescolar en el país; en este sentido, se configura un archivo documental de fuentes primarias, desde la perspectiva de Foucault (2005), quien define el archivo no como la suma de todos los textos producidos en una cultura

sino como lo producido por el hombre en un momento histórico y una sociedad particular, que permite establecer el entramado discursivo, las relaciones entre las cosas y las palabras, pero también lo no dicho, como las intenciones, las ideas y las prácticas.

Con estos propuestos de investigación el lector encontrará en este capítulo cuatro grandes apartados, que conforman la historia de la génesis de la educación preescolar en Colombia:

El primero, “Familia e infancia expósita en Colombia entre la ilegitimidad, el abandono y el cuidado, mediados del siglo XIX”, hace un recorrido por los conceptos, las propuestas y las estrategias de atención y educación de los niños de cero a cinco años de edad desde mediados hasta mediados finales del siglo XIX, así como las instituciones que se crearon para cuidar y atender, pero sobre todo para castigar y corregir a los niños y niñas que vivían en orfandad y abandono.

El segundo apartado, “De los hospicios y casas refugio a las salas de asilo: educación y atención a niños y niñas de dos a seis años”, se ubica temporalmente en las reformas de los liberales radicales de 1870, cuando por primera vez se institucionalizó la educación de los niños y niñas de dos a seis años de edad en las salas de asilo, diferenciando la infancia que estando en condición de orfandad o abandono debe permanecer en los hospicios y casas refugios y aquella que debe ser recibida y atendida por las salas de asilo como escenario de preparación para la instrucción primaria.

El tercero, “Los jardines de niños, escuelas de párvulos y kindergarten desde la pedagogía católica y la hegemonía conservadora (1884-1930)”, presenta un análisis de los discursos pedagógicos, políticos y religiosos que se produjeron en el marco del periodo de la Regeneración y la hegemonía conservadora y terminaron con el ideario pedagógico y político de los liberales radicales, instalando otros discursos para la conducción de los párvulos, y se instituyó la educación preescolar privada.

El último apartado, “Conclusiones”, presenta las continuidades, rupturas y tensiones que se dieron en ese periodo, considerado la génesis de la educación preescolar, y que tienden un hilo de enuncia-

ciones que definirían hasta el presente el destino de la conducción de los más pequeños.

Así mismo se considera que reconstruir los trazos de esta parte de la historia de la educación preescolar en Colombia implica tejer una urdimbre entre los hechos, las ideas, los discursos y las significaciones y representaciones que se han construido en el tiempo y que han configurado las condiciones, posibilidades y realidades de la atención y la educación de la infancia entre los cero y los seis años de edad. En este sentido, a fin de ilustrar este recorrido y los hitos que lo han definido, se ha elaborado una línea de tiempo que se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Línea de tiempo educación de niños y niñas de cero a seis años en Colombia: mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX (1870-1930)



Fuente: Elaboración propia del Grupo Infancias.

FAMILIA E INFANCIA EXPÓSITA EN COLOMBIA: ENTRE LA ILEGITIMIDAD, EL ABANDONO Y EL CUIDADO, MEDIADOS DEL SIGLO XIX

En Colombia, como en muchos de los países de América Latina, el desarrollo de políticas, estrategias y programas de atención, cuidado y educación de la infancia está definido por los sentidos y significados que niños y niñas de diferentes edades tienen en el conjunto de la sociedad en tiempos determinados. Es así que, desde nuestra herencia colonial y durante gran parte del siglo XIX, en Colombia no se conoce ningún establecimiento, institución o entidad estatal que se encargara de atender y educar específicamente a la infancia de entre cero y cinco años de edad, en tanto socialmente los niños y las niñas solo hacían presencia en el estrecho espacio de la familia y eran los padres o tutores quienes se responsabilizaban de su educación, cuidado y protección, esto en caso de quienes tenían conformada una familia, ya fuera nuclear o extensa.

Sin embargo, la situación es diferente para aquellos niños y niñas que ingresan a la vida social en condición de abandono y/u orfandad, condición que hunde sus raíces en la conformación de la vida familiar en los tiempos de la Colonia, cuando con los séquitos de los españoles llegaban mujeres indígenas que hacían parte de la servidumbre, que en muchas ocasiones fueron tomadas como amantes de los conquistadores, y aunque en muchas ocasiones se enamoraban de ellas, nunca fueron reconocidas ni legitimadas como esposas; así pues, en Colombia las mujeres indígenas que habían llegado a los centros urbanos no pudieron constituir familias con hombres de sus mismas etnias, al estar sometidas a trabajar en la servidumbre en casas de familias blancas, se vieron en muchas ocasiones involucradas en relaciones no consensuales o “interétnicas”, por lo que los hijos producto de estas relaciones asumían el estatus jurídico de *ilegítimos* y niños *expósitos*.

En las ciudades colombianas del periodo colonial hasta el siglo XIX las familias se conformaban a través del vínculo del matrimonio especialmente entre la misma clase social, sin embargo, desde el proceso de mestizaje, como sostiene Pablo Rodríguez,

En [...] Colombia [...] no existía un tipo único y perfecto de familia compuesta por abuelos, hijos y nietos. Cada casa, o mejor, cada familia, era un grupo humano, social, variado y diverso, pero reducido. Es cierto que la estructura preponderante era la de la familia nuclear, conformada por padres e hijos [...] la mitad de las familias nucleares de cada ciudad estaba encabezada por una mujer. Y éstas correspondían en forma proporcionada (casi por mitad) entre madres viudas y madres solteras [Rodríguez, 2007, párrs. 13-14].

“Madres solteras”, que corresponden a aquellas mujeres que quedan embarazadas antes de contraer matrimonio y que por ser deshonradas perdían la posibilidad de constituir una familia “normal”, situación que institucionaliza en los nacimientos de estos niños no solo la condición de ser menos favorecidos, sino la de “ilegitimidad”; es un fenómeno extendido en Colombia, tanto en las zonas rurales como urbanas, que no solamente condena a la mujer al rechazo y la marginación, sino a los niños producto de tales relaciones a la estigmatización y la exclusión social, como sostiene Rodríguez (2007):

Asociada a la ilegitimidad encontramos uno de los sucesos más dramáticos de la historia [...] el abandono infantil [...] Especialmente al amanecer, estos niños, hijos de relaciones impronunciabiles, eran abandonados en las puertas de las familias de prestigio o de los conventos [...] Se trata de casos de uniones clandestinas entre hombres casados, a veces prominentes, y muchachas de familias distinguidas, o más frecuentemente, de muchachas humildes [...] Otros niños, por el azar o el desespero de sus madres, eran abandonados en los caminos y en los puentes. Triste abandono que rayaba en infanticidio [párrs. 21-22].

Para los niños expósitos o abandonados, que en Colombia, debido al mestizaje y la conformación de prácticas sociales como el concubinato, crecían en la medida que crecía la vida urbana, se crearon casas y hospicios para la infancia expósita y menesterosa, a cargo de compañías y hermandades católicas, que estaban destinadas a la población con ciertas características, como se describe a continuación:

- 1) niños expósitos, o los que siendo huérfanos y menores de doce años se encontraban destituidos del auxilio de persona para que los recoja;

- 2) los jóvenes menores de catorce años que teniendo padres conocidos, pero indigentes, no pueden recibir de ellos la subsistencia;
- 3) los niños menores de diez años, hijos de los presos pobres en depósito hasta que sus padres queden en libertad, i de los menores también, de los presos que no siendo pobres, paguen la cuota alimenticia;
- 4) las mujeres menores de quince años, que hayan quedado huérfanas i no tengan pariente, tutor o curador que cuide de ellas [Gobernación de la Provincia, 1851].

Estas casas u hospicios del siglo XIX mantenían el propósito de los hospicios de pobres, como la Casa de Niños Expósitos de 1642 y el Real Hospicio de Pobres de 1792, como se menciona en el *Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá*:

El monumento más glorioso y honorífico de la Ciudad de Santafé es la erección del nuevo Hospicio de Pobres, á que ha contribuido voluntariamente la mayor parte de su Vecindario [...] ésta casa destinada para la recolección de los mendigos. Esos miserables, que en el seno de su misma Patria andaban forasteros, y errantes sin asilo alguno [...] Del mismo modo se puede esperar una granreforma de costumbres pues por este medio se harán vecinos útiles los que baxo el fingido hábito de pobres éran verdaderos holgazanes, y polillas destructoras de la República [Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá, 1792, p. 387].

En este mismo sentido, hacia comienzos del siglo XX, encontramos instituciones en favor de la infancia desamparada especialmente fundadas por órdenes religiosas como los Salesianos con su asilo-taller de la Asociación Obra del Niño Jesús, fundado en 1907, así como las casas Don Bosco, reconocidas en Colombia y en varios países de América Latina como casas que

...producen un bien manifiesto y señalados servicios a los países que les dan hospitalidad. Millares de niños, que habrían quedado vagabundos en las calles y expuestos a ser hez de la sociedad, han sido transformados, por la piadosa solicitud de amor, en útiles y dignos ciudadanos, hombres de bien y mérito. Así es como la obra salesiana concurre evidentemente al bien y a la prosperidad de las Naciones [El Orden, 1890, p. 340].

Desde estas intenciones manifiestas por quienes dirigían estos hospicios, destinados a atender a la población infantil considerada

mendicantes, expósitos, abandonados sociales y morales, ya sean instituciones privadas o del Estado, más allá de salvaguardar a los niños y las niñas de su abandono, encaminaban sus esfuerzos para dirigir la vida de la niñez hacia la virtud, el bien y la moral, aplicando diversos dispositivos pedagógicos y legales, prácticas que posteriormente se convirtieron en correccionales. Así, la pedagogía que orientaba los hospicios buscaba el reordenamiento o el encauzamiento de la experiencia infantil, especialmente con prácticas desde el trabajo infantil, o a través del aprendizaje de algún oficio, con lo que se pretendía curar de los vicios, la ociosidad y la delincuencia, con el fin de producir niños y niñas útiles a la sociedad.

Estas casas hospicios orientaron sus accionar desde el discurso de instrucción, educación y beneficencia para transformar la conducta y los hábitos de los niños expósitos o abandonados, para lo cual organizaron su funcionamiento como se puede leer en la ordenanza 54 del 14 de octubre de 1848 de la Cámara Provincial de Bogotá, que estableció:

Art 1. La educación y crianza de los espósitos se hará dentro de la misma casa refugio, ejecutando en ella las variaciones necesarias i alimentándolos conforme a su edad, estado de salud y demás circunstancias.

Art 2. El cuidado de los niños estará a cargo de amas a razón de una por cada seis niños, las que supervijiladas por la mayordoma cuidarán de la asistencia, aseo i comodidad de los espósitos. Estas amas serán nombradas por el Director i disfrutarán del salario mensual de cuatro pesos.

Art 3. Los niños serán clasificados según su estado i circunstancias, en las salas i términos que disponga el Gobernador de la Provincia de acuerdo con el Director, con el objeto que los niños se crien robustos i ágiles i que adquieran a su tiempo las lecciones necesarias de religión, de moral, de primeras letras i las del oficio a que se inclinen o que manifiesten ser aptos.

Art 4. El Gobernador de la Provincia, distribuirá el edificio que se llama Casa Refugio de la manera más conveniente, para la crianza de los espósitos [...] i para la manutención de los mendigos... [El Constitucional de Cundinamarca, 1848].

Estos hospicios, como la Casa Refugio en Bogotá, tenían personal destinado para cada una de las labores a fin de cuidar y educar bien a

los niños, así pues, junto con las amas de crianza y el Director, también se contaba con un médico, un capellán que era el instructor en la escuela de niños, una mujer encargada de recibir a los niños expósitos, la preceptora encargada de la escuela de niñas, una mayordoma y los maestros de artes y oficios, quienes tenían la obligación de mantener el orden y la disciplina, lo cual se realizaba a través de rutinas como las que se describen en el reglamento de la Casa Refugio en 1850:

...a las seis de la mañana, se levantarían desde esta hora hasta las siete, se ocuparan del arreglo de sus personas, sus vestidos y sus camas, desde esta hora hasta las ocho del aseo del establecimiento, de esta hora a las nueve a tomar el desayuno, de esta hora en adelante de los trabajos de la Casa hasta las doce; desde esta hora hasta la una el almuerzo; desde esta hora hasta las cuatro i treinta de los trabajos de la Casa, hora en que entregarán el trabajo al preceptor, para que las examine i las ponga a disposición del mayordomo [...] a las cinco tomarán la comida i de esta hora en adelante quedan en descanso hasta las siete de la noche, hora en que recibirán del capellán una lección de moral e iglesia, hasta las ocho; descansarán hasta las nueve i media i se recojerán en silencio [El Constitucional de Cundinamarca, 1851].

A este fenómeno de los niños expósitos o abandonados se suman los niños huérfanos, producto de las incontables guerras internas que se dieron a través del siglo XIX y que precedieron el siglo XX, conflictos que tuvieron un impacto profundo en la organización familiar nuclear y tradicional; muchas mujeres quedaron viudas con niños y niñas pequeños y con una difícil situación económica en tanto perdieron a los hombres, quienes en esa época eran los proveedores del hogar; estas guerras, como todas las que se dan en las diversas regiones, afectaron notoriamente la demografía del territorio, puesto que quienes iban a la guerra eran en su mayoría los hombres jóvenes, por lo que disminuyó la población masculina, quedando muchas jóvenes solteras sin posibilidad de conformar una familia estable; como sostiene Rodríguez (2007),

...las familias veían reducir el número de sus hijos, especialmente de los varones; como también muchos niños quedaron huérfanos. Ahora, es probable que las guerras hicieran que las familias afectadas se reunieran a vivir de nuevo, temporal o definitivamente. Es conocido que las viudas

con sus hijos volvían a casa de sus padres o iban a la de alguna hermana que no había sufrido sus infortunios [párr. 22].

Producto de esta realidad social de la familia, la ilegitimidad en las uniones maritales y el concubinato con un profundo arraigo en los sectores populares, se fueron conformando los tipos de familia monoparental y aquellas que estaban fuera del reconocimiento de la Iglesia católica, aumentando también los nacimientos ilegítimos, que, según datos estadísticos de las actas bautismales de las parroquias de Bogotá, oscilaban entre el 47% y el 54% a comienzos del siglo xx (Rodríguez, 2007, párr. 24).

Así, Colombia avanzó en el siglo xix con una deuda social, política y económica muy alta y que permanecería a lo largo del siglo xx, y es el aumento de niños y niñas en situación de abandono, ilegitimidad y orfandad, fenómeno que es más acuciante en ciudades como Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena, entre otras; esta situación de la población infantil afectó especialmente a niños y niñas de cero a cinco años, quienes, al estar desprotegidos de sus familias, su atención fue dada, como ya se dijo, a hospicios, orfanatos y casas refugio o correccionales dirigidos por comunidades religiosas o a partir de 1850 por el Estado, con un modelo netamente asistencial (Cerdeña, 1996, como se cita en Rincón y Triviño, 2020, p. 83).

DE LOS HOSPICIOS Y CASAS REFUGIO A LAS SALAS DE ASILO: EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS DE DOS A SEIS AÑOS

Los hospicios como La Casa Refugio y las Casas Don Bosco resultan ser un referente en la creación de instituciones especializadas en el control, el disciplinamiento, la salubridad, los preceptos morales y las buenas costumbres, necesarios desde los diferentes gobiernos de la época para salvar al país de la decadencia en la que estaba sumergido, situación que se evidencia al visibilizar y promover la atención de niños y niñas en condición de abandono que se convertían posteriormente en vagos, mendigos, delincuentes e indigentes, pero además en personas improproductivas para la sociedad. A mediados del siglo xix y específi-

camente a partir de 1870 surgió la necesidad de educar y preparar a la población infantil para el ingreso a la escuela primaria, en tanto, como sostiene Rincón (2003), era necesaria la transformación de la instrucción colombiana, por ser “uno de los recursos para superar la crisis económica y social, la escasa industrialización y la destrucción de la actividad agraria por la violencia de las guerras civiles de mediados del siglo XIX” (p. 32).

Dichas situaciones llevaron a la fundación de escuelas públicas y escuelas de artes y oficios, pero sobre todo con este nuevo objetivo se crearon los asilos y las salas de asilo para la infancia, no solo expósitos sino para todos los niños y las niñas de dos a seis años, intenciones que se promovieron con el auspicio del saber de pedagogos como Pestalozzi, a partir de lo cual se comenzó a considerar en el marco de la instrucción y el sistema educativo al niño no solamente como un sujeto que debe ser alimentado, disciplinado, sino que debe desarrollar sus capacidades para convertirse en un ser útil; como lo proponía Pestalozzi y se retoma en los textos pedagógicos de la época: “El niño no debe ser tratado como un mineral que crece por accesión solamente. Sino como un ser orgánico que alcanza su madurez por el desenvolvimiento de todos sus poderes y mediante la aplicación de materiales que se le presentan” (La Escuela Normal, 1871, p. 433).

Este ideario pedagógico y político de liberalismo radical, a partir de 1870, permitió hacerle frente a la concepción de la infancia pecaminosa y maligna propia de la doctrina católica que consideraba que los niños antes de los siete años estaban expuestos al mal, por lo que era necesario primero educar antes que instruir; surgió entonces un conjunto de instituciones, saberes y prácticas que buscaban gobernar al hombre desde la infancia, incorporando un discurso para la “conducción” de los infantes, a través de la práctica instruccionalista y la práctica educativa, en el que la primera estaba dedicada al desarrollo intelectual y la segunda se ocupó de la moral, las buenas costumbres y la erradicación del mal; sin embargo esto se modificó cuando los liberales se apropiaron el concepto de educación de Pestalozzi, según el cual *educar* se refiere

...al hombre completo y consiste en desenvolver, fortificar y perfeccionar todas las facultades con que, bajo el triple punto de vista físico, intelectual

y moral, ha sido aquel dotado por el Creador, o para usar las mismas palabras de Pestalozzi: la educación se refiere a la mano, a la cabeza y al corazón a un mismo tiempo [La Escuela Normal, 1871, p. 433].

Con este concepto los liberales lograron desplazar esa moral católica de castigos y punible por una moral política, como lo refiere Martínez (2024), desde ahí los instruccinistas tomarían la dirección de la educación de los niños y niñas de la más tierna edad hasta los párvulos, proponiendo una educación fuera de la familia en instituciones estatales, en tanto en el hogar se priorizaba por lo general la educación sobre la instrucción, con lo cual desde la propuesta de la pedagogía pestalozziana se estaría perdiendo la potencia intelectual de los primeros años, ideas que se afirman en documentos que promueven la organización de las salas de asilo, donde “era necesario aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo y corrigiendo los vicios de la ignorancia” (Salas de Asilo, 1870).

En este sentido, desde ese momento en Colombia el Estado asumió la función de educar moral e intelectualmente a los niños y niñas de la más tierna edad y los párvulos de una forma armónica, orientado bajo la doctrina de Pestalozzi, que, como sostiene Rincón,

Para Pestalozzi era fundamental comprender el niño, estimular sin violencia sus capacidades, educarlo con la paciencia que una madre educa a sus hijos. Lo que Pestalozzi recomendaba era una educación y una escuela para niños, para niños concretos de carne y hueso y no adultos en miniatura [Rincón, 2003, p. 31].

La educación infantil, desde la DÍADA de la moral y el desarrollo intelectual, cobró relevancia en los discursos políticos y pedagógicos de la época —que trascenderían hasta la tercera década del siglo xx—, en tanto los gobiernos radicales consideraban que era necesario hacer todos los esfuerzos para una “buena conducción de los niñez”, reconociendo que en la niñez estaba el futuro de la nación, considerando a la niñez como “el libro en blanco en el cual se debe grabar ese conjunto de verdades universales patrimonio de la humanidad” (*El Amigo de los Niños*, 1882, como se citó en Martínez, 2024, párr. 18).

Así, desde la pedagogía pestalozziana como apuesta para la conducción de la población infantil, se produjo en Colombia la visibilización

y la particularización de la infancia como etapa etaria que va del nacimiento a los siete años, en dos grupos: los párvulos y la tierna edad, constituyéndose en sujetos educables desde la concepción armónica de Pestalozzi; la *más tierna edad* refiere a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres años, reconociendo desde que el niño se desarrolla dos periodos: uno el vegetativo, desde los cero a los seis meses, y desde los seis meses a los tres años está en el periodo sensitivo, etapa en la que la conducción de los infantes se da al interior de la familia y no es necesario crear para ellos instituciones especializadas, a excepción, como se dijo inicialmente, de los niños y niñas que están en condición de orfandad o abandono, quienes van a los hospicios, cuya función es el cuidado y la manutención proporcionando alimentación y cuidado, así como la búsqueda de familias que los adopten; donde el desarrollo del carácter es la máxima en la educación moral:

La educación del carácter debe preceder, acompañar y seguir a todas las otras, porque es su saber y garantía [...] Estoy bajo la impresión de una gran verdad; si Rousseau prohíbe ceder a las lágrimas imperiosas del niño, incapaz de imponerse por sus ruegos, pero tratando ya de hacer doblegar con sus caprichos a todos los que lo rodean, es porque la educación del carácter debe comenzar en la cuna: en este pequeño teatro se agita, en efecto, la voluntad naciente del hombre, y desde entonces la regla es buena y es su límite necesario. Mas tarde esa voluntad encontrará la de los otros hombres, la voluntad siempre inflexible de la naturaleza y la muda resistencia de las cosas, o la mano invisible de Dios [La Escuela Normal, 1871].

Se reconoce entonces que desde el nacimiento es el amor maternal el que da lo necesario para el desarrollo intelectual en esos primeros años, como es el caso de las formas de comunicación, cuando los niños entre los cero y tres años de edad no tienen un lenguaje hablado pero logran tener un lenguaje “que siempre se hace comprender y llegar al corazón de los demás: las sonrisas y las lágrimas” (El Álbum de los Niños, 1872), para lo que desde el discurso pedagógico pestalozziano se promueve que, a falta del lenguaje hablado de los niños y las niñas de la más tierna edad, la madre debe proveer la educación de los sentidos para comunicarse con el pequeño y de paso presentarle el mundo del cual hace parte, reconociendo siempre que para esa edad lo más

aconsejable es la educación en el seno de la familia y desde el amor de la madre, quien es la que puede comprender la naturaleza infantil, “pues ellas tienen la clave: su sensibilidad exquisita y su verdadero amor” (El Álbum de los Niños, 1872).

Los *párvulos* son la población infantil de los tres a los siete años, para quienes ya no es suficiente la educación de casa sino que requieren de una instrucción externa, que precisa de un saber y discurso pedagógico que permita desarrollar armónicamente las capacidades intelectuales y morales de los niños y las niñas, pero además los prepare para la escuela primaria y la continuación de su educación; para este subgrupo de infantes se crearon las salas de asilo, que luego en el marco de la educación privada se conocerían como los jardines de infancia o kindergarten.

Las salas de asilo, aunque vienen funcionando aproximadamente desde 1840 en Colombia, se institucionalizaron y reglamentaron por parte del Estado a partir de 1870, en la reforma instruccionalista del liberalismo radical;² esta reforma fue la primera en el país en reglamentar la atención de los niños de dos a seis años, en la cual se promueve el desarrollo intelectual y moral, a partir de actividades recreativas y de enseñanza que buscan prepararlos para ingresar a la escuela primaria, como se enuncia en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, que define el objeto de las salas de asilo como:

1°. El cuidado i educación de los niños que no pueden durante el día ser asistidos por sus madres, i que por su edad no son admitidos en las Escuelas primarias;

2°. Aprovechar la tierna edad de los niños para la formación de su carácter; previniendo i corrigiendo los vicios que la ignorancia, el descuido o la indulgencia de las familias, i el contacto diario con los criados hace inherentes a la educación doméstica [art. 149].

² El liberalismo radical es una corriente ideológica, dentro del partido liberal en Colombia, que tuvo presencia en el Estado durante 1860 a 1886, abogó por transformaciones profundas y rápidas a nivel social, económico y educativo, que le permitieran al país superar la profunda crisis que vivía; fue así que “se comprometió con la reforma de la educación liberal, pues concebía el sistema de enseñanza e instrucción pública como el único camino para la libertad y el progreso, por tanto como la herramienta fundamental para afrontar la crisis educativa y cultural” (Rincón, 2003, p. 32).

Fue así como la reforma de 1870 orientó la instrucción elemental de los niños de dos a seis años, al interior de las salas de asilo, principalmente basada en principios de la pedagogía pestalozziana, haciendo confluir una intención de cuidado y de instrucción para educar a los más jóvenes, desde la triada moral, física e intelectualmente; un discurso pedagógico que estuvo presente en la instrucción de la infancia hasta los primeros treinta años del siglo xx, discurso con el cual, a partir de las lecciones de cosas y la enseñanza objetiva, se buscaba, según los liberales radicales,

...corregir los vicios de la educación doméstica, formar el carácter de los niños i prepararlos para su entrada a las escuelas primarias, [en las que] se harán constantes ejercicios para infundir en los alumnos hábitos de orden, silencio, atencion, disciplina i sumision voluntaria [Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 158].

Sobre la población infantil que atenderían y las condiciones de ingreso a las salas de asilo, el decreto enunciaba:

Art. 150. En las Salas de asilo admitirán solamente niños de ambos sexos de dos a seis años de edad. A los alumnos que lleguen a esta edad i que se distingan por su docilidad i buen carácter se les podrá permitir que continuen en el asilo hasta la edad siete años cumplidos.

Art. 151. Ningún niño será admitido en la Sala de asilo, si no e, provisto de un certificado de médico con que acredite que no padece enfermedad contagiosa.

Art. 152. Los niños que al entrar en la Sala de asilo no hayan sido vacunados, lo serán inmediatamente por la Directora.

Art. 153. Los niños cuyos padres sean notoriamente pobres, serán admitidos gratuitamente en el asilo. Los que pertenezcan a familias acomodadas pagarán a la Directora la remuneración que fijen los reglamentos.

De igual forma este decreto establecía para las salas de asilo específicamente la forma de educar y desarrollar intelectualmente a los niños, así como prepararlos para su ingreso a la escuela primaria, a partir de las lecciones de objetos y cosas, como lo definía la pedagogía pestalozziana, con un plan de enseñanza desde tres tipos de actividades que tenían por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los

niños, afirmando la tríada pestalozziana de educar la mano, el corazón y la mente, a través de:

Art. 155. Los ejercicios corporales consistirán principalmente en juegos variados i proporcionados a la edad de los niños, i en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos.

Art. 156. La instrucción moral se dará por medio de reflexiones i de buenas palabras dichas oportunamente, mezcladas con narraciones e historias que fijen la atención de los niños; i sobre todo con el ejemplo constante de caridad, paciencia i de piedad sincera.

Art. 157. La instrucción se limitará a los siguientes rudimentos: silabeo, trazos de escritura, conocimiento de las cifras i modo de hacerlas; contar, sumar i restar de memoria; conocimiento de los colores i sus combinaciones; líneas i formas jeométricas i sus trazos, i la tabla de Pitágoras. También se darán lecciones sobre objetos, para el desarrollo en jeneral de la intelijencia de los niños.

[...]

Art. 159. Los ejercicios de instrucción durarán de dos a tres horas diariamente, pero nunca se prolongará ningun ejercicio por más de quince minutos, a fin de que los niños no se cansen ni fastidien.

Si bien estas últimas disposiciones tenían como objeto preparar a los párvulos para su ingreso a la escuela primaria, se reconocía la naturaleza infantil de dicho periodo, es decir, no hacía de la sala de asilo una escuela primaria para niños pequeños, sino una institución que tuviera como centro el cuidado, el bienestar, la educación e instrucción de niños y niñas de dos a seis años, donde la transmisión de los saberes fuera acorde a la edad, el desarrollo armónico y las condiciones de los infantes, lo que se muestra al especificar el tiempo que debía durar cada actividad, los cuidados y sus responsables dentro de la institución:

Art. 160. Los niños no deben ser castigados corporalmente jamás, ni se les impondrán penitencias demasiado largas ni severas.

Art. 161. Las Directoras deben estar siempre presentes a los ejercicios de recreacion, i se mantendrán en aptitud de obtener, en cualquier momento i a la primera señal, un silencio inmediato i completo.

Art. 162. Los Directores darán, inmediatamente que se requiera, todos los cuidados de aseo e hijiene necesarios a la salud de los niños.

Art. 163. Los movimientos de los niños i los juegos apropiados a su edad, serán dirijidos i vijilados de manera de prevenir toda disputa i cualquier accidente.

Art. 164. Cuando después de la última hora de recreación o de clase, los niños, a pesar de las indicaciones hechas a los padres o guardadores, no sean inmediatamente llevados por sus familias, las Directoras deben retenerlos a fin de que no se vean espuestos a encontrarse solos en las calles, i continuarán prestándoles sus cuidados hasta que los niños sean puestos en manos seguras. Si después de debidamente advertidos, los padres o guardadores de ellos incurren de nuevo en la misma negligencia, la Directora podrá rehusar la admisión de tales niños en la Sala de asilo.

[...]

Art. 168. Las Directoras e inspectoras visitarán a los niños que estén enfermos, hablarán con los padres acerca del carácter i de la conducta de sus hijos, de los defectos i faltas que merezcan su atención particular, i se pondrán en relación con las personas bienhechoras los funcionarios públicos para tratar de las necesidades mas urgentes de ciertos niños, i del establecimiento mismo.

Lo anterior es un enunciado claro de cómo la enseñanza propuesta para los niños de dos a seis años tenía por objeto controlar la mente, pero también intervenir el cuerpo, para disminuir los malos hábitos y proteger la salud, por ello un principio que rigió el discurso de las salas de asilo es que primero se cuida y luego se instruye, estableciendo la obligatoriedad del cuidado de los niños y niñas especialmente sobre la higiene y el aseo, así como la seguridad y la conservación de su integridad, exigida a los empleados de las salas de asilo y también a los padres y cuidadores por parte de las directoras; racionalidad discursiva que en la época buscaba imponerse a partir del ideario pedagógico pestalozziano y permitir desde allí organizar la instrucción pública, especialmente lo que competía a la educación de los niños párvulos y la más tierna edad, definiendo tiempos, espacios, disciplina, hábitos y comportamientos que debían promoverse para educar al hombre.

De igual forma y a pesar de que los liberales radicales cuestionaban la educación doméstica, especialmente el amor excesivo de las madres, por considerarlo en algunos casos desmesurado y como posible causa del mal en los de más tierna edad y los párvulos, se ve en otros discursos

de la época que a quienes se encargó de la atención en las salas de asilo eran señoras: “La dirección de las Salas de asilo solo podrá confiarse a señoras de conducta intachable, que reúnan la inteligencia, instrucción i suavidad de carácter indispensables para el cuidado i enseñanza de niños de tierna edad” (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 165); discurso que va proponiendo el magisterio femenino como el encargado del cuidado y la enseñanza de los niños y niñas de cero a siete años de edad, es decir, la mujer-madre es el sujeto natural para educar en los primeros años de vida, en tanto, como lo afirman textos pedagógicos de la época,

El niño cuando aprende a andar, su madre es quien le enseña, su madre que le ha dado el ser i tiene en él cifrado todo el cariño de su alma [...] I al mismo tiempo que le enseña a andar piensa la buena madre: ¡Dios mío! Así como ahora yo le protejo i le vijilo i le evito el mal, haz que cuando llegue a ser hombre, sea la virtud la que guíe sus pasos por el mundo [...] Ella es, en efecto, la única que puede llevar al hombre, sin vacilar, sin tropezar, sin caer a través de todos los peligros que ofrece el mundo. Sin su ayuda la caída es inevitable [El Álbum de los Niños, 1871].

Se instituyó así el propósito y las formas en que estas instituciones atenderían a los niños de dos a seis años de edad, y que permanecerían hasta mediados del siglo xx; se convirtieron en espacios para contener, proteger y salvaguardar la vida de aquellos niños y niñas que deambulaban por las calles y que por las condiciones económicas de sus familias no contaban con los padres para que los educaran; enunciando además un discurso de equidad o igualdad como principio de atención en las salas de asilo:

A todos los niños se les cuidará con un mismo interés, siendo una de las mas graves faltas que pueden cometer los empleados de las Salas de asilo el establecer diferencias en el trato de los niños, por razon de la riqueza o posicion social de las familias a que pertenezcan [Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, art. 167].

En el discurso social de las salas de asilo —experiencia inicial francesa de comienzos del siglo xix—, se crearon para brindar educación y asilo a los niños cuyos padres no podían atender por el trabajo, y trataron de

orientarse por los jardines infantiles alemanes de Friedrich Fröbel, sin embargo el discurso legislativo del Decreto Orgánico de Instrucción Pública evidencia que no fue la pedagogía de Fröbel sino el pensamiento pestalozziano el que orientó la instrucción de los párvulos a partir de las lecciones de cosas y de la enseñanza objetiva.

Estas instituciones, entonces, se configuran con un sentido de cuidado asistencialista que terminaría estando por encima del ideario de los gobiernos liberales radicales de poder, a partir de la instrucción y enseñanza, brindar los saberes elementales a los párvulos para el ingreso a la escuela y que pudieran continuar con los estudios y luego ir a las escuelas de artes y oficios, como inicialmente se propone el Decreto de Instrucción. Como afirman Martínez y Zuluaga, el principio que sostiene la atención en las salas de asilo es:

Antes de conducir para disciplinar el cuerpo a través de la instrucción (desarrollar intelectualmente), se debe gobernar para conservar la vida por medio de la educación (desarrollar moralmente), suministrando un techo para vivir y un oficio para que los padres solventen las necesidades de alimentación, abrigo y vivienda (Martínez y Zuluaga, 2020, p. 11).

Dicha situación delinea, desde esa época, la inequidad persistente en la educación de los niños menores de seis años en Colombia, en tanto, pese a las buenas intenciones de algunas administraciones, las condiciones sociales, familiares y económicas definen la atención de los menos favorecidos desde un modelo asistencialista que debe proveer al niño o la niña aquellas condiciones materiales y afectivas de las que carece, y deja de lado la instrucción o educación para el desarrollo de las capacidades que le permitan ingresar a la escuela.

LOS JARDINES DE NIÑOS, ESCUELAS DE PÁRVULOS Y KINDERGARTEN DESDE LA PEDAGOGÍA CATÓLICA Y LA HEGEMONÍA CONSERVADORA (1884-1930)

El proyecto reformista de 1870 liderado por el ideario político de los liberales radicales, conocido en la historia de Colombia como *El Olimpo radical*, llegó a su fin hacia 1880 cuando fue elegido por primera vez

como presidente al doctor Rafael Núñez;³ así, en el contexto político de la Regeneración y lo que se conoció como la “recatolización del pueblo colombiano”, la educación no fue ajena a ello, desde el ideario político de los conservadores se pretendía a través del discurso filosófico e ideológico confrontar el proyecto pedagógico y educativo de los liberales radicales; como sostiene Rincón (2003),

Los regeneracionistas asumieron como elemento básico de su programa la transformación de todo el sistema educativo y su saber pedagógico [...] este grupo político buscaba que la educación fuera el pilar de la regeneración del país, mediante la restauración del orden y la defensa de la moral y los principios católicos [Rincón, 2003, p. 59].

Así fue como la moral y el dogma católico desterrado por los años del liberalismo radical volvió a instalarse oficialmente en la instrucción pública, con fuerza a partir de la firma del Concordato de 1887 entre el Estado colombiano y la Santa Sede. Con la institución de los dogmas católicos, los conservadores consolidaron un andamiaje pedagógico que otorgaba fundamentalmente el poder a la Iglesia católica para controlar la producción del discurso y las prácticas de enseñanza que orientaban la educación de los sujetos en todos los niveles de la educación, lo cual fue respaldado desde la Constitución Política de 1886, cuyo artículo 38 declara a la religión católica como el credo de la nación colombiana, y

³ Rafael Núñez nació en Cartagena el 28 de septiembre de 1825 y murió en Cartagena el 18 de septiembre de 1894. Abogado, periodista, escritor, político y militar. Presidente de Colombia en cuatro periodos: entre 1880 y 1882, luego entre 1884 y 1886, entre 1887 y 1888, finalmente entre 1892 y 1894. Inicialmente fue miembro del Partido Liberal Colombiano y luego se convirtió en líder de la coalición Partido Nacional, desde donde promovió el regreso de los conservadores al poder, instalando la hegemonía conservadora en Colombia, desde 1884 hasta 1936. Desde su presidencia lideró el movimiento de la Regeneración del país, conocido como la “conservatización del país”, que tenía como objetivo salvar al país de los males que había dejado el liberalismo, con lo cual se dio por terminada la hegemonía liberal radical. Autor de la Constitución Política de Colombia de 1886, con un ideario centralista, concluyó en la idea del federalismo, anclando nuevamente a Colombia en las tradiciones de la doctrina católica, lo que se reafirmó al establecer el Concordato con la Santa Sede en 1887, con lo cual se declaró que Colombia era un país netamente católico. A partir de allí se inscribió un ideario político-religioso como orientador de los discursos políticos y pedagógicos.

en el artículo 41 ordena organizar la educación de conformidad a los dogmas católicos.

En este sentido, tomó fuerza nuevamente la significación de la infancia entre cero y siete años, cuya naturaleza es pecaminosa y amoral, siendo los más pequeños caprichosos, desobedientes, en tanto su voluntad está más orientada por los sentidos que por la razón, con lo cual se conjura la concepción pestalozziana del niño como un ser integral y su principio de educación conjunta y armónica (mano, mente y corazón), por los discursos sobre la particularización de la infancia: considera a los niños de las más tierna edad de cero a tres años y los párvulos de tres a siete años; los considera inicialmente como ángeles y la alegría de la casa:

Entre los grandes consuelos que la Providencia ha puesto a nuestra disposición para endulzar i disminuir muchas veces los sinsabores de la vida se encuentra el que nos proporcionan los niños. Esos deliciosísimos seres a quienes no atormenta el recuerdo del pasado ni preocupa la idea del porvenir. Esos encantadores pequeñuelos que llenan el mundo con el perfume de su inocencia [...] El consuelo que los niños nos proporcionan es tan grande como verdadero porque en los niños está fija constantemente la mirada de Dios [El Álbum de los Niños, 1872].

Pero también afirma que en los primeros años de vida de los seres humanos, o sea la infancia, los niños,

Son considerados físicamente, un pedazo de carne animada, en forma de criatura, que no tiene ideas, ni fuerzas, ni voluntad propias, pues sus movimientos y sus actos son instintivos, Es un ente; pero un ente simpático, por más feo que la naturaleza lo haya hecho, el cual siempre inspira alguna consideración, i arranca alguna sonrisa o alguna lágrima, según su situación [El Álbum de los Niños, 1872].

Esta condición amoral otorgada a los niños y niñas de cero a siete años de edad no permite que se identifique a ellos como personas conscientes de lo que ocurre a su alrededor, por lo que, como señalan tales discursos religiosos, “¡Dichosos los niños que no conocen las funestas consecuencias de las enfermedades del alma!” (El Álbum de los Niños, 1872), con lo cual se liberan del compromiso de actuar socialmente

como los adultos, pero también se restringe la posibilidad de considerarlos como seres que piensan o razonan, sujetando la educación de la infancia exclusivamente a la necesidad de educar el alma y no preparar la mente y el cuerpo, como se proponía en el ideario pestalozziano; por lo que la superación de este estado de animalidad en los primeros años de vida o en la más tierna edad corresponde a la madre, desde los preceptos católicos, reconociendo que es ella quien logra decodificar y comprender ese lenguaje de esos primeros años de vida y que con su amor y siguiendo los preceptos católicos logra encauzar al niño y liberarlo del mal.

Desde esa concepción de la infancia se instaló en el país el discurso de la pedagogía católica, que se ocupó de conferir, a través de la primera instrucción destinada a los niños de cero a siete años, mayor importancia al desarrollo moral que intelectual, en tanto los niños no tienen la capacidad para gobernarse a sí mismos, con lo cual la salvación recae inicialmente en la familia, específicamente en el papel de la madre-mujer, especialmente durante los primeros años de vida, en tanto según las publicaciones de esos años

Puede decirse que el termómetro para medir la civilización de un país, es el estado en el que en él se halle la instrucción de la mujer [...] Con placer vemos que en nuestra Patria tiene un desarrollo consolador [...] porque si se prescinde de instruir á la mujer, los pueblos caminan á su decadencia, y en la decadencia jamás podrán medir las ventajas de la instrucción. ¿Y quien es la llamada á educar á los pueblos antes que los gobiernos los eduquen por medio de sus maestros? La mujer en el seno del hogar; pues la madre desde la cuna comienza con noble abnegación su delicada y meritoria labor; el niño desde que nace tiene irresistible propensión á imitar todo lo que ve, empieza por los gestos y los movimientos [...] después sus labios empiezan á balbucir las palabras que oye [...] así, pues, está visto que es la primera educación, la más importante, la que modela el corazón, corresponde darle á la madre, y ésta es la que decide de su porvenir, pues las primeras impresiones y las lecciones del hogar son indelebles [La Mujer. Órgano del bello sexo, 1897].

Así pues, el encargo de educar, proteger y cuidar a los niños y las niñas de cero a siete años y el mantenimiento de los buenos valores

de la familia, en la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX, descansó sobre la mujer, quien desde su discreción, su buen comportamiento acorde con los preceptos morales de la religión católica, siendo hija, esposa respetuosa, obediente y ocupándose de las labores del hogar, para lo cual debía prepararse, hacía de la familia un lugar de formación de buenos ciudadanos y de buena conducción para los niños de la más tierna edad.

Este discurso también devela cómo el centro de la familia era la mujer, quien, con sus buenas costumbres y su dedicación comprometida con la Iglesia, era el pilar de la sociedad, pero este discurso no fue exclusivo de la Iglesia, sino que fue apropiado por pedagogos y moralista del momento que, siguiendo el ideario político de la Regeneración y la hegemonía conservadora, consideraban que era necesario educar primero moralmente a la tierna edad y a los párvulos, antes de llegar a la escuela primaria.

Lo expuesto evidencia que en el marco del ideario pedagógico católico se consideraba a la familia como el espacio donde se creaban las condiciones para acceder a la vida, corrigiendo a los niños desde la más tierna edad, responsabilidad que atañe a la madre, quien era la única capaz de moldear los instintos y crear un corazón temeroso de Dios y lleno de confianza; por lo que se puede considerar que en ese periodo la condición maligna de la infancia se convertía en un obstáculo para la educación de los niños y niñas desde la más tierna edad y los párvulos, impidiendo que se configuraran como sujetos en la tríada armónica de Pestalozzi, que aunque fue retomada desde finales del siglo XIX hasta mediados de la tercera década del siglo XX, fue modificada, o como sostiene Rincón (2003), reformada, ajustando sus lecciones objetivas del desarrollo intelectual a la premisa de la falta de moral, especialmente de aquellos niños y niñas que no contaban con una madre o familia que se encargara de su cuidado y conducción; esto fue un obstáculo para que a las salas de asilo, específicamente, llegaran discursos pedagógicos orientados a instruir y preparar para el desarrollo de los infantes y el ingreso a la escuela, en tanto había que corregir primero los males de la educación y las carencias que vienen de la casa, es decir, se continuaba privilegiando la atención antes que la instrucción.

Desde tal ideario católico, se observa que durante la Regeneración, mediante la reforma educativa que inició a finales de 1892, los conservadores buscaron orientar y armonizar el sistema educativo oficial para convertirlo en un dispositivo y un andamiaje dirigido a cumplir con los fines estratégicos de la Regeneración, que como se ha enunciado anteriormente, eran salvar a la patria de la decadencia moral que había ocasionado la hegemonía liberal; así pues, entre 1882 a 1892 se emitieron varios decretos buscando organizar la instrucción pública, específicamente lo referente a la educación primaria y secundaria.

Ya con la reforma de 1893, conocida como el Plan Zerda, se instituyó que la enseñanza pública estaría orientada desde el magisterio de la Iglesia, otorgándole el poder de definir quiénes serían los sujetos de la educación, cuáles los saberes que se podía enseñar y cuáles las características de las instituciones, ya fueran públicas o privadas, para educar a las nuevas generaciones. Esta reforma tuvo como normativa la Ley 89 de 1892, con su Decreto Reglamentario 349 de diciembre de 1892 que inició su circulación en enero de 1893 a través de la *Revista de la Instrucción Pública*, como órgano oficial de difusión; en este sentido, esta ley organizó y reglamentó todos los aspectos concernientes a la instrucción pública, centrándose principalmente en la instrucción primaria, de la instrucción secundaria y profesional; a través de sus artículos se precisaron los elementos del saber, las instituciones que ejercerían jerárquicamente el poder y los mecanismos de control para que las instituciones y los maestros encargados de la enseñanza a niños y niñas, especialmente en condición de pobreza, cumplieran con el objetivo principal de su ideario político, que era recatolizar al país, por ello se definió controlar el *qué* y el *cómo*, así como las herramientas de enseñanza, con lo cual también se controlaban los discursos que circularían en materia de educación, como se enuncia en el artículo 96 del Decreto 349:

Artículo 96. A cargo del Ministerio de Instrucción Pública habrá un período [sic] intitulado Revista de Instrucción Pública, destinado únicamente a publicaciones relativas a la marcha de la Instrucción pública, en todas sus ramas en el país. En este periódico tendrán cabida las reproducciones de escritos cortos sobre el progreso del ramo en otros países; sobre métodos

de enseñanza y mejoras que se pueden adoptar en el régimen escolar; sobre trabajos científicos; en una palabra, sobre todo lo que pueda ser aplicable a la mayor ilustración de los Maestros y Directores de las Escuelas y de los Establecimientos de instrucción y de educación.

En este periódico se publicarán también los Decretos ejecutivos y Leyes de importancia general para la Instrucción pública; los Reglamentos de los Establecimientos oficiales, y los programas adoptados para las diversas asignaturas [Diario Oficial, 1893a, art. 96].

Los textos escolares requerían el visto bueno del ministerio. La formación de los directores de las escuelas normales se garantizaría con la creación de una institución de nivel superior que impartiera el saber pedagógico, y se creó un órgano de difusión denominado la *Revista de la Instrucción Pública*,⁴ en la cual se dieron a conocer las normas, reglamentos, métodos y temáticas que, según los ideólogos de la educación, debían ser conocidos y practicados por los maestros, con lo cual se reemplazó a los órganos de difusión de las dos décadas anteriores, *El Maestro de Escuela* y *La Escuela Normal*. Otras publicaciones que llegasen al país por canje con esta revista, debían recibir aprobación ministerial.

⁴ “La «Revista de la Instrucción Pública de Colombia» fue una publicación oficial de carácter educativa que circuló en Bogotá durante el periodo 1893-1910 [...] La «Revista» no se encargaría de hacer “la historia de lo que sucede durante el año escolar en el ramo de Instrucción Pública en todos sus departamentos (como se acostumbraba en los «Anales»), sino por el contrario, que su objetivo se concentraría en la promoción del ramo educativo en Colombia mediante la reproducción de escritos sobre métodos de enseñanza, sistemas pedagógicos y diversas temáticas provechosas para el ramo de la instrucción. Las materias de los textos que se reproducían en la «Revista» eran variopintas e incluían: letras, filosofía, ciencias políticas, ciencias naturales, matemáticas, física, química, pedagogía y todas aquellas materias, que, en palabras de la publicación, «pueda ser aplicable á la mayor ilustración de los maestros y directivos de las escuelas y de los establecimientos de instrucción y de educación» [...] En 1900 la publicación se presentaba como el órgano oficial del Ministerio e incluía en su presentación el complemento: «Destinado al fomento y á la estadística de los establecimientos de enseñanza pública». La impresión de la «Revista» se suspendió entre marzo de 1900 y agosto de 1902 como consecuencia de la Guerra de los Mil Días (1899-1902). Una vez se reactivó su publicación, en la primera página del número 68 se informó qué: «Continúa con el presente número la serie interrumpida á causa de la revolución. En un esfuerzo más que hace el Gobierno en beneficio de la noble causa de la educación popular» (Biblioteca Virtual del Banco de la República, s.f.b).

Al entrar en vigencia en 1893 esta ley de instrucción pública, los gobiernos tuvieron la necesidad de precisar y ser más explícitos en los principios y ordenanzas a fin de que su ideario se cumpliera y ejecutara en todos los lugares del país; así, a través del Decreto No. 0429 de 1893 se organizó la instrucción pública primaria, definiendo su objetivo:

Art. 3° Las Escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país.

Art. 4° La enseñanza en las Escuela no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma [Diario Oficial, 1893b].

Pero también se facultó al gobierno central para reglamentar las escuelas Normales, para las cuales se definió:

Las escuelas normales son establecimientos docentes, en los cuales hacen sus estudios profesionales los maestros y maestras destinadas a las escuelas primarias. El objeto especial de estos institutos es dar enseñanzas que puedan utilizarse para la educación de las masas populares. Esta idea del objeto y funciones de las escuelas normales es fundamental, y determina la naturaleza de su organización, el plan de estudios y los métodos empleados en ellas [Revista de la Instrucción Pública de Colombia, 1893].

Se hace referencia a estos discursos legales y pedagógicos con referencia a la instrucción pública en el marco de la Regeneración y los inicios de la hegemonía conservadora, en tanto llama la atención que en dicho periodo de la historia de la educación colombiana no se hace mención ni se tomaron disposiciones para organizar la educación de los más pequeños, es decir, de la tierna infancia y los párvulos, por lo que su atención, educación y cuidado, desde este dispositivo legal y pedagógico, dejó de ser una preocupación del Estado y se delegó al saber maternal, acentuando el papel de la mujer y madre en la familia bajo los preceptos de la moral católica; es así como en ese periodo la unión entre la matriz religiosa católica y los idearios políticos abandonaron la preocupación por la educación del hombre desde la tierna infancia en una consonancia armónica que incluye la tríada del *sujeto niño*, como lo manifestaba Pestalozzi.

Llama también la atención que, desde 1893 a 1914, las revistas de instrucción y pedagógicas oficiales no tienen en sus números ningún artículo o texto que hable sobre la educación de los párvulos, ni que refiera a las salas de asilo ni a otras instituciones que se encargaran de la atención de los niños, como era común encontrar en las revistas *La Escuela Normal* y *El Maestro de Escuela*, órganos de difusión del ideario pedagógico durante el liberalismo radical; únicamente en el año 1903, en el número 73 de la *Revista de la Instrucción Pública*, se hace referencia a un discurso del subsecretario de Instrucción Pública en relación al Asilo de la infancia desamparada.

En este sentido, lo que develan los archivos históricos como la *Revista de Instrucción Pública de Antioquia* y la información documental recogida en la investigación realizada por Rincón y Triviño (2020) *Hege-monía y alternativas en las políticas educativas para la infancia*, la preocupación por la atención, cuidado y educación de la tierna infancia y los párvulos en ese periodo se dejó a cargo de instituciones de orden privado, que tenían como objetivo educar a niños y niñas entre los tres y siete años de edad de las clases adineradas del país, como “La casa de los niños” del Gimnasio Moderno, fundada por Agustín Nieto Caballero⁵ en 1914, siendo este el primer establecimiento de preescolar en la ciudad de Bogotá que promovió la educación y la atención de los párvulos con orientaciones pedagógicas de Montessori y Decroly; instituciones que recogieron en sus idearios la estructura y propósito de formación los kindergarten, donde prevaleció la educación religiosa, la moral y los buenos hábitos, junto con el desarrollo intelectual o físico a partir de los métodos pedagógicos activos, que fueron considerados el puntal de un nuevo saber pedagógico que orientó la instrucción de los más pequeños, como lo señala en un discurso Agustín Nieto Caballero:

El nuevo sistema sacude la inteligencia, la despierta, la lleva a la acción, pone en movimiento todas las facultades, no pretende hacer niños sabios,

⁵ Agustín Nieto Caballero: educador, escritor, psicólogo, filósofo y abogado colombiano. Fundador de los colegios Gimnasio Moderno en 1914 y Gimnasio Femenino en 1927 en Bogotá, bajo la premisa de educar antes de instruir; seguidor de los postulados de pedagogos como John Dewey, María Montessori y Ovidio Decroly y ministro de Educación en 1936.

sino niños capaces, comprensivos. El niño podrá olvidar lo que ha aprendido, pero en él quedará la disciplina mental, la capacidad desarrollada, la facultad de encontrar lo que olvidó. El estudiante [...] lleva la alegría de sacar la curiosidad innata en él que luego se traduce en hábitos de estudio, en amor a los libros [Nieto, 1924, p. 26].

En este discurso pedagógico, Agustín Nieto Caballero cimentó las bases de la educación preescolar en Colombia, en tanto los niños y las niñas en los kindergarten no van estudiar, sino que a partir de sus actividades diarias organizadas por las maestras-jardineras desarrollan los sentidos, se ponen en contacto con la vida y comienzan su educación en un ambiente de alegría, con actividades constructivistas de acuerdo a las necesidades de cada edad; actividades que implican dibujar, recortar, manipular materiales para modelar y construir sin dejar de lado la disciplina; la adquisición de hábitos a partir de realizar los menesteres de la casa; es decir, como lo sostiene el ideario del Gimnasio Moderno, los niños, en el jardín de niños, van a vivir la vida que corresponde a la tierna infancia, una apuesta pedagógica que inicia con la doctrina de María Montessori, que posteriormente es resignificada en el jardín de niños, como el mismo Nieto lo enuncia:

Iniciamos nuestro jardín de niños dentro de las normas estrictas del sistema Montessori, que como es bien sabido da primordial importancia al agudo desarrollo de los sentidos, mas luego nos fuimos dando cuenta de que el material exclusivamente montessoriano encarcela, como si dijéramos, la actividad del niño, y limita la iniciativa del maestro. Queríamos mayor vida, mayor libertad. Nos sentíamos identificados con el espíritu de la ilustre doctora, pero no de la misma manera absoluta con su material didáctico. Pronto llegamos a la conclusión de que valía mucho más el espíritu de esta gran maestra que la serie de juegos “estandarizados” y comercializados que han invadido el mundo, dando en muchas partes una falsa idea de la doctrina montessoriana. Lo que no quiere decir que hayamos abandonado lo esencial de este material, como lo veremos luego, pero a su lado introdujimos toda una variedad de elementos: los ya indicados por Froebel –padre y eterno inspirador del jardín infantil–; los “Discat” de la “Maison de petits” de Ginebra; los de Bradley de Nueva York; los “juegos Decroly”, todo aquello que en nuestros viajes nos pareció digno de ser experimentado. Y nuestros maestros pusieron todo su ingenio

y su habilidad manual en combinar, adaptar y enriquecer este material extranjero que tan provechosas horas de trabajo proporciona a nuestros chicuelos [Nieto, 1966, p. 107].

Estos mismos principios pedagógicos instalan la formación de maestras-jardineras, especialmente en los institutos pedagógicos, donde “los saberes que sustentan su oficio provienen de la «psicología infantil», la «enseñanza» y la religión a través de la «prudencia, conciencia profesional, virtud y piedad»” (Martínez y Zuluaga, 2020, p. 17); así, en 1917 se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras en Bogotá, a través de la Ley 25 de 1917, la cual en su artículo 1º refiere que

Habrà en la capital de la República un Instituto Pedagógico Nacional para Institutores y otro para Institutoras, donde se eduquen en la ciencia pedagógica maestros y maestras de escuela inferior, superior y normal, y profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional [Diario Oficial, 1917].

Estos institutos tenían la obligatoriedad de contar con edificios que les permitieran instalar escuelas anexas:

Cada uno de los Institutos Pedagógicos Nacionales deberá tener un edificio modelo adyacente para la Escuela pública donde se instalen las Escuelas anexas [...] Dichas Escuelas Anexas deberán ser capaces de contener por lo menos trescientos alumnos y sus condiciones se ajustarán en un todo a los adelantos modernos [Diario Oficial, 1917].

Pero en cuanto a la formación de maestras-jardineras, se especifica que “En el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras, habrá una sección especial destinada a formar Profesoras de Kindergarten” (Diario Oficial, 1917, artículo 7) cuyo propósito es preparar a la mujer para la escuela superior y Normal, bajo la dirección de la maestra Franzisca Radke, quien también fundó la escuela Montessori en Bogotá, como una institución pionera para la formación de maestras preescolares, enseñanza que es definida por los principios de Fröbel y Montessori; maestras que van a orientar con mayor énfasis pedagógico la educación preescolar en el sector privado.

Es claro en los discursos de ley y pedagógicos que, en esos primeros años del siglo xx, la atención a la tierna edad y párvulos de las

poblaciones menos favorecidas continuaba a cargo de las salas de asilo, y solo hasta 1919 se encuentran instrucciones y un reglamento para el programa del jardín infantil (kindergarten) y la Escuela de Párvulos, orientada bajo la doctrina o pedagogía católica, en donde se afirma que

El jardín infantil y la Escuela de párvulos tienen por objeto: ayudar a los padres en la educación de los niños que, por su tierna edad, no pueden ser admitidos en la Escuela Elemental. Ahí la Maestra educa más bien que instruye; y a ejemplo de una madre inteligente y entusiasta de su misión, continúa la primera educación de la familia. Con su paciencia, amabilidad, vigilancia y cariñosa inflexibilidad, transforma al niño inquieto, inconstante, caprichoso, en un muchacho ordenado, atento, perseverante en el trabajo; pero sin violencia, sin cansarlo, sin enfrenar su viveza. El Jardín Infantil ofrece al niño un nuevo hogar en el cual respira el ambiente purísimo del amor vigilante y severo [...] de la salud del alma y de la del cuerpo; pero en la gradación de sus programas, en la división del trabajo, en la distribución de clases y de tiempo. La maestra [...] cultiva los sentimientos religiosos y morales del niño; atiende al desarrollo de fuerzas intelectuales y físicas; enseña a expresar claramente sus pensamientos, observaciones y juicios; lo habitúa a la limpieza, el orden y urbanidad, lo forma en la obediencia, en la veracidad y en la actividad, procurando sobre todo hacerlo bueno [Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919].

En estos discursos se puede ver cómo el discurso pedagógico pestalozziano fue desplazado por un discurso pedagógico católico que priorizaba la formación de ciudadanos morales, que se oriente desde la obediencia y los preceptos de la religión católica, que fueron el mayor énfasis en los procesos de formación de los niños de tres a seis años de edad en estos jardines que estaban a cargo del Estado, donde ese discurso pedagógico-católico se dirigía al niño y su enseñanza para lograr su atención, llegar a su mente e inteligencia, por lo que las actividades y aprendizajes que se promovían buscaban adaptarse a las edades y el carácter de los escolares, pero también a la transmisión de una disciplina y prácticas de buenas personas y ciudadanos; en busca de adaptar para los niños de familias menos favorecidas los postulados modernos de la escuela activa que se venía implementando en los jardines de niños de instituciones privadas, se priorizó la educación intelectual, la formación

moral y la cultura física, con lo cual estos párvulos pudieran prepararse para la escuela primaria y el trabajo.

Unido a esta propuesta de enseñanza se puede también ver en este reglamento el imaginario del niño de la más tierna edad y los párvulos, que está presente en ese periodo histórico, el cual conserva un carácter decimonónico: “Los niños son flores delicadísimas, delicia de la familia, de la iglesia y del Corazón de Jesús; pero flores que, sin los cuidados debidos pueden fácilmente agostarse, y no dar los deseados frutos o darlos bien amargos” (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919).

Así, para lograr cuidar a estas flores (niños) y evitar que dieran frutos amargos, se les dictaban a las maestras-jardineras acciones y pasos a seguir en el tiempo que estuviere el niño en el jardín, las cuales iban desde la inspiración de los principios de la fe, pasando por el mantenimiento de la higiene, el cuidado físico y la protección de los niños en cuanto el sueño, exponerlos al sol, a la lluvia, los cuidados durante los juegos para prevenir accidentes; acciones y ejercicios orientados al desarrollo de los sentidos, el orden, la disciplina y la obediencia, y con el fin de alejar a los niños del mal natural “Sea durante los juegos, sea durante las clases, las Maestras vigilarán con la mayor solicitud para prevenir y alejar de los niños hasta el más pequeño peligro moral o físico” (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919, art. 9).

Es claro que desde 1919 se construyó en Colombia todo un andamiaje y dispositivo pedagógico por parte del Estado para atender y educar a los más pequeños, incluyendo en este último reglamento la división de la atención más específicamente por edades en tres sesiones: Sesión Media (niños de cuatro a cinco años), Sesión Superior (niños de cinco a seis años) y Escuela de Párvulos (niños de seis a siete años); los programas contenían las mismas asignaturas, como la educación religiosa que era fundamental, la educación moral para formar en la virtud, el desarrollo del lenguaje a través de ejercicios prácticos desde lecciones con imágenes, lecciones de cosas, educación de los sentidos, juegos manuales; calculo y geometría, dibujo, trabajos manuales, gimnasia educativa; canto, costura, jardinería y agricultura; la diferencia

de una sesión a otra estaba dada en la profundización y la intensidad, pero además a los niños de la Sesión Superior y la Escuela de Párvulos se les daban lecciones de lectura y escritura, así como historia patria y geografía (Revista Departamental de Instrucción Pública, 1919).

Nótese que, en esta organización administrativa y pedagógica de las instituciones para la atención de los niños y niñas de tres a siete años de edad, a cargo del Estado, donde asistirían los hijos de familias menos favorecidas, aunque se preparaba para el ingreso a la escuela primaria y se habían incorporado principios de la pedagogía activa y católica, siguió privilegiándose en su acontecer diario suplir aquello de lo cual los niños carecían en su hogar, como una buena educación moral y religiosa, hábitos de disciplina y obediencia y, sobre todo, suplir necesidades básicas como son alimentación y protección, lo que marca una fuerte desigualdad e inequidad en la educación de los más pequeños en Colombia, lo cual se acentuó en los años siguientes con la creación y fundación de varios kindergarten, como es el caso del Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional –1939–, dirigido por Franzisca Radke, quien hizo parte de la Misión Pedagógica Alemana –1936–, institución que promovía la formación de las docentes para el preescolar y la atención de la infancia a partir de los postulados de la *Escuela Activa*, centrada en Fröbel y Montessori, priorizando a la mujer como la encargada de la educación de los niños en esas tiernas edades, tanto en el hogar como en la escuela, con lo cual se instituyó el magisterio femenino, siendo esta una estrategia de los conservadores que desde el discurso de la pedagogía católica pretendió enfrentar la descristianización del pueblo colombiano, que se dio por la apropiación de discursos y prácticas laicas durante los gobiernos de los liberales radicales y su reforma instruccionalista de 1870, pensamiento que permaneció y orientó la educación infantil en Colombia casi hasta finales del siglo xx.

Para finalizar estos primeros trazos de la historia de la educación preescolar en Colombia, se resalta que en 1939, a través del Decreto 2105 del Ministerio de Educación Pública, se reglamentó y definió por primera vez la educación infantil, como una educación dirigida a niños de entre cinco y siete años de edad, que tiene como principios de formación crear hábitos y el desarrollo armónico de la personalidad:

Para facilitar la distinción de las enseñanzas y unificar el criterio al respecto, se adoptan las siguientes definiciones:

Grupo 1º 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 [Diario Oficial, 1939].

Podemos afirmar que este decreto marcó el inicio de una transformación en cuanto a la atención a la infancia de cinco a siete años, en la cual la educación y la enseñanza tuvieron un rol más importante, y se diferencia de la atención de los menores de cinco años, la cual continuó sesgada por una fuerte inequidad, en tanto para las instituciones a cargo del estado se siguió priorizando un carácter netamente asistencialista (suplir las carencias de las familias) mientras que las instituciones de carácter privado que se encargaron de atender a los niños menores de cinco años de las clases más favorecidas centraban sus objetivos en el desenvolvimiento integral de los niños, priorizando el desarrollo de capacidades intelectuales, sociales y físicas acordes con sus necesidades de desarrollo.

CONCLUSIÓN

En este periodo de tiempo de la historia de la educación preescolar en Colombia, es necesario destacar que, frente a esas prácticas policivas, domésticas y religiosas centradas en la corrección y el castigo, consideradas como principales medios para la conducción de los más pequeños, especialmente dirigidas a aquellos niños que estaban en condición de abandono u orfandad y conformaban el grupo conocido como *niños expósitos* y quienes eran atendidos desde una doctrina de la caridad en los hospicios y asilos, instituciones que estaban inicialmente a cargo de las comunidades religiosas hacia mediados del siglo XIX en el marco de los gobiernos liberales, esta población infantil se visibilizó y comenzó a ser parte de la preocupación de los planes de gobierno, planteando que la atención a esta población debe ser asumida por el Estado, preocupación que se convirtió en política estatal durante los gobiernos del liberalismo radical (finales del siglo XIX), en tanto este grupo consideraba

en su ideario político que la única herramienta que tenía el país para salir del atraso y lograr la industrialización era la educación, por lo que esta debía iniciar desde la más tierna edad con el fin de conducir a los niños y niñas para el ingreso a la escuela, institucionalizando así las salas de asilo para atender y educar a los niños de dos a seis años de edad.

Como un avance en materia de la atención y educación de los más pequeños a finales del siglo XIX, se reconoce el ideario pedagógico que orientó el sistema de instrucción de los liberales radicales, un ideario que buscaba contrarrestar la influencia de la educación a cargo de la iglesia, por lo que proponía que la conducción de los más pequeños debía salir de la casa y ser dirigida por instituciones externas, con el fin de desarrollar, más que la moral, las capacidades intelectuales, apropiando de esta forma las ideas pestalozzianas de educación y desarrollo armónico del cuerpo, el alma y la mente, ideas que llegaron al país a partir de las Misiones Alemanas; es decir, se incorporó en el discurso político de la instrucción y el desarrollo de la infancia mucho antes de que se formalizara la obligatoriedad escolar de los niños menores de siete años, a partir del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870.

De igual forma durante este periodo histórico se debe destacar que a partir de las ideas de los liberales radicales para gobernar o conducir a los niños menores de siete años, desde el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 se dio por primera vez de manera legal la particularización de la infancia dividida en la tierna edad (niños desde el nacimiento a los tres años) y los párvulos (niños de los tres a los siete años), lo que trajo una amplia producción de saberes escolares y sociales que se convirtieron en estrategias que impulsaban el desarrollo del pueblo colombiano a través de la familia y de la escuela, convirtiendo estos escenarios en ámbitos de intervención del Estado.

Esta idea de la particularización de la infancia y su intervención desde el Estado, aunque fue dejada de lado por un buen tiempo durante el periodo de la Regeneración y la hegemonía conservadora, tomó fuerza nuevamente en el país a partir de 1914, pero ya no de la mano del Estado, sino desde las organizaciones privadas, que buscaban desarrollar o salvar a la infancia empleando la instrucción a partir de la apropiación e institucionalización de pedagogos como Fröebel

y Montessori, lo que generó el despliegue de una red de instituciones que se especializaron en la educación de los más pequeños a través de jardines infantiles, kindergarten y escuela de párvulos para atender a los niños de las clases privilegiadas; proceso que marcaría la persistente inequidad que se ha dado durante la historia de la educación preescolar en el país, en tanto para los niños de las clases trabajadoras y menos favorecidas continuaban las salas de asilo a cargo del Estado, en donde se privilegiaba la atención antes que la instrucción, por cuanto se debía suplir las necesidades básicas de los pequeños que no eran provistas por la familia.

Se puede concluir que en este proceso de consolidación de la educación preescolar se instituyó una tensión persistente en el tiempo, la cual tiene que ver con las modalidades de atención: de un lado, desde finales del siglo XIX se legitimó la idea de que niños y niñas de cero a cinco años de la población más vulnerable debían ser atendidos en espacios que les garantizaran alimentación, salud, protección y cuidado, en tanto por estar en el rango de niños en orfandad, abandono e ilegitimidad carecían de estos, situación que persiste hasta la actualidad, siendo esta una función que atañe al Estado y que hacia la mitad del siglo XX se organizó a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, con un claro derrotero de asistir antes que educar.

De otra parte, desde comienzos del siglo XX emergió otra modalidad de atención a la infancia, centrada en el desarrollo de capacidades y formación para la vida futura escolar, la cual reconoció la importancia de iniciar procesos formativos o educativos en la primera infancia, visión que se orienta hacia las clases medias y altas de la población, y que en la actualidad tiende a ser un discurso político y educativo, con el firme propósito de superar la inequidad y desigualdad persistente.

La tensión entre instrucción-educación, planteada desde comienzos del siglo XX, ha definido las propuestas curriculares y pedagógicas para la formación de niños y niñas de cero a seis años, en tanto se ha tratado de resignificar la idea inicial del preescolar como una oferta para el aprestamiento y la preparación de estos sujetos para ingresar a la escuela, por la idea de una educación de los más pequeños centrada en el desarrollo integral que permita superar las brechas de inequidad y permanencia.

REFERENCIAS

- Biblioteca Virtual del Banco de la República (s.f.). *La Escuela Normal: periódico oficial de Instrucción Pública*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/19760>
- Biblioteca Virtual del Banco de la República (s.f.). *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18407>
- Cerda, H. (1986). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. El Búho.
- Diario Oficial (1893a, ene. 11). *Decreto número 0349 de 1892 (31 de diciembre). Orgánico de la Instrucción Pública*. (n. 9,041). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102504_archivo_pdf.pdf
- Diario Oficial (1893b, feb 12). *Decreto número 0492 de 1893 (de 20 de enero de 1893) por el cual se organiza la Instrucción pública primaria*. (n. 9,073). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-102506_archivo_pdf.pdf
- Diario Oficial (1917, nov. 9). *Ley 25 de 1917 (noviembre 6), “sobre Institutos Pedagógicos Nacionales”*. (n. 16239). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102482_archivo_pdf.pdf
- Diario Oficial (1939, nov. 3). *Decreto número 2105 de 1939 (noviembre 2) por el cual se reglamenta la inscripción de los establecimientos educativos oficiales y privados, ante las Direcciones de Educación Pública, para los efectos de la estadística escolar*. (año lxxv, n. 24210). https://mineduacion.gov.co/1621/articles-102785_archivo_pdf.pdf
- Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870, nov. 1). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- El Álbum de los Niños. Periódico de instruccion i recreo, destinado a la juventud (1871, dic. 15). (año 1, n. 18). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/22010>
- El Álbum de los Niños. Periódico de instruccion i recreo, destinado a la juventud (1872, sep. 20). (año 2, n. 4). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/22058>
- El Constitucional de Cundinamarca (1848, oct. 30). (n. 247). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1744>
- El Constitucional de Cundinamarca (1851, sep. 6). *Reglamento de la Casa Refugio, instrucción i beneficencia de Bogotá*.
- El Orden (1890, oct. 4). (año iv, n. 211). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/7501/rec/4>
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

- García, G. (1996). Proclama por un país próspero y justo que soñamos al alcance de los niños. En *Colombia al filo de la oportunidad* (pp. 24-26). Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional y Presidencia de la República. Gobernación de la Provincia (1851, sep. 6). Ordenanza 119 del 24 de octubre de 1850 para la Casa Refugio. *El Constitucional*. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/1746>
- La Escuela Normal: periódico oficial de Instrucción Pública (1871). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/19760>
- La Mujer. Órgano del bello sexo (1897, jun. 11). *La mujer. Su instrucción* (año ii, n. 110). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/10898>
- Martínez, M. Á. (2024). Educación de los párvulos y de la tierna edad en Colombia, 1870-1930. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290007>
- Martínez, M. Á., y Zuluaga, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia*, (106), e1632. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- Nieto, A. (1924). *La escuela y la vida*.
- Nieto, A. (1966). *Una escuela*. Sanmartín Obregón & Cía.
- Pachón, X., y Muñoz, C. (1991). *La niñez en el siglo xx*. Planeta.
- Papel Periódico de la Ciudad de Santafé de Bogotá (1792, ene. 27). (n. 50). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/432>
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia (1893, ago.). (año 1, n. 8). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18341>
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia (1903, ene.). *Informe del Secretario de Instrucción Pública de Antioquia al Sr. Gobernador del Departamento* (t. xiii, n. 73, pp. 20-30). <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18404>
- Revista Departamental de Instrucción Pública de Antioquia (1918). *Instrucciones generales sobre los jardines infantiles (kindergarten)*.
- Revista Departamental de Instrucción Pública (1919, mar.). *Instrucciones, reglamento y programa del Jardín Infantil (Kindergarten) y de la Escuela de Párvulos: artículos generales*. (nn. 19-20).
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936: una mirada desde la práctica pedagógica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colciencias/Cooperativa Editorial Magisterio.

- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46. <http://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Rincón, C., y Triviño, V. (coords.) (2020). *Hegemonías y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2015*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, P. (2007). Iluminando sombras: ilegitimidad, abandono infantil y adopción en la historia colombiana. *Revista Fractal*, 12(45/46), 215-244. <https://mxfractal.org/RevistaFractal45-46PabloRodriguez.htm>
- Rodríguez, P., y Mannarelli, M. C. (coords.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.
- Saénz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (vol. 2). Universidad de Antioquia.
- Salas de Asilo (1870, nov. 1). *Capítulo viii. Signatura FM/234, f. 35. Colección Patrimonio, BCUDEA, Bogotá*.

UNA NUEVA INSTITUCIÓN PARA LOS MÁS PEQUEÑOS: LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS EN EL ESTADO DE MÉXICO, 1881-1917

Elida Lucila Campos Alba

Considero importante comenzar este texto con una aclaración geográfica respecto al uso de la palabra “México”. Aunque el nombre oficial del país es Estado Unidos Mexicanos, generalmente se hace referencia a él solamente como “México”, por otra parte, a la capital del país –antes Distrito Federal, hoy Ciudad de México– también se le nombra “México” y para más confusión, existe un estado, es decir, una provincia que recibe el nombre de Estado de México.

Figura 1



Es a esta provincia, colindante geográficamente con la Ciudad de México y cercana en ideas al gobierno federal al final del siglo XIX, a la que nos referiremos.

A finales del siglo XIX la sociedad mexicana en general, y en particular la de este estado, estaba compuesta por una población artesanal en las ciudades y campesina en las zonas rurales. Los niños no tenían necesidad de escolarizarse pues los “oficios” se transmitían de padres a hijos en el mismo taller o parcela y los menores de siete años solamente recibían educación en casa.

Los párvulos¹ eran considerados por sus familias de forma ambivalente. Por una parte representaban una bendición de Dios desde la doctrina católica, pero por otra, se les consideraba fácilmente reemplazables. Los nonatos, los recién nacidos y los niños de pecho eran considerados como “angelitos”, que si bien traían el sino del pecado original, el cual se les quitaba al bautizarlos, aún no cometían ningún pecado por sí mismos que los condenara. Conforme fuera creciendo comenzaba a formarse una visión de un niño en situación de pecado, cuyas inclinaciones naturales al mal deberían de reprimirse, con el fin de salvar su alma. Entre “el angelito” y “el pecador” asociado a los niños en edad escolar que ya contarían con una conciencia y discernimiento, se encontraba una edad intermedia, crucial para la orientación espiritual, entre los dos o tres años y hasta los seis o siete era considerada “la tierna edad”, en esta si bien los niños presentan todavía grandes limitaciones, pues “están inclinados por naturaleza a la distracción y cuyas facultades intelectuales todavía están embotadas” (El Monitor Republicano, 1886), sobresalían virtudes espirituales como la inocencia,² la cual se destaca y aparece reiteradamente en los artículos de la prensa general y pedagógica de la época (El Monitor Republicano, 1883a).

¹ En el lenguaje coloquial de la época se denominaba “párvulos” a los niños menores de seis o siete años. Aunque en realidad esta palabra es un adjetivo que significa pequeño, se utilizó más como sustantivo y era aplicado al niño pequeño “inocente y fácil de engañar” (Sopena, 1919).

² Inocencia se define como “el estado del alma limpia de pecado, simplicidad, sencillez y candor” (Sopena, 1919).

Dichas virtudes debían ser protegidas y enriquecidas en el seno familiar, principalmente por la madre, quien debía inculcar con la palabra y con el ejemplo los valores espirituales morales y religiosos, por lo que en esa edad comenzaba la enseñanza de la doctrina cristiana.

Cuando un niño alcanzaba la edad de cinco años se consideraba que “ya se había logrado”, pues las tasas de morbi-mortalidad que existían para esas edades eran realmente muy altas.³ Aunque las causas de esto eran las enfermedades producidas por las malas condiciones higiénicas y de alimentación en que vivía la mayor parte de la población, a los deficientes servicios de salubridad y asistencia y al bajísimo presupuesto que se destinaba a estas áreas, se atribuía como una característica inherente a la infancia: “Pero estos seres son tan delicados, tan agradables, que de cualquier cosa se mueren” (El Monitor Republicano, 1883a).

Además de estas representaciones relacionadas con el cuerpo y el alma del niño, surgió una que fue determinante para la atención educativa formal de los párvulos, impulsada por la élite intelectual liberal: se comenzó a considerar al niño como un ser en evolución, imperfecto aún, pero promesa del ciudadano del futuro. Un buen ciudadano debía formarse desde el nacimiento no solo en conocimientos verdaderos sino también en valores morales.⁴

Esta idea fue aceptada y validada por la clase política, intelectual y privilegiada y poco a poco fue permeando en las clases media y popular, sin embargo, no había un consenso sobre cuándo iniciar la instrucción formal, qué valores y conocimientos debían darse en cada edad, quiénes debían encargarse de ello y por tanto en qué lugares, por lo que coexistían diversas posiciones y se ensayaron distintas alternativas que originaron distintas opciones educativas, públicas y privadas de las que trataremos en este capítulo.

³ Para un estudio detallado de la morbilidad y mortalidad infantil durante el porfiriato consúltese Soler, 2008.

⁴ Por moral se entendía “el conjunto de las reglas que nos muestran nuestros deberes para con Dios, para con nosotros mismos y para con los demás hombres” (Galván, 2008, p. 179).

LAS “AMIGAS”

En esa época la representación de la mujer estaba completamente asociada a la maternidad y la de los párvulos a la madre. Ambos conformaban una entidad única, las cualidades o defectos de uno se reflejaban o repercutían en el otro y la simbiosis párvulo-madre era realmente tan fuerte que no se podía concebir y por tanto hablar de uno sin la otra. Consecuentemente resultaba chocante y hasta antinatural pensar en una alternativa educativa que los separara. Por ello una de las primeras instituciones que a lo largo del siglo xix atendió la instrucción de párvulos fue la *Amiga* o *miga*. Consistía en una mujer —“la amiga”— con ciertos conocimientos y disposición para enseñar, que en un cuarto de su casa y por una baja cooperación económica, instruía y cuidaba a niños y niñas de distintas edades, entre ellas a los más pequeños ante la imposibilidad de que fueran aceptados en las escuelas primarias o elementales a las que asistirían hasta alcanzar los seis o siete años.

No se trataba formalmente de una escuela en sentido estricto, y tanto el entorno doméstico como la atención exclusiva por mujeres posibilitaron romper la resistencia a separar a los pequeños de sus madres con fines educativos.

Paulatinamente las Amigas fueron expandiéndose y especializándose, y en algunos casos se convirtieron en la opción casi exclusiva de educación de las niñas y mujeres al convertirse en instituciones escolares —públicas y privadas—, con edificio y organización propia a cargo de congregaciones religiosas o seculares y ya no solo atendiendo a niñas menores, sino hasta adolescentes. Surgieron también Amigas exclusivas para párvulos, a las que ingresaban niños a partir de dos o tres años de edad, algunas mixtas y otras solo de niños o de niñas.⁵ Aunque pudiera pensarse que a estas solo asistían hijos de madres de clase popular que requerían de un lugar de cuidado para sus hijos mientras salían a trabajar fuera de casa, en realidad, los niños de clases alta y media también asistieron a las Amigas —al parecer incluso en forma aún más generalizada que los anteriores—, no por la necesidad de cuidados sino

⁵ Al menos en la Ciudad de México y muy probablemente en otras ciudades grandes (El Monitor Republicano, 1883b).

por razones de estatus social de la familia y/o comodidad de la madre en la que recaía el peso de su educación e instrucción.

El envío de los hijos a la escuela a menor edad representaba un capital social que daba posición y prestigio a la familia; seguramente asociado tanto a la posibilidad económica de pagar una institución —recordemos que las Amigas eran establecimientos privados— que se encargara no solo de la instrucción sino también de la incómoda tarea del cuidado de los pequeños, así como a la demostración de las habilidades precoces de los hijos frente al círculo social.

Su programa educativo era muy simple: “instruir a los niños en la ley de Dios”, lo cual hacían a través del estudio memorístico del catecismo del padre Ripalda y las principales oraciones, comenzar la enseñanza de la lectura, la escritura y algunos elementos de cálculo, así como la costura y el bordado.

Pese a la corta edad de los niños, la organización y disciplina en el aula Amiga era muy semejante —por no decir igual— que en una escuela primaria: todos los niños y niñas sentados cuatro horas por la mañana y tres por la tarde a costa del sacrificio y deterioro de su salud, rigiéndose por la máxima de “la letra con sangre entra y la labor con dolor”, manteniendo el orden y la disciplina por medio de castigos, regaños e incluso “cuartazos”⁶ o piquetes con agujas y golpes con el dedal, con lo que se lograba la sumisión del pequeño por miedo.

La valoración social de las amigas para párvulos se encontraba dividida: había quienes la consideraban una excelente opción para la instrucción moral, religiosa e incluso intelectual de sus hijos pequeños, que ayudaba a que estos “no estuvieran perdiendo el tiempo” (Fernández, 1979, p. 11); otros la veían como un mal necesario para los casos extremos de niños pequeños a quienes sus madres no podían atender, pues además de que este tipo de escuelas realmente representaba un foco de infecciones, los niños —quienes aún no podían discernir lo bueno y lo malo por sí mismos— estaban expuestos a los malos ejemplos de otros niños, de ambos sexos y diversas edades, lo cual finalmente terminaría corrompiendo su candor e inocencia, y finalmente había

⁶ Golpes propinados con una “cuarta”, es decir, un fuste o vara de cuero con el que se fustigaba al caballo para que caminara o corriera más rápido.

quien consideraba que la excesiva libertad administrativa de las Amigas en general, pero aún más de las de párvulos, atentaba contra los principios constitucionales establecidos para la educación nacional, principalmente el de laicidad.

SECCIONES DE PÁRVULOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

En el Estado de México, como muy posiblemente en otras partes del país, además de las Amigas, las Escuelas de Primeras Letras también se encargaron de la instrucción de párvulos, si así lo decidían sus padres y lo aceptaban los maestros, aunque no estuviera estipulado en la ley.

No nos es posible determinar el alcance de esta práctica, pues generalmente estos alumnos han quedado invisibilizados en los datos estadísticos oficiales de asistencia y evaluación, sin embargo, por algunos indicios en diversos documentos —como las actas de los certámenes que se realizaban para verificar los avances de los alumnos de tales instituciones—, podemos afirmar que estaban presentes en dichas escuelas:

...distinguiéndose en las lecciones de doctrina cristiana de los Catecismos de Fleuri y Ripalda Pasqualita Bences, Rita Mendieta [...] y Petra Sagg, de quatro años en las oraciones del de Ripalda [Archivo Histórico del Estado de México (AHM), 1839].

...luego algunas de las niñas de cinco a seis años dieron alguna fábula de memoria [AHM, 1838].

Posiblemente para validar esta práctica que poco a poco iba generalizándose en el estado, y por otra parte, dado que algunos educadores, autoridades educativas y políticos del Estado de México ya conocían los “adelantos” que en materia de educación para niños pequeños se venían dando en Europa —como el movimiento del *kindergarten* en Alemania y Suiza, las escuelas maternas en Francia, la apertura de escuelas de párvulos en España, etc.— y el creciente interés que hacia este grupo etéreo existía tanto en lo educativo como en lo higiénico y lo psicológico, el gobernador licenciado José Zubieta, al establecer la Junta Superior de Instrucción Pública, el 3 de mayo de 1881, hizo mención por primera vez en la legislación estatal de las escuelas de párvulos:

Cuarta: la enseñanza se dividirá en rudimentaria y elemental, estableciéndose en consecuencia escuelas de párvulos y escuelas elementales para niños mayores de siete años [Téllez y Piña, s.f., t. xvi, p. 14].

Se trata en definitiva de una declaración de intención del gobierno, puesto que si bien era inviable económica y organizativamente en ese momento, no podía ni debía quedar fuera de la ley que pretendía organizar el naciente sistema educativo estatal.

Lo que sí posibilitó este decreto fue iniciar la paulatina implementación de la escuela graduada, es decir, transitar de una única aula con niños de distintas edades atendidas por un solo maestro a establecimientos educativos organizados en departamentos, secciones o grados separados atendidos cada uno por un maestro y que se correspondieran con la edad de los alumnos, como ya era común en Europa y en la capital del país.

El resultado fue la aparición de cuatro distintas secciones⁷ dentro de las escuelas primarias: superior, intermedia, elemental y de párvulos; cada una de ellas con un programa específico pero al parecer solamente la de párvulos delimitada por un rango de edad, de entre los tres a los siete u ocho años. La clasificación de “párvulos” más que estar determinada por la edad estaba regida por los avances o capacidades mostradas por los alumnos; así, por ejemplo, el profesor de Tepetlaoxtoc en el Distrito de Texcoco establecía las categorías de su estadística como “número de los que no saben nada, número de los que conocen las letras, número de los que estudian el silabario, número de los que estudian el 2º libro, número de los que saben leer...” (Archivo Histórico Municipal de Texcoco [AHMTEX], 1892). Por tanto la sección también podía subdividirse en fracciones o cursos —generalmente dos—, que agrupaban a alumnos con un avance semejante.

Aunque, como mencionamos, la pretensión era establecer una escuela graduada con aulas diferenciadas, la realidad espacial seguía siendo la misma: las secciones ocupaban el mismo salón de clase, que

⁷ Las secciones de párvulos ya habían sido implementadas en algunos planteles oficiales de la ciudad de México y algunas escuelas privadas, y habían sido objeto de debates y acuerdos en los congresos higiénico pedagógicos y de instrucción.

en la mayoría de los casos era lo único en lo que consistía el edificio escolar, y pertenecer a una sección u otra significaba tener una ubicación determinada y compartirla con los otros chicos de semejante edad o ritmo de aprendizaje; los párvulos generalmente se ubicaban adelante, cerca del profesor y el pizarrón, por la sencilla razón de su menor estatura y necesidad de mayor vigilancia adulta. Muy posiblemente en algunas escuelas primarias tendrían en el mismo salón mesas y sillas de tamaños diferenciados para los alumnos —pues no olvidemos que la enseñanza obligatoria estaba establecida desde los cinco a dieciséis años—, lo cual, si bien atendería a una mayor comodidad ergonómica de los chicos, también acentuaba en el espacio físico la “inferioridad” de la sección de párvulos con respecto a las otras.

A diferencia de las secciones de párvulos capitalinas que ya decían tener un enfoque froebeliano, en el Estado de México no hubo tal cambio metodológico, simplemente se hizo una dosificación de los

Tabla 1
Dosificación del currículo de la escuela primaria por secciones

Escuela		Párvulos	
Pública de Niños No. 2 Toluca	Lectura	Cálculo	
	Gramática	Deberes	
De Niñas “Luisa Maldonado” Toluca	Lectura	Economía doméstica	Labores
	Escritura	Gramática y dictado	Sistema métrico-decimal
	Aritmética	Geografía	Higiene
	Geometría	Historia de México	Moral y Urbanidad Corte de ropa
Escuela de Calixtlahuaca	Lectura	Cálculo	Deberes
	Gramática	Escritura	
Escuela de San Mateo Otzacatipan Toluca	Lectura	Cálculo	Escritura
	Gramática	Metrología	Deberes
Escuela de Chiauutla Texcoco	Idioma	Deberes	
	Cálculo		
Escuela “Benito Juárez” Texcoco	Lectura	Cálculo	
	Escritura	Moral	
Escuela de San Bernardino Texcoco	Lectura		
	Numeración		

Fuente: Elaboración propia a partir de AHEM, 1885, 1886, y AHMTEX, 1892.

contenidos del programa de primaria y se mantuvo la disciplina y formas de evaluación de esta.

La jornada escolar de los párvulos era la misma que para el resto de las secciones, de las 8:00 a las 12:00 del día y de las 2:00 a las 5:00 de la tarde, y de igual manera —excepto por alguna clase de cálculo y de historia y geografía— la distribución del tiempo y del trabajo.

Esta mínima modificación curricular y organizativa se debió principalmente a que los docentes a quienes la ley ahora ordenaba dar una atención especial a los párvulos eran maestros de primaria, generalmente formados en la práctica y ajenos a las doctrinas pedagógicas especializadas que solamente eran conocidas por los intelectuales, pedagogos y algunas autoridades políticas.

El magisterio primario estaba conformado en su mayoría por varones que, con los conocimientos mínimos sobre lectura, escritura y aritmética, solicitaban la licencia de preceptor al jefe político o al presidente municipal de la localidad. Los de nuevo ingreso eran considerados de segunda clase y atendían escuelas de dicha categoría, al pasar los años y contar con mayor experiencia y antigüedad adquirían la categoría de primera clase y con ello un cambio de plantel.

Para contar con un título oficial y por tanto válido en todo el territorio estatal, debía solicitarse el examen correspondiente al director del Instituto Literario de Toluca —que era la única institución facultada para hacerlo—, quien después de revisar los documentos escolares y laborales del aspirante concedía o no la oportunidad de presentarlo y giraba las órdenes para que se integrara el jurado para tal acto. Los títulos de primera clase solamente eran expedidos por el gobernador del Estado, después de que el preceptor hubiera sido examinado en el Instituto para tal efecto y hubiera laborado como maestro de segunda clase por algunos años sin que su expediente presentara informes de mala conducta o falta de aptitud o compromiso.⁸

⁸ Para información detallada sobre la formación inicial y continua, la clasificación de los maestros y las escuelas, así como de las condiciones laborales del magisterio primario en el Estado de México, véase Gobierno del Estado de México [GEM], 1974, y Bazant, 1993, 2002.

LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

El establecimiento de instituciones educativas exclusivas para párvulos en el Estado de México se debió más a circunstancias e intereses político-administrativos que a demandas o necesidades ciudadanas.

De igual manera que como país se deseaba mostrar al resto del mundo moderno el progreso en materia educativa, los estados se esforzaban por implementar los adelantos e innovaciones propuestas por el gobierno federal —con ciertas adecuaciones a sus particularidades (Bazant, 2002, p. 316)—, ya que esto representaba un mayor avance frente a otras entidades y la materialización de la política liberal y modernizadora del presidente Porfirio Díaz.

El periodo de 1889 a 1904 en el que fue gobernador del Estado de México el general José Vicente Villada se ha calificado como “el auge de la educación pública” (GEM, 1994, p. 119).

Villada compartía el anhelo porfirista de transformar radicalmente las costumbres, creencias y patrones culturales de la población mexicana, especialmente de los indígenas, con el fin de modernizar la nación, y en este caso el Estado, a través de un sistema educativo organizado y eficiente a la manera de cualquier país civilizado.⁹ Por tanto mantuvo un esfuerzo sostenido de casi quince años.

Estas reformas al naciente sistema educativo estatal contemplaban la educación parvularia, si no como prioritaria o necesaria, sí como un asunto pendiente de la política educativa estatal y como una propuesta pedagógica novedosa, pero sobre todo como un área de coincidencia con el gobierno federal.

La decisión de fundarlas se tomó desde la gubernatura, se destinaron recursos económicos y humanos para estos planteles no obstante la apremiante necesidad de escuelas primarias e incluso se creó pau-

⁹ Algunos autores, como Moreno (1999), consideran que la modernización en la educación debe entenderse como la formación científico-pedagógica de los maestros de escuela, la introducción de la enseñanza objetiva, la graduación de la escuela elemental, la unificación de los contenidos y métodos de enseñanza, entre otras características.

latinamente la necesidad en las familias para que llevaran a sus hijos a la escuela de párvulos, pues su existencia daba al Estado el estatus de “moderno y progresista” al impulsar las corrientes pedagógicas más innovadoras y reconocidas mundialmente, en este caso, abandonar las viejas prácticas instructivas para ser una “escuela educativa”.

La primera, aunque muy efímera, fue la Escuela de Párvulos “José Vicente Villada”, a la que siguieron las anexas a las Normales y posteriormente las foráneas, todas ya con un enfoque froebeliano.

LA PRIMERA ESCUELA MIXTA DE PÁRVULOS DE TOLUCA

“La Villada” como coloquialmente se le conocía, se inauguró el día 3 de Marzo de 1890 en la calle de Suárez número 4 de la Ciudad de Toluca por el gobernador (AHM, 1890a). Su propósito era ser una escuela modelo/experimental tanto para la educación de párvulos como para la de secundaria para señoritas, siendo vanguardia del estado y ejemplo para otras ciudades capitales.

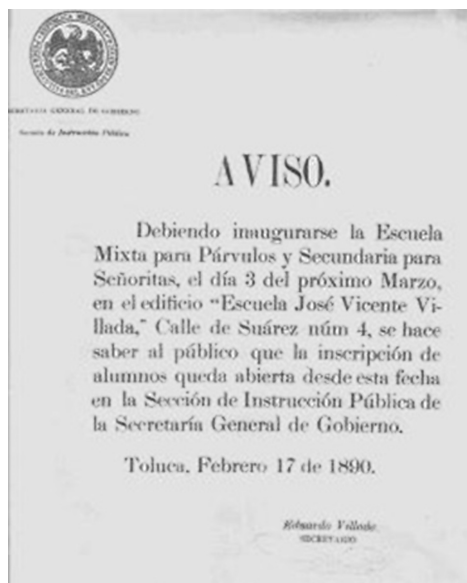
Como el propio gobernador señala, esta escuela pudo ser establecida por “la colaboración de varios amigos del Gobierno” (Villada, 1894a, p. 196), pues tanto la alta sociedad toluqueña como algunos empresarios participaron con el gobierno estatal en la adaptación del edificio, la compra de mobiliario y materiales y la manutención de la escuela.

La inscripción de los alumnos se realizó durante febrero de ese año por la Sección de Instrucción Pública de la Secretaría General de Gobierno a través de avisos escritos que se fijaban en lugares públicos del centro de la ciudad (AHM, 1890a). La edad establecida fue de los cuatro a los seis años y al primer ciclo escolar se inscribieron cinco párvulos: tres niñas y dos niños, vecinos de las calles aledañas al edificio escolar y miembros de familias conocidas.¹⁰

¹⁰ Interpretamos esta bajísima inscripción como indicador de la nula necesidad y baja disposición o convencimiento de los padres de familia hacia este nuevo tipo de institución educativa.

Figura 2

Cartel que invitaba a la población de Toluca a inscribir a sus hijos a la Escuela Mixta para Párvulos “José Vicente Villada”



Fuente: AHM, 1890a.

El objetivo de esta primera escuela de párvulos¹¹ era “favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral de los niños de cuatro a seis años”, y las asignaturas a desarrollar eran:

- I. Juegos libres y gimnásticos.
- II. Dones de Froebel.
- III. Trabajos manuales y de jardinería.
- IV. Conversaciones maternas (Cuyos asuntos y motivos serán: las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral).
- V. Canto [AHM, 1890c, artículo 8º].

¹¹ A lo largo de este periodo se le nombraba indistintamente como “Escuela” o “Sección” de párvulos.

Se trataba de un programa froebeliano completamente distinto al de las secciones de párvulos de las primarias, en el cual la enseñanza de la lectura y la escritura quedaba totalmente excluida (AHEM, 1890c, artículo 12°). Tendría dos cursos (grados) y el ciclo escolar sería de diez meses asistiendo cinco días a la semana con un horario más adecuado a la edad de los pequeños alumnos: en el primer año asistirían cuatro horas y en el segundo cuatro y media, pero en ambos casos no regresarían a la jornada vespertina.

Siguiendo las recomendaciones más recientes de higiene escolar, cada curso no debía sobrepasar un total de treinta alumnos atendidos por una profesora y se distribuirían según su edad y capacidades, y la duración de cada ejercicio debía de ser de máximo veinticinco minutos.

Gracias a la atención gubernamental —y a los patrocinadores— se contó con los materiales especializados: treinta cajas chicas y una grande de los Dones de Froebel del 2° al 7°, treinta y cuatro pelotas chicas forradas de estambre (1er. Don), cajas chicas, medianas y grandes de sólidos geométricos, tijeras chicas, distintos tipos de papeles, aunque también pizarras, pizarrines, tarjetas de números y letras y los mencionados mapas, cartas y carteles (AHEM, 1890b); materiales en su mayoría surtidos en el extranjero a través de librerías establecidas en el Distrito Federal, como en el caso de la de la viuda de Ch. Bouret, que presentaba en su catálogo ilustrado de material escolar un apartado para párvulos con el material especial para el método Froebel (AHENP [Archivo Histórico de la Escuela Normal de Profesores], 1899).

Desafortunadamente la vida de esta primera institución especializada fue muy corta, pues al concluir el primero y único año de labores, por decreto del gobernador y debido a sus “buenos resultados” (Villada, 1894a, p. 196), este plantel se fusionó con el Asilo de Niñas para convertirse en la Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas.

LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS ANEXAS A LAS NORMALES

Durante casi toda la última década del siglo XIX solamente funcionaron en el Estado de México dos escuelas de párvulos “bajo la base del siste-

ma objetivo”¹² (Villada, 1894a, p. 197): la ya mencionada “José Vicente Villada” que pasó a ser la anexa a la Normal de señoritas¹³ y que inició sus labores en enero de 1891, y la de la Normal de Profesores anexa al Instituto Científico y Literario, inaugurada el 1 de octubre de 1891 y que inició clases en enero de 1892 (Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México [AHUAEM], s.f.).

Su implementación se realizó conforme el modelo de la Escuela Normal de Profesores de la capital del país,¹⁴ pero su operación implicó ciertas tensiones y nuevos retos sobre todo en instituciones con un ambiente escolar ya establecido, como era el Instituto Científico y Literario, por lo que fue necesario realizar modificaciones a su régimen interior y servicios:

Esta Dirección cree que su servicio puede ser desempeñado por una Directora, de una ayudante y de una criada, fijándose la cifra de inscripción en cincuenta párvulos. Esta sección guardará también en su régimen interior la más completa independencia respecto de la primaria y de Perfeccionamiento, evitándose con cuidados nimios todo contacto y conexión entre sus alumnos y los de éstas últimas Secciones. La mencionada escuela estará bajo el cuidado inmediato y dirección de la profesora, quien desempeñará su cometido bajo la inspección y conforme las indicaciones del Director de la Normal del Instituto Científico y Literario.¹⁵

El objetivo de ambos planteles era ser un laboratorio para los futuros maestros que garantizara la observación y práctica de los más novedosos y eficaces sistemas y métodos de enseñanza, la educación

¹² En el Estado de México, al igual que en el resto del país, la metodología de Froebel se consideró como la parte práctica del sistema o enseñanza objetiva propuesta por Pestalozzi, la cual se pretendía establecer como metodología oficial no solo por sus ventajas educativas sino por su prestigio como propuesta “moderna”.

¹³ En los documentos consultados se nombra a esta institución en forma indistinta como Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas (Villada, 1894a), Escuela Normal de Profesoras y de Artes y Oficios (Villada, 1984) o Escuela Normal y de Artes y Oficios para Mujeres.

¹⁴ La Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México fue inaugurada el 24 de febrero de 1887 y desde sus inicios contó con una escuela de párvulos anexa bajo los principios del método Froebel (SEP, 1926, p. 377).

¹⁵ La sección Normal funcionaba en el Instituto desde 1882 con una escuela primaria anexa.

integral del niño sería un subproducto de lo anterior; en otras palabras, el párvulo era un medio, no el fin de la enseñanza. Esta concepción delineó en gran medida la práctica escolar y vida interna de estas escuelas.

Ya que la formación de maestros en las escuelas Normales era una prioridad en la política educativa estatal,¹⁶ no se escatimaron gastos ni esfuerzos para acondicionar los espacios y dotarlas de los materiales y recursos necesarios para hacerlas “instituciones de verdadera utilidad” [Villada, 1894a, p. 197].

Figura 3
*Una galería de la Escuela de Párvulos
anexa a la Escuela Normal de Profesoras, D.F.*



Fuente: La Enseñanza Normal, 1906.

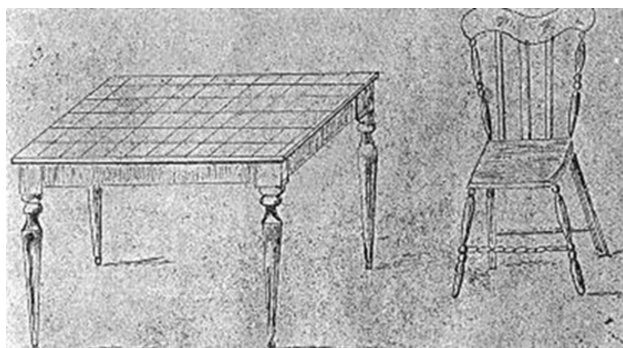
La escuela de párvulos anexa —también llamada sección— ocupaba salones exclusivos dentro de los edificios de estas escuelas y contaba con el mobiliario específico, no solo adecuado al tamaño de los niños sino también a la metodología del kindergarten froebeliano, por ejem-

¹⁶ Con gran orgullo se reitera en distintos documentos que la Escuela Normal para Profesoras era “la primera de su género en la República” y se erigía como modelo para que “la clase interesante del sexo débil pueda adquirir los medios suficientes para llenar por sí misma y honradamente las necesidades de su existencia” (Villada, 1894b, p. 16).

plo, las mesas cuadriculadas que permitían la alineación correcta de los dones de Froebel, que fueron adquiridas por el gobierno estatal en el extranjero.¹⁷

Deseando el Ejecutivo surtir á las escuelas de los muebles y útiles escolares arreglados al sistema moderno, y de útiles necesarios para la enseñanza objetiva, hizo dos pedidos al sindicato de París y se proveyó de todos estos objetos á las escuelas primarias y de párvulos de la capital y á muchas de los distritos [Villada, 1894b, p. 17].

Figura 4
Mobiliario froebeliano



Mesitas individuales con una cuadrícula en la superficie que serviría de guía para el trabajo con los Dones. Para las primeras escuelas de párvulos en el Estado de México se adquirieron de importación de Francia y EUA.

Fuente: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1911.

Por su carácter de escuelas modelo, se tomaron con estricto apego las recomendaciones que la higiene escolar dictaba al respecto:

En las Escuelas de Párvulos debe haber, mesas y bancos con sus respaldos correspondientes, y acomodadas a las dimensiones y distancias de unas y otros á la talla de los niños [...] Dicho mobiliario, ha de ser, en primer término, *portátil*, es decir, que no ha de estar fijo en el suelo como es cos-

¹⁷ De la visita que realizó el general Villada a Europa en 1895 trajo muestras de mobiliario y materiales de enseñanza que estuvieron expuestos por algún tiempo en la capital del Estado, entre los que se contaban los *Dones* de Froebel y las mesas y bancas específicas para este tipo de metodología (Villada, 1894a, p. 160).

tumbre [...] esta condición se impone por el espíritu mismo del método de Froebel, según el cual, en el Jardín de la infancia todo debe ser acción, movimiento, y los ejercicios que se practican a diario en las clases ó salas de labor, deben llevarse á cabo algunas veces en el patio ó el jardín, siendo los niños mismos los que trasladen las mesas y los bancos de una parte á otra, aún dentro de la clase debe variarse algunas veces la disposición de dicho mobiliario, siendo también los niños los encargados de realizar estas variaciones. Semejante circunstancia impone otra condición, cual es la de que el mobiliario que nos ocupa sea *ligero*, para que los niños puedan trasladarlo fácilmente y, por lo tanto, *sencillo* á la vez que *sólido*, á fin de que no exija reparaciones; por este motivo es menester que no ofrezca *complicaciones* [Alcántara, 1886, p. 228].

Además del mobiliario había otro rasgo distintivo de estas escuelas en relación con la primaria: su carácter mixto. La división por sexos establecida social y legalmente para las escuelas primaria, Normal y superiores, así como para asilos, orfanatos, talleres, etc., no aplicaba para las escuelas de párvulos.

Considero que esto se debía no solo a razones sociales sino también de economía y administración escolar. Por una parte, la concepción del “párvulo” era la de un ser inocente, limpio de pecado, sin ninguna pasión sexual-genital, por lo que no se consideraba peligrosa su convivencia cotidiana incluso fuera de la vigilancia de los padres o maestros, y por otra, no se deben descartar las razones económicas, pues su manutención constituía un gasto elevado para una escuela de carácter no obligatorio frente a la necesidad de alfabetizar a la mayor parte de la población.

Ambas escuelas estaban ubicadas en la capital del Estado y en ese momento las autoridades educativas estatales no consideraban extenderlas al ámbito rural, por tanto los alumnos —entre 70 y 130— eran niños y niñas urbanos de familias acomodadas, hijos o nietos de personas cercanas a la cultura, el gobierno, la educación misma o los negocios.

Se organizaron en dos cursos: primero o sección incompleta y segundo o sección completa. El calendario escolar comenzaba los primeros días de enero y terminaba en los últimos de noviembre, dejando como vacaciones el mes de diciembre, y la jornada para los párvulos

se estableció de las 9:00 a las 12:00 por las mañanas y de las 3:00 a las 5:00 por las tardes (AHENP, s.f.).

Figura 5

*Salón de la Escuela de Párvulos anexa a la Escuela Normal
del Instituto Científico y Literario de Toluca*



Se aprecian los dos grupos, así como el mobiliario didáctico del sistema Froebel y el método objetivo.

Fuente: Museo Universitario UAEM;

Archivo Personal del Lic. Alfonso Sánchez García [APASG].

El programa en ambas escuelas era muy semejante: Dones de Froebel, principios de lectura y escritura, cálculo mental y empírico, cultivo del lenguaje, canto al unísono, biografías de hombres ilustres mexicanos bajo la forma anecdótica, primeras ideas de geografía del globo, explicaciones de la ciencias naturales, las artes y la industria bajo la forma de lecciones de cosas, cuentecillos morales, juegos gimnásticos al aire libre, pequeños trabajos de horticultura y reseña sobre el cuidado de los animales domésticos.

En la anexa a la Normal de Profesores del Instituto Científico y Literario se incluía además labores manuales y el Museo Industrial de Durangeon, pero no consideraba el cultivo de hortalizas y el cuidado de animales, muy posiblemente por la falta de espacios adecuados para realizar tales actividades.

Conforme a lo establecido en la ley, debían regirse por el llamado método objetivo, que en la práctica era una mezcla ecléctica, y de alguna manera organizada, de algunos elementos de varios sistemas: de Pestalozzi retomaba las lecciones de cosas; de Froebel los Dones, los cantos, las labores manuales y el cultivo de hortalizas; de la escuela primaria la lectura, la escritura, el cálculo, la historia y la moral, y de la higiene escolar los ejercicios autogimnásticos y al aire libre.

A cada aspecto del programa se le asignaba un horario fijo en los llamados “Cuadros de distribución” dependiendo del grado y la organización interna del plantel. Para señalar el término de cada lección, ejercicio, actividad o clase, la maestra hacía sonar el timbre que tenía sobre su escritorio. Este gesto, así como la ausencia de menciones sobre la eficacia o problemática del uso de los Dones de Froebel en los informes anuales de ambas instituciones, frente a la reiterada aparición de datos sobre la lectura y escritura que incluía la de letras, sílabas, palabras y números, así como del cálculo en donde debía dominarse la suma, la resta, la multiplicación y la división, nos indica la cercanía, al menos en esa primera etapa, de la vida cotidiana de estas escuelas de párvulos con la primaria.

Incluso el examen de fin de curso incluía solamente las materias de lectura, escritura, aritmética simple, moral y urbanidad. Para examinar a estos pequeños los grupos debían ser de diez niños y el jurado –formado por la preceptora del grupo y otros dos maestros titulados nombrados por el inspector– contaba con cuarenta y cinco minutos para evaluarlos (artículos 6º, 14 y 15, Reglamento de exámenes de escuelas públicas del Estado, 1890). La escala era nominal cualitativa: *Perfectamente bien*, *Muy bien*, *Bien*, *Mediano* y *Cero*. Se otorgaba un premio, un accésit y una mención honorífica para cada sección. Los premios consistían en juguetes educativos, libros o ropa, así como su diploma, y eran entregados en una ceremonia especial presidida por las autoridades civiles y educativas.

En cuanto a los docentes que debían laborar en estas escuelas de párvulos, el Estado de México siguió las recomendaciones emitidas por el Primer Congreso de Instrucción de 1889-1890: que fueran atendidas exclusivamente por mujeres, que cada profesora se hiciera cargo de un máximo de treinta niños y que al excederse dicho número se contratara

profesoras auxiliares así como las criadas necesarias. Para ese primer periodo, al igual que ocurrió en la capital del país, las primeras maestras de las escuelas de párvulos fueron docentes tituladas de primaria, preferentemente de primera clase, con alguna experiencia en el trabajo con niños pequeños. El nombramiento del personal de las escuelas públicas, incluidas las de párvulos, era facultad del gobernador del Estado, por lo que el general Vicente Villada designó como directora de la escuela de párvulos anexa a la Escuela Normal de Profesoras y de Artes y Oficios a la señorita Mercedes Calderón de la Barca y como auxiliar a Herlinda Calderón de la Barca, para un ciclo y medio; después a Refugio Calderón de la Barca. Para la anexa a la Normal de Profesores fue nombrada la señorita María González y como auxiliar Refugio Galán. La señorita Calderón se había desempeñado como maestra de primaria en el Valle de México y después como auxiliar en la extinta escuela de párvulos “José Vicente Villada”.

Cabe aclarar que en ese periodo el nombramiento como directora se refería a ser la responsable del plantel, pero también atender a un grupo, generalmente del grado superior. Las profesoras auxiliares, aunque también eran tituladas, impartían su clase supeditadas a lo indicado por la directora.

Trabajar en una escuela de párvulos anexa, la cual era un laboratorio de práctica para los alumnos de la Normal, implicaba no solo conocer sino dominar los modelos y métodos surgidos en Europa orientados a cumplir con el objetivo de brindar educación a este sector de la niñez, pero cuyo funcionamiento integral se desconocía en México. Por ello, una necesidad de estas primeras parvulistas fue apropiarse de las ideas pedagógicas alemanas y francesas: las del *Kindergarten* de Federico Froebel y las de las *écoles maternelles*, magistralmente expuestas por Gabriel Compayré. Dos fueron los caminos que transitaron para lograrlo, el primero más desde el autodidactismo y el empirismo a través de las Academias Pedagógicas,¹⁸ y el segundo desde las escuelas Normales con un carácter científico y academicista.

¹⁸ Para más detalles sobre las Academias Pedagógicas consúltese Bazant, 2002, pp. 274-291.

Las Academias Pedagógicas eran reuniones mensuales realizadas generalmente los sábados a las que todos los maestros debían asistir con la finalidad de conocer y estudiar para luego aplicar en sus clases las últimas novedades que en materia de enseñanza existían y que el gobierno estatal veía como deseable poner en práctica en las escuelas.

Las maestras de párvulos pertenecían a la “Academia Pedagógica Central”, que era la de Toluca, capital del estado, la cual tenía carácter de cuerpo consultivo del gobierno en asuntos de pedagogía (Reglamento interior para la Academia Pedagógica de la Municipalidad de Toluca, 1893) y que bajo la presidencia del licenciado Agustín González editó el *Boletín Pedagógico del Estado de México*. Como ejemplo de que en dichas academias se abordaban temas específicos de la educación parvularia, destacamos un artículo titulado “¿Qué es un Kindergarten?” (*Boletín Pedagógico del Estado de México*, 1895),¹⁹ de Gabriel Compayré,²⁰ en el cual existen varios aspectos dignos de destacarse. Caracteriza a Froebel como un ser excepcional cuya complicidad con los niños, “parecida a la de Cristo”, le permitió acceder a las leyes del mundo como por “revelación divina” a través de la observación y comprensión de los pequeños, imprimiéndole cierto halo de mito, no solo a su persona sino a la institución que creó y a sus ideas pedagógicas. Así, el “nuevo dispensador de la educación”, refiriéndose al kindergarten, es el “consejo de justicia de los niños donde se deciden las cuestiones importantes de la vida” y su fin, tan grande como el universo, es “lograr el desarrollo perfecto de la energía humana” sin la cual el tan anhelado progreso sería imposible.

Sin embargo, la frecuencia y profundidad de los temas sobre filosofía y pedagogía parvularia en las academias fue realmente esporádica,

¹⁹ El texto indica que es una traducción de “El Kindergarten” por Emilia Eceleston. Considero que posiblemente se trate de un error y en realidad se refiriera a la profesora argentina Sara Eceleston, quien fue importadora y traductora de las ideas que circulaban en la época sobre la necesidad crear jardines de infantes y de impulsar la formación de maestras en ese país.

²⁰ Gabriel Compayré fue un destacado pedagogo francés, discípulo de la Escuela Normal Superior, doctor en letras y rector de la Academia de Lyon. Su obra *Curso de pedagogía teórica y práctica* era texto obligado en las escuelas Normales del Estado de México.

por lo que las maestras de párvulos debieron apropiarse de estas de manera autodidacta, individualmente o con las dos o tres profesoras que conformaban el equipo, a través de la lectura del libro clásico de Froebel *La educación del hombre*, de las traducciones e interpretaciones a esta por otros pedagogos como los españoles Mariano Carderera²¹ en sus obras *Principios de la educación y Guía del maestro*, y más tarde en los textos de Pedro de Alcántara García,²² que fueron textos obligatorios de la educación Normal; o bien en otras lenguas, como en el caso del libro *Organisation pédagogique*, nuevamente de Compayré; obras, todas ellas, encontradas como parte del registro de inventario de las escuelas de párvulos anexas a las Normales.

Fuera como fuese, estas primeras maestras de párvulos se constituyeron como las pioneras de una nueva profesión.

²¹ Mariano Carderera y Potó (1816-1893) nació en Huesca, España y después de realizar algunos estudios religiosos ingresó a la Escuela Normal Central de Madrid, siendo uno de los primeros maestros modernos formados en ese país. Fue un excelente sintetizador de las ideas y prácticas pedagógicas de Europa del siglo XIX, incansable impulsor de la modernización de la educación española y un divulgador mediante un buen número de manuales, 27 en total, que alcanzaron un enorme éxito. El conocimiento de las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Froebel y Gauthey entre otros pensadores, lo llevó a poner el acento e impulsar la educación popular. Fue director de las Normales de Madrid y Barcelona, fundador de la Normal de Huesca, vicepresidente del Congreso Pedagógico de 1882, inspector General y funcionario del Ministerio de Fomento y secretario del Consejo de Instrucción Pública. Entre sus obras destacan el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, en cuatro tomos, que es la obra antecesora por 28 años del famosísimo *Diccionario* de Buisson, *Principios de educación y métodos de enseñanza. Libro de texto para las escuelas Normales. Guía del maestro de instituciones primarias o estudios morales acerca de sus disposiciones y conducta*, y muy particularmente para este trabajo, *Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos* (Wikipedia, 2023; www.encyclopedia-aragonesa.com).

²² Tradicionalmente este autor es conocido como “Pedro de Alcántara” por entenderse que “Alcántara” era su primer apellido y así figura en los tratados en uso. En realidad, el nombre completo es el de Pedro de Alcántara, y sus dos apellidos, García Navarro (Molero, 1999, p. 77). Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) fue un pedagogo de origen cordobés representante de la corriente positivista y afín a la Institución Libre de Enseñanza. En 1873 se hizo cargo de la cátedra sobre Pedagogía según el sistema Froebel que el rector de la Escuela de Institutrices de Madrid, Fernando de Castro, mandó crear. En 1891 fundó y dirigió la revista *La Escuela Moderna*. Autor de diversos tratados y obras pedagógicas que intentaban sistematizar la ciencia de la educación a la altura de su tiempo (Escolano, 2002, p. 352).

ESCUELAS DE PÁRVULOS FORÁNEAS

Entre 1898 y 1900 el gobierno del general José Vicente Villada instaló tres escuelas de párvulos fuera de la ciudad de Toluca, específicamente en las cabeceras de los municipios de Texcoco, Tenango del Valle y Chalco.

Además de que la Ley de Instrucción Pública de 1897 estipulaba que se establecerían este tipo de planteles “en las cabeceras de Distrito donde el Ejecutivo lo creyere conveniente”, cada vez se conocía más de ellas y, ya que los comentarios eran favorables, algunas élites de la sociedad de cada cabecera distrital comenzaron a mostrar interés por la apertura de dichos planteles en beneficio de sus propios vástagos y sus vecinos.

La primera Escuela de Párvulos fuera de Toluca fue inaugurada el 3 de enero de 1898 en Texcoco y se le puso el nombre del presidente de la República, “Manuel González”.

Figura 6

Escuela Oficial “Manuel González” para Párvulos en Texcoco 1899



Fuente: APASG.

La segunda fue solicitada al gobernador por las “buenas familias” del municipio de Tenango, es decir, las personas que manejaban las

opiniones, el dinero y el poder en esa localidad, ya que las Escuelas de Párvulos representaban un signo de progreso. Les fue autorizada y se estableció la Escuela de Párvulos en una casa alquilada, el 12 de enero de 1899.

La última cabecera de distrito elegida para fundar una escuela de párvulos fue Chalco.²³ Este municipio —muy cercano a la capital del país— destacaba por una gran actividad económica y sus avances en lo pedagógico.

Cada una de estas tres escuelas se desarrolló en espacios arquitectónicos muy diferentes entre sí y en condiciones que nos permiten apreciar la complejidad de la cultura escolar. La Escuela Oficial de Párvulos “Manuel González” de Texcoco compartía el edificio con la primaria superior y escuela de adultos del mismo nombre; párvulos en realidad no era un plantel en sí mismo sino parte de un complejo educativo que incluía estos tipos de educación especializada.²⁴

La escuela se construyó en el terreno comprado a Manuel Villalba y la casa en ruinas que tenía se destruyó y se construyó lo que hoy queda formando el plantel de varios salones perfectamente decorados por vidrios y canceles de madera, cuyas piezas se han destinado de una manera conveniente para las clases de párvulos [...] Todos los departamentos están surtidos con los muebles y útiles correspondientes que esa superioridad se ha servido remitir. La escuela se construyó con capital de los erarios municipal y estatal, con los donativos de los vecinos y la mano de obra de los presos [AHMTEX, 1896-1899].

En Tenango del Valle el edificio escolar era una casa céntrica y grande:

El local tiene malas condiciones higienicopedagógicas y presenta deterioro en la cubierta y en las puertas, que urge componer. Siendo la casa mesón

²³ Desafortunadamente no se ha localizado la fecha exacta de su apertura, pero se estima que fue entre 1899 y 1903.

²⁴ Esta organización de tener en un mismo local la etapa previa y la siguiente a la primaria elemental, al parecer fue una estrategia que si bien disminuía los costos de operación de ambas, también indicaba las oportunidades que una localidad tenía en materia educativa, podríamos decir que era casi un honor o lujo tener este tipo de institución cuando la mayoría apenas luchaba por sostener la escuela elemental.

es imposible que sirva para escuela. Los muebles no son propios para Escuela de Párvulos y necesita con urgencia una repiza para el reloj... [Archivo Histórico Jardín de Niños “Hermanas Abasolo” Tenango (AHJNHA), 1901].

Cuando el inmueble era alquilado como en este caso, se tenía la opción de moverse hacia otro edificio, así que la escuela de párvulos se mudó en tres ocasiones en un lapso de quince años, siempre a casas en el centro de la Cabecera.

Figura 7
Viejo Kinder “Hermanas Abasolo”, 1939



El edificio de las escuelas de párvulos era más bien una casa-escuela donde el niño pudiera sentirse como en “su segundo hogar”.

Fuente: Moreno, 2010, p. 37.

La escuela de párvulos en Chalco fue ubicada en dos amplios salones de la planta baja del Palacio Municipal, justo en la plaza principal, aunque compartiendo edificio con la cárcel.

Aunque los tres planteles se encontraban en zonas rurales, la concepción de la infancia y los métodos de crianza que estos proponían contrastaban con las tradiciones, costumbres y creencias de los campesinos. Para ellos la infancia formaba parte de una gran familia que tenía el

objetivo de preservarla, todo el grupo doméstico debía funcionar como una unidad y por tanto no se concebía una niñez que se desarrollara individual e independientemente, sino solo en función de la familia o la comunidad, lo que hizo que la mayoría de pequeños campesinos creciera libre de la disciplina formal y el afán de supervisión maternal y escolar (Valdez, 2007, pp. 55-57).

Por lo anterior, al menos en los primeros años, el alumnado de estas escuelas pertenecía a las clases media y alta de cada localidad, las cuales daban un mayor reconocimiento tanto a las facultades intelectuales de los párvulos como al juego como herramienta de preparación para la vida.

La educación de párvulos, de esos seres inocentes que apenas si se dan cuenta de que pisan el primer peldaño de las letras, de las artes y de las ciencias, considerada bajo cualquier punto de vista, despierta el mayor interés, despierta la mayor importancia, como que no en vano han emprendido trabajos y meditados estudios: Froebel, Calkins, Alcántara, Sheldon, Baldwin, Johnmot, y otros muchos notables pedagogos de la Escuela Antigua y Moderna [...] En los exámenes, ahí será en donde los padres de familia se podrán dar cuenta de lo que son capaces sus niños en una edad tan tierna en la que algunos apenas comienzan a hablar, ahí podrán verse que la inteligencia y su fácil desarrollo en la primera edad está enteramente sujeta al arbitrio de una buena profesora normalista, pues se ve de una manera clara que en la actualidad el párvulo es de una inteligencia precoz que reclama y exige una mano también inteligente que los sepa guiar [AHMTEX, 1898].

El juego, premisa del sistema froebeliano, era el punto distintivo de estas escuelas cuyo programa así lo establecía.

La distribución del tiempo de la jornada diaria y semanal era establecida por la directora de cada una de estas escuelas conforme a las materias del programa y las recomendaciones higiénicas más avanzadas de la época; en general quedaba como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 2
*Programa general y detallados para las Escuelas de Párvulos,
 enero 19 de 1901 (fragmento)*

Programa general	Curso preparatorio De 3 a 4 años	Primer curso anual De 4 a 5 años	Segundo curso anual De 5 a 6 años
I. Ejercicios físicos que eduquen tanto los sentidos como el sistema muscular.	I. Juegos al aire libre. Ejercicios naturales y juegos organizados.	I. Juegos al aire libre, naturales y organizados. Marchas y evoluciones sencillas al compás del tambor y coros patrióticos.	I. Los anteriores mas saltar la cuerda, juegos con aros, pelotas y raquetas.
II. Dones de Froebel.	II. Primero, segundo y tercer Don.	II. Del 1° al 6° Don.	II. Del 7° al 13° Don.
III. Lecciones de cosas sobre Historia Natural, Artes e Industrias.	III. Conversaciones sobre objetos conocidos para desarrollar observación.	III. Conversaciones tres reinos naturales. Plantas y animales domésticos, partes exteriores y visibles del cuerpo humano. Lecciones sencillas sobre industrias.	III. Clasificación natural. Funciones del organismo humano. Industrias: pan, pulque, cerveza, vino, azúcar, madera, aceite, luz, vidrio. Plantas medicinales, alimenticias y tintoriales.
IV. Primeros ejercicios del idioma patrio, comprendiendo la enseñanza simultanea de la lectura y la escritura.	VI. IX. (...)	IV, VI y VII. VIII. IX. X. (...)	Minerales: carbón, hierro, azufre, cobre, plomo, zinc, mercurio y metales preciosos.
V. Primeros ejercicios de cálculo mental empírico.			IV. V. VI y VII. VIII. IX. X. (...)
VI. Cuentecillos morales.			
VII. Biografías de hombres ilustres mexicanos.			
VIII. Primeras nociones de geografía física y astronómica.			
IX. Trabajos manuales.			
X. Canto al unísono.			

Fuente: Programa detallado con sujeción al cual se dará cumplimiento, por acuerdo del Gobierno del Estado, al Programa general para las escuelas de Párvulos contenido en el artículo 21 de la Ley Orgánica de la Instrucción Primaria, expedida el 15 de mayo de 1897.

Tabla 3
Distribución de tiempos en las escuelas de párvulos foráneas

Horario	Actividad
9:00 - 9:15	Llegada y saludo
9:15 - 9:45	Dones de Froebel
9:45 - 10:00	Pase de lista matutino
10:00 - 10:30	Canto y/o Juegos, bailables y ejercicios de respiración
10:30 - 11:00	Recreo
11:00 - 11:25	Ocupaciones y/o Trabajos manuales
11:25 - 11:50	Conversaciones, cuentos e historietas
11:50 - 12:00	Preparación y salida
3:00 - 5:00 p.m.	Pase de lista vespertino Trabajos manuales y/o Canto

Fuente: Elaboración propia a partir de comunicaciones personales con A. Alemán Negrete Chalco, México, 10 de marzo, 2010) y L. G. López Maya (Tenango del Valle, México, 23 de marzo, 2010).

Y la evaluación también consistía en la realización de exámenes y otorgamiento de premios como un acto público al final del año escolar con la presencia de los padres de los alumnos, autoridades de la comunidad y público en general, pues su propósito principal era demostrar el aprovechamiento escolar y el buen desempeño de los maestros y la escuela.

Aunque el deseo inicial del gobierno era que estas escuelas de párvulos foráneas estuvieran atendidas por maestras normalistas tituladas de primera clase, en la realidad esto no fue posible, no solo por la escasez de las mismas sino también por lo alejado de estas escuelas en relación a la capital. Así que se recurrió nuevamente a las “maestras empíricas”, es decir, docentes que habían logrado contratarse en el magisterio a través de la presentación de un examen ante las autoridades municipales para laborar en escuelas primarias de segunda clase del mismo y que posteriormente solicitaron incorporarse a las de párvulos.²⁵

²⁵ Aunque el procedimiento de contratación municipal era un mecanismo de compensación ante la falta de maestros normalistas, tenía reglas muy claras y un nivel de rigurosidad alto, pues no todas las personas que lo presentaban obtenían el puesto y los sinodales, que eran los propios maestros ya autorizados y en servicio, se encargaban de mantener cierto nivel en las contrataciones.

A partir de su experiencia en la escuela primaria, el estudio de la metodología específica para párvulos, tanto en las Academias Pedagógicas y de forma autodidacta, pero sobre todo con un gran compromiso para lograr los propósitos que dieron origen a las escuelas de párvulos foráneas, las maestras comenzaron a construir una cultura empírica particular, entendida esta como aquella que se crea en “el ámbito de la experiencia y está constituida por el conjunto de prácticas que han creado o adaptado los docentes para regular la enseñanza y el aprendizaje y construir el *habitus* de su oficio (Escolano, en Mainer, 2008, p. 152).

Figura 8

Fiesta escolar en el patio de la escuela de Párvulos de Tenango del Valle, 1939



El juego, la música, el canto y el baile eran parte fundamental del programa de las escuelas de párvulos froebelianos.

Fuente: Moreno, 2010.

Aunque con estas tres escuelas la educación de párvulos se extendió a otros puntos del estado como una muestra de la voluntad del gobierno para lograr una cobertura significativa en la población infantil, no obedecía a una política que tuviera como meta una expansión sistemática y progresiva de este tipo de planteles.

No obstante, la creación y permanencia de estas primeras escuelas de párvulos –anexas o foráneas– significó un cambio paulatino en varios aspectos del imaginario social: un cambio en la concepción del niño menor de seis años al considerarlo no solo educable sino promesa de

un futuro ciudadano; el reconocimiento de pedagogías distintas más libres y cercanas a la naturaleza y las artes, y también la validación de este tipo de educación como un nuevo nivel del sistema educativo, el cual se iría transformando a lo largo del siglo xx primero en kindergartens y después en jardines de niños, nombre que aún mantienen en este primer cuarto del siglo xxi.

REFERENCIAS

- Alcántara, P. (1886). *Tratado de higiene escolar*. Librería de Hernando.
- Archivo Histórico del Estado de México [AHEM] (1838). *Certamen de la Escuela de primeras letras del pueblo de Huanhuan, 15 de diciembre de 1838*. Fondo Educación, sección Educación, serie Primarias, volumen 1, exp. 21.
- AHEM (1839). *Certamen de la amiga de niñas de Toluca, 27 de julio de 1839*. Fondo Educación, sección Educación, serie Primarias, volumen 1, exp. 21.
- AHEM (1885). Fondo Educación, sección Educación, serie Primarias, vol. 2, exp. 40, 1885.
- AHEM (1886). Fondo Educación, sección Educación, serie Primarias, vol. 2, exp. 55.
- AHEM (1890a). Serie Educación Primaria, vol. 3, exp. 31.
- AHEM (1890b). *Inventarios del edificio, muebles, libros y útiles que pertenecen a la Escuela Mixta de Párvulos y Secundaria para Señoritas, denominada Escuela “José Vicente Villada”, Abril 16 de 1890 y Diciembre 9 de 1890*. Serie Educación Primaria, vol. 3, exp. 31.
- AHEM (1890c). *Propuesta de Reglamento Sección de Párvulos*. Serie Educación Primaria, vol. 3, exp. 31, foja 29.
- AHENP [Archivo Histórico de la Escuela Normal de Profesores] (1899).
- AHENP (s.f.). Fondo ENPAO, vol. 1, exp. 43.
- AHJNHA [Archivo Histórico Jardín de Niños “Hermanas Abasolo” Tenango] (1901). Visita del Inspector. 23 de Septiembre de 1901. LA67, foja 1.
- AHMTX [Archivo Histórico Municipal de Texcoco] (1892). Sección Educación.
- AHMTX (1896-1899). Educación 1896-1899, caja México Independiente.
- AHMTX (1898). *Acta de exámenes de la Escuela de Párvulos “Manuel González”, Texcoco*. Caja Educación 1898.
- AHUAEM [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México] (s.f.). Serie ICLA, caja 100, exp. 4462.
- APASG [Archivo Personal del Lic. Alfonso Sánchez García].

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán. *Boletín Pedagógico del Estado de México* (1895, ene. 15). Tomo 1.
- El Monitor Republicano (1883a, mar. 6). *Los niños* ["Variedades"].
- El Monitor Republicano (1883b, mar. 9). *La Amiga para párvulos ambos sexos* [Gacetilla].
- El Monitor Republicano (1886, jun. 19). *Algunas indicaciones sobre lo que quedaba por hacer para que la enseñanza primaria llenara su objeto* ["Boletín del Monitor"].
- Escolano, A. (2002). *Diccionario de la educación*. Valladolid.
- Fernández, J. (1979). *La quijotita y su prima*. Porrúa.
- Galván, L. E. (2008). La niñez desvalida. El discurso de la prensa infantil del siglo XIX. En A. Padilla, A. Soler, M. L. Arredondo y L. M. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Casa Juan Pablos/Universidad del Estado de Morelos.
- GEM [Gobierno del Estado de México] (1974). *150 años de la educación en el Estado de México*. Gobierno del Estado de México, Dirección General de Educación Pública.
- González, A. (1895, ene. 15). El Kindergarten. *Boletín Pedagógico del Estado de México*.
- La Enseñanza Normal (1906, abr.). (año II, n. 5).
- Ley Orgánica de Instrucción Primaria en el Estado* (1897).
- Librería de la Vda. de Ch. Bouret (1911). *Catálogo ilustrado de material de enseñanza y útiles para las escuelas*.
- Mainer, J. (2008). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Molero, A. (1999). *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*. Universidad de Alcalá.
- Moreno, I. L. (1999). Los libros escolares de lectura y las formas de leer. En A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense.
- Moreno, S. (2010). *Mi pueblo Tenango del Valle. Recuperando nuestras raíces*. Talleres de Publicaciones con Dimensión.
- Reglamento interior para la Academia Pedagógica de las Municipalidad de Toluca* (1893, jun. 16).
- Reglamento de exámenes de escuelas públicas del Estado* (1890, nov. 10).

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1926). *México a través de los informes presidenciales. Tomo I. La educación pública*.
- Soler, A. (2008). Infancia y exclusión en el México porfirista en los estados de Chiapas y Oaxaca. En A. Padilla, A. Soler, M. L. Arredondo y L. M. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. Casa Juan Pablos/Universidad del Estado de Morelos.
- Sopena, R. (1919). *Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española*. Dn José Alemany y Boluf y Ramón Sopena.
- Téllez, M., y Piña, H. (comps.) (s.f.). *Colección de Decretos del Congreso del Estado de México 1824-1910*, tt. XVI y XXI [Disco compacto]. El Colegio Mexiquense.
- Valdez, M. D. (2007). *Representaciones educativas de la infancia durante el porfiriato en el Estado de México* [Tesis de maestría]. ISCEEM, Toluca, México.
- Villada, J. (1894a). *Memoria de la administración pública del Estado de México presentada a la XV Legislatura por el gobernador constitucional José Vicente Villada*. Imprenta y Litografía y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios.
- Villada, J. (1894b). *Discurso del Gral. José Vicente Villada a la XV Legislatura 1893-1895*. Imprenta y Litografía y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios.
- Wikipedia (2023, dic. 25). *Mariano Carderera y Potó*. https://es.wikipedia.org/wiki/Mariano_Carderera_y_Pot%C3%B3
- www.enciclopedia-aragonesa.com

PROPOSTAS E CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (SÉCULOS XIX E XX)

Moysés Kuhlmann Jr.

E escrever sobre a história da educação infantil no Brasil em uma coletânea sobre a América Latina é estimulante.

O tema do livro –as origens– suscita as reflexões iniciais, pois faz lembrar Marc Bloch (2001), em obra marcante para a teoria e metodologia da história, que põe em questão o que chama de *ídolo das origens*. Estudar as origens seria um equívoco quando elas são vistas no sentido de um retroceder ao passado para nele encontrar o começo que bastaria para explicar o presente, como antecedentes que determinassem a configuração de um objeto de estudo. Bloch ponderava que, se uma árvore nasce de uma semente, ela se torna árvore apenas se encontrar condições ambientais favoráveis: “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (p. 60). Também considerava que se ignorássemos o passado não teríamos como compreender o presente (p. 65).

Este seria o sentido de se dizer das origens das instituições de educação infantil na América Latina: examinar as motivações e relações sociais, os processos históricos que levaram à sua constituição.

O estudo desses processos pode contribuir, também, para se escapar das armadilhas de se projetar o presente no passado, para condená-lo como momento negativo, em contraposição às concepções do presente. Ou então de idealizar modelos institucionais, como se fossem um fe-

nômeno cultural autônomo e homogêneo, propagado mecanicamente pelo mundo ocidental, sem considerar as relações de força existentes e as apropriações realizadas em cada situação específica, especialmente considerando as profundas desigualdades estruturais existente nos países latino-americanos.

Nos estudos da história da educação, caberia investigá-la no interior da sociedade, no quadro das relações sociais, e nele os debates, as propostas e as iniciativas de instituições, políticas sociais e legislação, ou sobre concepções pedagógicas.

Isso leva a considerar diferentes escalas de investigação, em que as relações internacionais, a circulação de ideias educacionais e as tensões envolvem dinâmicas locais, regionais e nacionais. Nessa perspectiva, estudos que enfocam a história local ou regional deixam de ser situados de forma isolada ou como subordinados mecanicamente a determinações externas, para encontrar o seu lugar na produção dos processos históricos em que estejam imersos, em âmbito regional, nacional ou internacional. Daí, decorre que nos deparamos com muitas origens, se considerarmos diferentes instituições e lugares em que elas são criadas.

A circulação de ideias tem como pressuposto a circulação de pessoas: intelectuais, políticos, representantes de instâncias governamentais; ou a circulação de textos –escritos por pessoas–, em correspondências, relatórios, livros, jornais e revistas.

As viagens para se conhecer modelos de instituições, realizar cursos de formação, ou para participar nos congressos foram importantes no processo de implantação de instituições educacionais para as crianças no Brasil. Creches e Jardins de Infância foram exibidos nas Exposições Universais ou Internacionais ocorridas em vários países europeus, nos EUA, na Argentina e no Brasil, na segunda metade do século XIX e início do século XX. As propostas de políticas sociais e instituições educacionais foram objeto de debate em congressos, internacionais, pan-americanos ou nacionais, de higiene, educação, assistência, de proteção à infância etc. Neles, compareceram representantes brasileiros, vinculados a diferentes profissões e posições: membros de órgãos governamentais e de associações da sociedade civil, professores, diplomatas, médicos, juristas, engenheiros, negociantes, liberais, maçons, socialistas, conservadores,

espíritas, católicos, protestantes etc. (Kuhlmann, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2010; Nunes, 2011).

Considerando-se os limites de espaço, indicam-se algumas dessas questões. O texto está estruturado conforme a ordem cronológica de criação das primeiras instituições: Jardim de Infância, Creche, Escola Maternal e Parque Infantil; no período do final do século XIX aos anos de 1930, com dados e análises sobre a origem das instituições em diferentes localidades.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JARDIM DE INFÂNCIA

Embora haja menção à abertura de um jardim de infância na cidade de Castro, no Paraná, em 1862, pela professora Emilia Ericksen, esta teria sido uma iniciativa isolada, sem desdobramentos. Emilia teve a sua memória homenageada na denominação do segundo jardim de infância público da capital paranaense no início nos anos de 1910 (Souza, 2010).

Já o jardim de infância implantado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, Município da Corte, em 1875, foi amplamente prestigiado e referido como exemplo, contando com a produção de materiais impressos, e divulgado em palestras, eventos e artigos da imprensa (Bastos, 2001).

Na conclusão do curso de Medicina, Joaquim José de Menezes Vieira elaborou estudo sobre a surdez, questão de que se ocupou em alguns momentos, mas a sua carreira profissional, notadamente, foi como educador. Além de fundador e diretor do colégio, que atendia uma clientela de elite, ele lecionou e chegou a ser diretor da Escola Normal da Corte. Esteve presente e foi premiado em várias exposições internacionais e nacionais. Foi um dos responsáveis pela Associação do Museu Escolar Nacional, que reuniu os materiais oferecidos ao governo após a Exposição Pedagógica de 1883. Com o regime republicano, o acervo desse museu passou a integrar o recém criado *Pedagogium*, no Distrito Federal, do qual Menezes Vieira foi diretor entre 1890 e 1897. Essa instituição objetivava reunir documentos, métodos e materiais pedagógicos; fornecer subsídios para a formação de professores; bem

como oferecer informações referentes aos estados brasileiros e a outros países (Bastos, 2001; Kuhlmann, 2013).

O *Congrès International de L'Enseignement*, realizado em Bruxelas, na Bélgica, em 1880, foi uma das reuniões que repercutiu no Brasil, dando ensejo aos debates sobre a implantação dos jardins de infância. Marcado pelo ideário liberal da maçonaria, a organização daquele evento publicou, dois meses antes de sua realização, os relatórios preliminares do congresso, os quais traziam pareceres relacionados a questões sobre as diferentes seções do encontro. A publicação tinha por objetivo garantir um amplo debate de opiniões sobre os temas, que tratavam do ensino infantil ao superior, sem o propósito de deliberações (Ligue Belgue de L'enseignement, 1880; Kuhlmann, 2005).

O senador Rui Barbosa, nos seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, em 1882, dedicou um capítulo ao jardim de infância, utilizou-se dos textos do encontro de 1880. Neste capítulo, ele citou o parecer de A. S. Fischer e referiu-se à inspetora das escolas infantis do Cantão de Genebra, a madame Portugal, a fim de destacar a persistente influência de uma primeira educação racional (Barbosa, 1982).

A Exposição Pedagógica, realizada em 1883, no Rio de Janeiro, referiu-se explicitamente ao encontro de Bruxelas e também deveria abrigar um Congresso da Instrução. Embora por problemas de ordem financeira, o congresso não tenha ocorrido, foi publicado o livro, inspirado no evento de 1880, com as atas das reuniões preparatórias da comissão organizadora e com pareceres encomendados sobre diversas questões relacionadas ao evento, entre elas, sobre a organização dos jardins de infância. Sobre esse tema, houve três pareceres, da autoria de Menezes Vieira, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Joaquim Teixeira de Macedo.

Embora dono de escola que atendia à fina flor da sociedade imperial carioca, Menezes Vieira, no seu parecer, entre outras considerações, defendeu a instituição como importante para atender à pobreza, em especial as crianças filhas de escravos, que haviam sido libertadas pela lei do ventre livre. Os outros dois pareceristas também destacaram essa questão, seja para afirmar que o jardim de infância seria adequado

para os filhos dos pobres, mas também para todas as crianças, como fez Macedo, seja como auxiliar da família ou substituto dela, no caso de crianças órfãs e desprotegidas, como escreveu Andrade (Bastos, 2001; Congresso da Instrução, 1884; Kuhlmann, 2001; Monção, 2020).

Mas as referências ao Jardim de infância não se limitaram ao continente europeu. Em 1878, outra iniciativa privada, vinculada à missão estadunidense protestante presbiteriana na cidade de São Paulo, foi o Jardim de Infância da Escola Americana. Em 1886, inaugurou-se outro jardim, organizado por metodistas, no Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Protestantes e espíritas, que enfrentavam a intolerância religiosa, maçons e liberais republicanos, muitas vezes se articularam em torno de projetos educacionais (Barbanti, 1977; Valle, 2023).

Ainda no Império, em 1879, houve a reforma do ensino primário, com o Decreto 7247, de autoria de Leôncio de Carvalho, que previa jardins de infância nos distritos do município da Corte. Mas a criação das instituições públicas deu-se mesmo no regime republicano. O primeiro deles terá sido na Bahia, considerando o registro da visita da diretora do *Jardim de Creações* daquele estado ao *Pedagogium*, em 1890 (Visitas, 1890).

Em relação ao final do século XIX e início do século XX, há alguns estudos sobre a criação de jardins de infância no país, particulares e públicos.

No início da República, Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal de São Paulo, contou com o apoio de Horace Lane, diretor da Escola Americana para assessorar a organização da escola para a formação de professores, que passou a ter como anexos uma escola primária e o primeiro jardim de infância público do estado, aberto em 1896. Embora público, a sua clientela era privilegiada socialmente. Na primeira turma de crianças, constam como matriculados filhos de políticos do Partido Republicano Paulista, empresários e outros representantes da elite paulistana (Kuhlmann, 1998).

No Rio de Janeiro, nos anos de 1880, havia cerca de oito jardins particulares (Monção, 2018). Em São Luís, Maranhão, em 1902, inaugurou-se o jardim de infância do Instituto Rosa Nina, particular,

organizado com base nos materiais sobre o jardim de infância Menezes Vieira (Tavares, 2018). Em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1908, instalou-se o primeiro jardim de infância público (Vieira, 1999).

Em 1897, em Manaus, o Instituto Benjamin Constant adotou o método Froebel para crianças de 3 a 7 anos, sendo assim, o primeiro jardim de infância público no Amazonas. O instituto, criado no início do período republicano, havia substituído o Asilo Elisa Souto, para meninas órfãs. Cabe destacar que o perfil de atendimento da classe infantil, para asiladas e desvalidas, destoa de outros jardins de infância pública no período, que atendiam crianças de setores sociais privilegiados.

Em 1898, o professor Francisco Antonio Monteiro, Diretor-Geral da Instrução Pública naquele estado, viajou a Portugal e França para conhecer instituições educacionais, de modo a aprimorar a organização do sistema educacional. O roteiro da viagem contou com informações obtidas do relatório do professor Luiz Augusto dos Reis, referente à viagem de aproximadamente seis meses, feita em 1891, a Portugal, Espanha, França e Bélgica. Reis havia sido incumbido pelo ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, para conhecer escolas primárias, maternais, profissionais, normais, asilos e jardins infantis, museus pedagógicos etc. Ele saiu do Brasil no dia 30 de dezembro de 1890, desembarcando de volta em 22 de junho de 1891. O relatório, com 649 páginas, apresenta em detalhes os locais visitados e as informações colhidas. Indica ainda que todo o material coletado durante a viagem foi encaminhado para o acervo do *Pedagogium*. Em relação aos jardins de infância, destaca o Jardim Froebel, em Lisboa, considerado por Reis como superior aos que viu na Espanha, França e Bélgica. A instituição havia sido inaugurada em comemoração ao centenário de nascimento de Froebel, no Passeio da Estrela, em 21 de abril de 1882, com base nas escolas froebelianas visitadas pelos delegados de Portugal, por ocasião do Congresso Internacional do Ensino em Bruxelas, em 1880 (Miki, 2014; Reis, 1892).

Francisco Antonio Monteiro também visitou a Escola Froebel, em Lisboa, mas considerou que, sete anos depois, ela estava em decadência, o que se deveria, provavelmente, à reforma que extinguiu a descen-

tralização do ensino em Portugal. Relatou também, que ao presenciar exercícios da diretora com as crianças, teria sentido saudades da classe infantil do Instituto Benjamin Constant (Miki, 2014).

A viagem de Monteiro mostra a iniciativa autônoma amazonense de buscar referências internacionais para a organização do ensino no estado, sem a dependência direta da capital federal. Mas a referência ao relatório da viagem de Reis, assim como a denominação da instituição manauense, Instituto Benjamin Constant, como uma homenagem àquele que foi o primeiro ministro da instrução pública, indicam os vínculos nacionais do movimento republicano.

Embora seja generalizada a denominação jardim de infância –com algumas variações, ou no seu nome original, *kindergarten*–, assim como o tributo ao seu criador, Froebel, nota-se que o método, as propostas de atividades e a organização curricular são distintos entre essas instituições. Indicam-se apenas alguns exemplos disso.

No Jardim de Crianças de Menezes Vieira havia jogos ginásticos com imitação de movimentos, trabalhos manuais, com cubos e pauzinhos, etc., modelos provenientes das obras de Froebel e também a educação dos sentidos e as lições de coisas, derivadas das propostas e materiais de Marie Pape-Carpentier, da Escola Maternal francesa. Além disso, havia conteúdos de ensino religioso e para as crianças mais velhas, atividades de escrita e leitura, caligrafia, cálculo, desenho, geografia e história do Brasil (Bastos, 2001).

No Jardim da Infância da Escola Normal, em São Paulo, a referência estava na apropriação estadunidense das propostas de Froebel, com a realização de atividades com os dons – cubos e outros objetos geométricos –, atividades cotidianas, ritualizadas, com cânticos, exercícios de linguagem, atividades de expressão e atividades físicas, com brincadeiras de roda e outras (Kuhlmann, 1998).

Quanto ao curso infantil do Instituto Benjamin Constant, em Manaus, a documentação menciona a adoção do método froebeliano modificado. Além de canto coral e ginástica, que poderiam estar relacionados a propostas froebelianas, o adjetivo *modificado* representaria a licença para a inclusão de conteúdos de leitura, escrita, cálculo, noções

de ciências físicas e naturais, avaliados em exames. O professor Monteiro sugeriu pontos comuns com as práticas do Jardim Froebel, em Lisboa, sem explicitar quais seriam essas atividades (Miki, 2014).

CRECHE

A destinação para os filhos dos pobres, por um lado, ou para as crianças de forma geral, por outro, vai demarcar tensões na trajetória da educação infantil até o século XXI. Por vezes, jardins de infância e creches eram vistos como indesejáveis, sob o argumento de que caberia à mãe a educação dos filhos pequenos, com o que a instituição poderia ser uma ameaça à família, sendo aceitável apenas como um paliativo para os pobres. Essas restrições ficavam ainda mais fortes no que se refere à creche.

Em estudo sobre a história da educação e da infância na América Latina, observou-se a pequena quantidade de investigações históricas sobre a creche, ou *guardería*, quase ausente em outros países que não o Brasil. A vinculação dessas instituições educacionais aos órgãos de assistência seria um dos principais motivos para isso (Kuhlmann e Campos, 2024).

No primeiro número do jornal *A Mãe de Família*, do Rio de Janeiro, em 1879, apareceu uma reportagem intitulada “A Creche (asilo para a primeira infância)”, da autoria de Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia, publicada até a sexta edição. Esta é a primeira menção à instituição encontrada no Brasil. Neste texto e em outros que circularam em anos subsequentes, a instituição foi apresentada como destinada às mães pobres, que necessitassem trabalhar. Às mães de classe média caberia a missão de educar seus filhos, sem abandoná-los, como necessitavam fazer essas “famílias infelizes”. Até mesmo o jardim de infância foi objeto de críticas de setores mais conservadores, pois além da criança não ser educada pela mãe, a mulher fora do lar levaria a uma vida ociosa, o que seria uma ameaça à família (Kuhlmann, 1998).

Essa concepção perdurou por boa parte do século XX. Olinto de Oliveira, que foi diretor do Departamento Nacional da Criança –DNC–, na década de 1940, considerava a creche um “mal necessário” (Vieira, 1988).

Cabe observar que a creche, voltada ao atendimento de crianças pobres, veio a se vincular a organismos de assistência social e atendia crianças dos zero aos seis anos de idade. A denominação creche tinha sua referência por realizar ao atendimento em período integral. Foi com a Constituição de 1988, após o fim da ditadura, que houve a redefinição da instituição, considerada a partir de então como destinada às crianças dos zero aos três anos, de todas as classes sociais.

As instituições de educação infantil para as crianças pobres foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformavam uma nova concepção assistencial, a “assistência científica”, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. Essa política privilegiava a oferta de instituições educacionais segregadas do sistema educacional. Elas foram anunciadas como um favor e não como direito, de modo que o Estado assumiria um papel secundário, de subsídio às entidades beneficentes. Supõe-se também que seria possível arbitrar quais seriam os merecedores do auxílio, por meio de inquéritos capazes de identificar os indigentes válidos. Com isso, o que se observa é a postulação de uma educação de baixa qualidade, uma educação moral que visava acostumar o filho do pobre para o destino de subordinação que lhe estaria reservado (Kuhlmann, 1998, 2002)

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro –IPAI-RJ–, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899, teve importante atuação nas primeiras décadas do século XX. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, e Santos). A Associação das Damas da Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI-RJ, que tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do Instituto, fundou, em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia em sua grande maioria, filhos de empregadas domésticas.

Há também o Patronato de Menores, fundado por juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal, que inaugurou uma creche dois anos depois. A creche foi instalada em edifício onde funcionava o Asilo de Menores Desamparados, cedido pelo chefe de polícia, Alfredo Pinto,

com a finalidade de abrigar as criancinhas cujas mães buscassem trabalho fora do lar.

Em 1922, Alfredo Pinto já havia passado pelo posto de Ministro do Interior e da Justiça, e foi designado para presidir a seção de Assistência no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Ele foi objeto da crítica de Luiz Palmeira, socialista, na revista *Clarté*, em artigo que criticava o congresso, e denunciava o ex-ministro, que havia perseguido operários, sendo responsável pela desgraça de suas famílias. Palmeira questionava: como poderia o algoz do pai ser protetor dos filhos? (Kuhlmann, 1998, 2001).

Note-se que na denominação da creche do IPAI-RJ é o nome dele que aparece e não o de sua esposa, homenageada por ser a Sra. Alfredo Pinto. As Damas de Assistência à Infância, assim como Carlota de Menezes Vieira e tantas outras, muitas vezes tiveram a sua atuação à sombra dos nomes de seus maridos.

Mas há mulheres que foram protagonistas e têm seu nome reconhecido, como Maria Guilhermina, citada anteriormente.

Entre elas, há Anália Franco, que fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva –AFBI–, em 1901, em São Paulo. A AFBI chegou a manter, em 1916, três anos antes da morte de Anália, 42 instituições, incluindo uma Colônia Regeneradora, escolas maternas, creches e asilos, escola primária, escola de agricultura e tipográfica, na capital e no interior do estado. Posteriormente, a AFBI chegou a 110 instituições implementadas. Defensora da igualdade racial, das crianças pobres, das mulheres desamparadas e mães solteiras, convertida ao espiritismo, Anália teve o apoio financeiro de várias lojas maçônicas e dos republicanos (Christo, 2012).

Em 1905, Paulina de Souza Queiroz reuniu mulheres católicas da elite paulista, para a fundação da Sociedade Feminina de Puericultura. Em 1911, a entidade tem seu nome expandido para Sociedade Feminina Gostas de Leite e Crèches, criando a Creche Baroneza de Limeira, na cidade de São Paulo. A denominação remetia ao título da mãe de Paulina, que teria criado uma creche, mais de dez anos antes, sobre a qual não há maiores informações. A Gota de Leite, como referido no nome da sociedade, era a denominação de um serviço de oferta de

leite pasteurizado, com mamadeiras esterilizadas, para as situações em que não fosse possível a amamentação materna, que se implantou em várias cidades brasileiras. Em 1915, o trabalho de manutenção da creche foi atribuído à ordem religiosa Irmãs da Imaculada Conceição (Oliveira, 2020).

A presença de ordens religiosas femininas ocorreu em outras instituições, como no jardim de infância do Instituto Benjamin Constant, em Manaus, com as freiras da Ordem das Filhas de Sant'Ana (Miki, 2014). Na Vila Maria Zélia, vila operária que foi iniciativa patronal do empresário Jorge Street, em São Paulo, 1917, a creche também ficava a cargo das Irmãs da Imaculada Conceição (Vieira, 2024).

Em relação às propostas educacionais para a creche, além dessa presença religiosa, caberia situar o papel da influência médica na instituição. É mesmo possível identificar a atuação de médicos em outros níveis educacionais, como donos de escola, atuando como “pedagogos”, entre outros, por exemplo, Menezes Vieira, mencionado anteriormente. Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly, que formularam propostas de grande alcance internacional para a educação infantil, também tiveram como formação a medicina.

No Brasil, os laços entre saúde e educação são estreitos e foram mais ainda no final do século XIX e durante boa parte do século XX. Tanto que, após a curta experiência do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no início da República, essa articulação entre os dois setores consolidou-se o órgão governamental, criado no final de 1930, que foi o Ministério da Educação e Saúde Pública, redesignado como Ministério da Educação e Saúde, em 1937, até o desmembramento das pastas, em 1945.

Quanto aos bebês, há que se destacar as descobertas da microbiologia, que contribuíram para o sucesso na diminuição da morte de crianças, obtido com a pasteurização do leite, e também o conhecimento e controle das doenças infantis, com a especialização da pediatria (Kuhlmann, 1998; Stephanou, 2006).

O campo da higiene desenvolveu-se no sentido de orientação para a saúde, seja no âmbito da urbanização, saneamento e obras públicas, seja no sentido da educação da população. É daí que se desdobra a

puericultura, distinta da pediatria, pois voltada ao crescimento e desenvolvimento infantil (Oliveira, 2020).

O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, precursor da eugenia no Brasil, que participou de vários congressos nacionais e internacionais, ministrou o curso de puericultura na Escola Normal de Salvador, desde 1910. Segundo ele, o programa do curso se dividia em: puericultura preventiva e profilática, que se ocupava dos princípios da eugenia; e puericultura definitiva, para a criança real, desde o cuidado pré-natal, passando por todas as fases do crescimento, até a adolescência, envolvendo as dimensões física, intelectual e moral. A sua referência não era apenas o conhecimento médico, pois como adepto do darwinismo social, apoiava-se nas ideias educacionais do filósofo Herbert Spencer. Visava-se a melhoria da raça pela educação, o que começaria pela criação de filhos sadios e robustos. Colaborador na obra da educação, o médico seria o orientador desse processo (Bonfim, 2017; Kuhlmann, 2001).

Em 1940, o diretor do Departamento Nacional da Criança (DNC), Olinto de Oliveira, propôs a criação da carreira de médico puericultor, profissional considerado por ele como reunindo os papéis de médico, higienista, sociólogo e pedagogo, concepção que vinha sendo defendida no âmbito dos Congressos Pan-americanos da Criança, desde o final dos anos de 1910 (Lopes e Maio, 2018; Nunes, 2011).

A primeira interlocutora do puericultor seria a mãe, a qual como vimos, tinha a missão de educar os filhos. Como meio para a divulgação dessas orientações, desde 1912, no caso brasileiro, publicaram-se guias maternos com conselhos médicos, desde a gestação aos cuidados com os bebês e à organização do ambiente doméstico (Magalhães, 2021). Esses conselhos vieram a configurar o modelo de educação dos pequenos, uma pedagogia da primeira infância. Se o puericultor era médico, higienista, sociólogo e pedagogo, no governo da casa, a mãe deveria ser enfermeira e educadora.

De acordo com Rollet (1990) menos do que derivadas das descobertas da microbiologia e de questões de higiene e saúde pública, as normas disciplinadoras da puericultura seriam a demonstração de uma mentalidade intervencionista, visando o adestramento das crianças

para a sua autonomização, ou individuação. A insistência em deixar a criança no berço e na inutilidade de carregá-lo nos braços assim que acordasse, sobretudo à noite, fazia da solidão um princípio educativo, em que o bebê que deveria sabiamente dormir, ao abrigo de qualquer ruído, em seu confortável ninho.

O berçário, na creche, assim, poderia ser entendido como a solução coletiva do quarto do bebê, em que a profissional exerceria o papel de substituta materna, mais como a projeção de um ambiente doméstico higienizado, do que a instauração de um ambiente hospitalar.

PARA AS CRIANÇAS POBRES: ESCOLA MATERNAL

OU JARDIM DE INFÂNCIA

No Brasil, a denominação escola maternal, referida diretamente à *École Maternelle* francesa terá ocorrido apenas em relação às escolas da AFBI, que foram criadas desde as primeiras décadas do século xx. Embora indicando algumas atividades froebelianas na programação de suas escolas, Anália Franco, com bom domínio da língua francesa, justificava que as escolas maternas adaptar-se-iam melhor à índole e costumes brasileiros do que os jardins de infância (Christo, 2012).

O jardim de infância do colégio Menezes Vieira, embora tributário de Froebel, também incluía em sua programação as propostas e materiais franceses, de Marie Pape-Carpentier, até mesmo porque a escola maternal francesa incorporou várias das propostas do *kindergarten* (Bastos, 2001; Luc, 1997).

Depois dos primeiros jardins de infância brasileiros, no final do século xix e na primeira década do século xx, nos anos de 1920 são criados mais alguns, particulares ou públicos, e a expressão Escola Maternal começa a aparecer em legislações estaduais associada à instituição de educação infantil para o atendimento da criança pobre.

As denominações, muitas vezes se confundem. No estado do Paraná, os Códigos de Ensino de 1915 e 1917, consideravam a escola maternal como um asilo infantil para os filhos de operários e pobres, abrigo, no seu interior, um jardim de infância. Registra-se, naquele estado, em 1928, a criação de uma escola maternal pela Sociedade de

Socorro aos Filhos dos Necessitados, em parceria com o governo do estado (Turina, 2010).

Em São Paulo, o Decreto nº 3708, de 1924, que regulamentava as Escolas Maternais, estabelecia que elas eram instituições educacionais para serem instaladas junto às fábricas, atendendo crianças filhas de operários, dos 3 aos 8 anos de idade, que deveriam adotar a educação dos sentidos em sua programação, adaptando as normas de Froebel e Montessori (Kishimoto, 1988).

No Rio de Janeiro, o Decreto nº 2105, de 1925, que regulamentava o ensino primário, previa as escolas maternais nas proximidades de indústrias, destinada a crianças de 3 a 6 anos, filhos de pais pobres, operários ou domésticos, enquanto os jardins de infância ficariam junto a grupos escolares ou escolas normais, atendendo a crianças de 4 a 7 anos (Monção e Martínez, 2020).

Essa segmentação gerava tensões, como ocorreu em Juiz de Fora, Minas Gerais, quando o jornal *O Lyceu*, fundado pelo líder espírita Jesus de Oliveira, publicou, em 1925, matéria em que argumentava que os filhos dos operários sofriam pela falta de condições dos pais, enquanto o governo mantinha o “pomposo e dispensável Jardim da Infância”, no qual as exigências para a matrícula, como uniformes, gasto de transporte e outras, limitavam o acesso a “crianças de famílias ricas ou remediadas”. O jornal reivindicava que o Jardim fosse transformado em uma escola maternal operária (Francisco, 2015, pp. 95-96).

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a relacioná-la a uma divisão etária, que irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré), tanto em creches (que atendiam até os seis anos), quanto em escolas de educação infantil. A Creche ficou, então, associada à instituição de educação infantil para os pobres, com atendimento em período integral, enquanto a denominação jardim de infância, e mais tarde, pré-escola ou escola de educação infantil associou-se à instituição para as crianças em geral, em sua maioria com atendimento em período parcial (Kuhlmann, 2000).

PARQUE INFANTIL

Entre os anos de 1920 e 1930, no Brasil, origina-se outra instituição educacional, que recebe várias denominações: *Playground*, Praça, Parque ou Campo de Jogos, Jardim de Recreio, Escola de Saúde; até que Parque Infantil se torne o nome reconhecido de forma mais generalizada. De caráter extra-escolar, atendia crianças dos três ou quatro, até 12 ou 14 anos de idade. A sua implantação resultou de articulações voltadas às políticas sociais que não se restringem a questões pedagógicas, escolares, mas estão referidas também à educação física, ao urbanismo e ao higienismo (Kuhlmann, 2019, 2021).

A que terá sido a primeira foi o Jardim de Recreio, criado em 1926, em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. O seu fundador, Frederico Gaelzer, que era atleta da Associação Cristã de Moços, recebeu uma bolsa para estudar nos EUA, em 1918, no George Williams College, instituição vinculada à YMCA, que tinha fortes vínculos com a *Playground Association of America*, criada em 1907. Depois de concluído seu curso, realizou estágios no México e Uruguai, para depois voltar ao Brasil (Feix e Goellner, 2008).

Os playgrounds chamaram a atenção de Gilberto Freyre, que realizou estudos de pós-graduação nos Estados Unidos nos anos de 1920. Depois de retornar ao Recife, quando foi professor de sociologia na Escola Normal do Recife e chefe de gabinete do governador Estácio Coimbra, preocupou-se com a falta de espaços para as crianças na cidade e chegou a propor a construção de um *playground*, que não chegou a ser realizada, devido à deposição do governador, com a revolução de 1930 (Kuhlmann, 2023).

Em 1930, na cidade de São Paulo, foi inaugurado o *playground* do Parque D. Pedro II, resultado de articulações que se fizeram desde a década de 1920, realizadas no âmbito do Rotary Club, presidido pelo médico Edmundo de Carvalho, do qual participava o futuro prefeito da cidade, Luiz Ignácio de Anhaia Mello (Dalben, 2016).

A defesa do recreio ativo das crianças, que propiciaria o contato com a natureza, envolveu preocupações relacionadas ao urbanismo, à higiene, à pedagogia e à educação física. Ainda em 1930, Maria Antonieta

de Castro, diretora secretária da associação Cruzada Pró-Infância, que tinha Pérola Byington como diretora-geral, desenvolveu um modelo de programa destinado à infância, exercícios físicos, hidro e helioterapia, que tinha por propósito diminuir a mortalidade infantil e promover a educação para a saúde física e moral das crianças. Em 1931, o prefeito Anhaia Melo estabeleceu uma parceria com a Cruzada, que passou a ser responsável pela administração do *playground* do Parque D. Pedro II, com a denominação alterada para Escola de Saúde, mesmo nome dado à instituição inaugurada pelo Rotary Club, em Santos, no litoral paulista (Kuhlmann, 2021).

Em 1935, em São Paulo, a Escola de Saúde foi incorporada pela prefeitura, passando a ser chamada de Parque Infantil. O mesmo aconteceu em Santos, em 1942. A partir da década de 1940, os parques tiveram significativa expansão no interior do estado de São Paulo e também pelo país. Com uma proposta de educação integral, o parque infantil organizava as crianças de três ou quatro a seis anos com base nas propostas do jardim de infância, renovadas pelos ideais da escola nova, com o trabalho em Centros de Interesse. A tradição do *playground* valorizava também o lazer e a educação física ao ar livre, como fonte de saúde, valorizando a brincadeira e as manifestações artísticas e culturais. Em meados dos anos de 1970, os parques infantis já haviam delimitado o atendimento apenas a crianças de quatro a seis anos de idade e tiveram a sua denominação alterada para Escola Municipal de Educação Infantil, deixando a sua característica de instituição extra-escolar para se incorporar ao sistema educacional (Kuhlmann, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período tratado neste texto abarca as origens referentes às primeiras iniciativas de propostas e de criação das instituições de educação infantil no Brasil. É um período em que o acesso à educação considerada obrigatória, no ensino primário, para crianças dos 7 aos 10 anos, era mínimo, mesmo nas principais capitais.

O jardim de infância, a creche, a escola maternal, o parque infantil, representaram um atendimento pontual. Mas é um período em que se

formularam concepções pedagógicas e de política social e educacional que apontam para o compromisso social com as crianças, estimulando o desenvolvimento de estudos e propostas para a sua educação. Entretanto, as visões conservadoras, que desvalorizam a participação social feminina, e o preconceito com a pobreza, reforçavam a perspectiva de reprodução das desigualdades sociais.

Essa história continua, ensejando outras origens. Dos anos de 1930 a 1960, haverá um paulatino crescimento dessas instituições, espalhando-se por vários estados e municípios. A partir da década de 1970, a expansão ganha intensidade, conquistando, com o fim da ditadura civil-militar, o reconhecimento da Educação Infantil como o primeiro estágio da Educação Básica, na Constituição de 1988, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996.

No século XXI, chega-se à incorporação da faixa etária dos 6 anos ao ensino fundamental, à perspectiva da universalização da matrícula na pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos, e ao expressivo e crescente atendimento para as crianças de 0 a 3 anos na creche.

Considerar as questões que se apresentam ao longo desse processo histórico é um elemento importante para se problematizar os desafios que se colocam para formular políticas consistentes e oferecer uma educação que tenha como horizonte a superação das desigualdades sociais e a oportunidade de experiências enriquecedoras para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- Barbanti, M. L. S. H. (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens* [Dissertação de mestrado]. USP, São Paulo.
- Barbosa, R. (1982). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Volumen X, tomo III, capítulo IX, Jardins de crianças*. Edição comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Bastos, M. H. C. (2001). Jardim de crianças: o pioneirismo de Menezes Vieira (1875-1887). In C. Monarcha (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*, (pp. 31-80). Autores Associados.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Zahar.
- Bonfim, P. R. (2017). *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil*. Paco.

- Congrès International de L'enseignement, Bruxelles, 1880 (1882). *Discussions*. Libr. de L'Office de Publicité.
- Congresso da Instrução, Rio de Janeiro, 1883 (1884). *Actas e pareceres*. Imprensa Nacional.
- Christo, E. (2012). Ideias e práticas educativas para crianças e mulheres. In E. Christo e S. Lodi, *Anália Franco: a educadora e seu tempo* (pp. 13-145). Comenius.
- Dalben, A. (2016). Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos. *Urbana: Rev. Eletrônica Cent. Interdiscip. Estud. Cid. Campinas (SP)*, 8(2), 3-27.
- Feix, E., e Goellner, S. V. (2008). O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em Porto Alegre e o protagonismo de Frederico Guilherme Gaelzer. *Licere*, 11(3), 1-18.
- Francisco, R. P. (2015). *Pequenos desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária em Juiz de Fora (1888-1930)* [Tese de doutorado]. UFF, Rio de Janeiro, Brasil.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. Loyola.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Mediação.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 5-18.
- Kuhlmann Jr., M. (2001a). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Edusf.
- Kuhlmann Jr., M. (2001b). O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In C. Monarcha (org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1983* (pp. 3-30). Autores Associados.
- Kuhlmann Jr., M. (2002). A circulação das ideias sobre a educação das crianças, Brasil, início do século XX. In M. C. Freitas e M. Kuhlmann Jr. (orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 459-503). Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (2005). Notas sobre o Congresso Internacional do Ensino, Bruxelas, 1801. *História da Educação*, 9(18), 59-69. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29126>
- Kuhlmann Jr., M. (2010). Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In G. Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (pp. 81-98). Contexto.
- Kuhlmann Jr., M. (2013). O Pedagogium: sua criação e finalidades. In A. C. V. Mignot, *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional* (pp. 27-44). Quartet.

- Kuhlmann, M. (2019). Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. *Educar em Revista*, 35(77), 223-244. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68371>
- Kuhlmann Jr., M. (2021). El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935). *Revista Colombiana de Educación*, (82), 175-196. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11383>
- Kuhlmann Jr., M. (2023). Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, (23), e265, 1-27. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e265>
- Kuhlmann Jr., M., e Campos Alba, E. L. (2024). Infancia y educación: horizontes de la investigación histórica en América Latina. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 89-133. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37763>
- Ligue Belgue de L'enseignement (1880). *Congrès International de L'Enseignement, Bruxelles, 1880. Rapports préliminaires*. Libr. De L'Office de Publicité.
- Lopes, T. d. C., e Maio, M. C. (2018). Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940). *Tempo*, 24(2), 349-368. <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2018v240209>
- Luc, J.-N. (1997). *L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.
- Magalhães, M. G. S. (2021). *Medos, mimos e cuidados: uma história dos guias maternos brasileiros da primeira metade do século XX*. 32D Produções.
- Miki, P. S. R. (2014). *Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933)* [Tese de doutorado]. USF, Itatiba, Brasil.
- Monção, V. (2020). Debates sobre Jardins de Infância no Congresso de Instrução (Rio de Janeiro, 1883). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 44-67. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i1.9970>
- Monção, V. (2018). *Maria Guilbermina Loureiro de Andrade nas redes do kindergarten* [Tese de doutorado]. UFRJ, Rio de Janeiro.
- Monção, V., e Martínez, S. A. (2020). Jardins de infância públicos estaduais na cidade de Campos dos Goytacazes na primeira metade do século XX. *History of Education in Latin America - HistELA*, 3, e23477. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID23477>
- Nunes, E. S. N. (2011). *A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948* [Tese de doutorado]. FFLCH-USP, São Paulo.

- Oliveira, C. (2020). *Infância e educação no início do século XX: materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baronesa de Limeira* [Tese de doutorado]. Unicamp, Campinas.
- Reis, J. A. (1892). *O ensino publico primario em Portugal, Hespanha, França e Belgica*. Imprensa Nacional.
- Rollet, C. (1990). *La politique a l'égard de la petite enfance sous la IIIe Republique*. Institut National d'Études Démographiques/Presses Universitaires de France.
- Souza, G. (2010). Os jardins de infância públicos no início do século XX. In G. Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (pp.123-139) Contexto.
- Stephanou, M. (2006). Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Trabalho, Educação E Saúde*, 4(1), 33-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100004>
- Tavares, R. S. (2018). Escola e infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930 [Tese de doutorado]. UFRN, Natal, Brasil.
- Turina, K. F. R. (2010). *Escola maternal: história, assistência e escolarização da infância em Curitiba (1928-1944)* [Dissertação de mestrado]. UFPR, Curitiba.
- Valle, M. I. (2023). *O jardim de infância da Escola Americana: continuidades e rupturas em sua trajetória histórica (1870-1942)*. Engenho das Letras.
- Vieira, L. M. F. (1988). Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, (67), 3-16. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1215>.
- Vieira, L. M. F. (1999). A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-posições*, 10(1), 28-39.
- Vieira, L. M. F. (2024). *Creches no Brasil: a construção de um direito*. CRV.
- Visitas (1890). *Revista Pedagógica*, (1), 126-127.

EDUCACIÓN PARVULARIA
EN CHILE (1906-1918):
REGISTROS Y TRAYECTORIAS DE SUS
PRIMERAS ASOCIACIONES PROFESIONALES*

Benjamín Silva Torrealba
Carolina Figueroa Cerna

El estudio de las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos en Chile es un campo escasamente abordado por la historiografía educativa. Aunque la literatura internacional destaca el papel de estas organizaciones en la mejora de políticas públicas y en la defensa de condiciones laborales y pedagógicas (Bascia, 2017; Cowen y Strunk, 2014; Rubinstein y McCarthy, 2014), en el caso chileno los análisis se han centrado en la segunda mitad del siglo xx y han prestado poca atención a las experiencias formadas en sus primeras décadas.

Este vacío es especialmente significativo si consideramos que entre 1906 y 1918 surgieron en el país las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos –APEP–, integradas por noveles kindergartianas¹ formadas en el ideario froebeliano. Estas organizaciones no solo

* Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Historia de la educación parvularia desde y sobre sus protagonistas. Chile 1906-1990*, la cual está vinculada al Centro de Educación y Cultura Americana (www.cecamericana.cl).

¹ En Chile se usa el concepto “kindergartianas” principalmente por razones históricas y de traducción/adaptación cultural de las ideas pedagógicas de Friedrich Fröbel, creador del *Kindergarten* en Alemania a mediados del siglo xix. Cuando su propuesta llegó a Chile a fines del siglo xix y principios del xx, las primeras educa-

atendieron a la infancia más vulnerable sino que también elaboraron propuestas pedagógicas y políticas orientadas a incorporar la educación parvularia en la política pública conocida como “Estado docente”.²

La producción académica específica sobre la historia de estas organizaciones es escasa. Algunos trabajos han analizado el desarrollo de la educación parvularia en Chile (Calvo, 1994; Codina, 2002; Kolokotronis, 2021; Valiente, 2011), pero centrados en periodos posteriores. Por su parte, las asociaciones profesionales internacionales revisadas en la literatura se inspiraron mayoritariamente en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, a diferencia de las chilenas, que adaptaron y defendieron el modelo froebeliano. Mientras aquellas surgieron a partir de demandas familiares y fueron incorporando gradualmente a profesionales del sector, las APEP chilenas nacieron desde el propio núcleo profesional, lo que las convierte en un caso singular.

Los estudios sobre asociaciones de docentes de enseñanza primaria y secundaria en el periodo 1906-1918 —desarrollados por Iván Núñez (1986, 1989a, 1989b, 1990, 1995, 2003, 2007, 2017), Leonora Reyes (2002, 2005, 2010, 2013), Rodrigo Cornejo y Leonora Reyes (2008), Isidora Salinas (2017, 2022) y Cristián Matamoras (2020)— no registran vínculos con organizaciones de educación inicial ni mencionan sus propuestas, evidenciando una omisión sistemática en la historiografía.

Desde el campo de las ciencias de la educación, destacan los trabajos pioneros de Dina Alarcón (1972, 1978, 1979, 1982, 1985, 1986, 1997, 2000) y la amplia obra de María Victoria Peralta (2006, 2008, 2009, 2011,

doras formadas en este método fueron denominadas “maestras de Kindergarten”. Con el tiempo, y siguiendo un patrón lingüístico frecuente en el español chileno de la época, el término se castellanizó agregando el sufijo *-iana*, que en ese momento servía para designar pertenencia o adscripción a una corriente, institución o método (similar a *normalistas* para maestras formadas en escuelas Normales).

² Entendemos por “Estado docente” la política pública en la que el Estado asume la responsabilidad principal de planificar, financiar, supervisar y garantizar la educación como un derecho social, asegurando su cobertura y calidad para toda la población. Bajo este principio, el Estado no se limita a regular el sistema educativo, sino que se erige como el garante y, en muchos casos, proveedor directo de la enseñanza, reconociéndola como un bien público y no como una mercancía sujeta a las leyes del mercado.

2012, 2013, 2015, 2019, 2021), así como investigaciones de Abett de la Torre Díaz (2011, 2013), Cerda (2006), Rojas (2010), Adlerstein (2012, 2013), Barco (2010, 2021), Caiceo (2011, 2022a, 2022b) y Orellana y Araya (2016). Si bien algunos mencionan la existencia de las APEP, ninguno las estudia en profundidad ni analiza las propuestas que formularon para incluir la educación parvularia en la política educativa del Estado docente.

Finalmente, investigaciones recientes (Adlerstein y Barco, 2024; Adlerstein y Pardo, 2023, 2024; Pardo y Adlerstein, 2024; Pardo et al., 2024) muestran que las actuales asociaciones de educación inicial retoman demandas históricas planteadas por las educadoras de párvulos de inicios del siglo xx, aunque rara vez reconozcan explícitamente esa genealogía.

Sobre la base de este panorama, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el contenido y la orientación de las propuestas elaboradas por las APEP entre 1906 y 1918. Se plantea como hipótesis que estas asociaciones desarrollaron un conjunto coherente y articulado de planteamientos destinados a difundir e insertar la educación parvularia en la estructura y objetivos del Estado docente, anticipando debates vigentes sobre la educación infantil y el rol del Estado en su garantía.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y verificar la hipótesis planteada, realizamos una serie de pasos que se detallan a continuación. En primer lugar, llevamos a cabo una búsqueda exhaustiva de bibliografía internacional que nos permitiera comprender el marco temporal más amplio en el cual se inserta nuestro objeto de estudio: el colectivo de asociaciones profesionales del ámbito de la educación parvularia chilena.

Esta revisión incluyó la evaluación de la educación inicial en Europa, considerando como casos de estudio a Alemania, Francia, Italia, Inglaterra, España y Bélgica. Asimismo se incorporó el análisis del caso estadounidense, centrado especialmente en la difusión del modelo de jardines infantiles promovido por discípulos directos de Friedrich

Fröbel, con sus particularidades y adaptaciones. También se revisó el desarrollo de la educación parvularia en algunos países de América Latina, tales como México, Colombia, Argentina y Perú. Estos países fueron seleccionados por su influencia en la evolución de los sistemas educativos a nivel regional. Cabe señalar que no se encontró registro de organizaciones profesionales específicamente vinculadas al ámbito de la educación parvularia en estos contextos durante los años estudiados, lo cual nos permitió identificar un vacío historiográfico significativo.

Para comprender el panorama general de la evolución de la educación chilena en el periodo en estudio realizamos una revisión bibliográfica de la literatura nacional correspondiente. El periodo comprendido entre 1880 y 1920 ha sido caracterizado como el de la “instalación, auge y crisis de la reforma alemana” (Silva, 2015, 2016, 2017). En ese contexto, el modelo educativo alemán fue transferido a Chile, especialmente en los niveles de formación primaria y secundaria. En ese marco se desarrolló también la aplicación de las ideas del *Kindergarten* de Fröbel en el país.

Al examinar esta temática advertimos que, a diferencia de los niveles primario y secundario, la aplicación del modelo froebeliano en educación parvularia tuvo un carácter más crítico e innovador. Se buscó adaptar sus aportes teóricos y metodológicos a la realidad chilena y, sobre todo, a las características concretas de las niñas y niños del país. Asimismo observamos que las colecciones recientes sobre historia de la educación chilena (Serrano et al., 2012a, 2012b; Serrano et al., 2018; San Francisco et al., 2016) no incorporan estudios específicos sobre educación parvularia, pese a la existencia de trabajos relevantes que han abordado su desarrollo entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Tras esta fase bibliográfica, se inició la revisión de un conjunto de archivos que contienen documentación relativa a la educación parvularia y a la existencia de colectivos de asociaciones profesionales vinculadas a dicho ámbito. En primer lugar se analizaron dos publicaciones asociadas a docentes escolares; una de ellas es la *Revista de Educación Nacional*, órgano oficial de la Asociación de Educación Nacional; esta revista –cuyo foco principal era el sistema secundario, ya que la asociación agrupaba a docentes de ese nivel– fue revisada en su totalidad desde su fundación

en 1904 hasta 1918, año hasta el cual tenemos registro de la existencia de las organizaciones que constituyen nuestro objeto de estudio.

Esta búsqueda tuvo como propósito indagar si dicha revista y su asociación visibilizaron relaciones o temáticas vinculadas a nuestro objeto de estudio. A pesar de que una de las organizaciones que analizamos fue una sección de la Asociación de Educación Nacional—agrupando a docentes e intelectuales dedicados a la enseñanza secundaria y universitaria—, no se hallaron referencias directas. Dado que muchos de los kindergarten establecidos entre 1907 y 1915 funcionaron en dependencias de liceos femeninos, también se buscaron registros sobre tales experiencias y sobre los postulados de las APEP. Aunque no se encontraron menciones específicas a las AP, sí se localizó un valioso informe de una enviada especial, quien describió en detalle las condiciones y funcionamiento de los kindergarten fiscales. A partir de dicha fuente pudimos constatar que las propuestas de las AP analizadas respondían a las condiciones materiales existentes en esos jardines, y promovían activamente la incorporación de la educación parvularia al marco del Estado docente.

Una segunda fuente primaria fue la *Revista de Instrucción Primaria*, publicación oficial del entonces Ministerio de Instrucción Primaria de Chile, también revisada entre 1904 y 1918. En ella no se encontraron referencias a nuestro objeto de estudio ni a la implementación de la educación parvularia durante el periodo en cuestión.

El tercer conjunto documental lo constituyen dos revistas directamente asociadas a las AP de educación parvularia: *El Kindergarten Nacional* y la *Revista de Educación Infantil y Femenina*, ambas publicadas entre 1910 y 1915. La primera se encuentra disponible tanto en la Biblioteca Nacional como en el Museo Pedagógico, mientras que la segunda solo está disponible en la Biblioteca Nacional. La bibliografía consultada (Peralta, 2006; Rojas, 2010) indica que existió una mayor cantidad de números de estas publicaciones, aunque en la actualidad no todos ellos están disponibles en los archivos consultados. El examen detallado de estos documentos reveló además ciertas inconsistencias en los nombres de las organizaciones, situación que se abordará en el apartado de resultados de este trabajo.

Finalmente se registró un conjunto de documentos provenientes del Museo Pedagógico Gabriela Mistral. Este acervo incluye una recopilación de escritos de Leopoldina Maluschka, figura pedagógica de referencia para las asociaciones profesionales estudiadas, además de cartas y otros documentos relativos a la educación parvularia durante el periodo analizado.

RESULTADOS

Tal como se planteó en la introducción, partimos de la hipótesis de que las APEP elaboraron un conjunto coherente y bien articulado de propuestas, orientadas a difundir e insertar la educación parvularia en la política pública conocida como Estado docente. Este cuerpo de postulados, desarrollado por las APEP, se expresa en tres grandes ideas directrices: 1. Difusión de la novedad pedagógica de la educación parvularia –EPA– e incorporación al Estado docente. 2. Centralidad de la infancia en la EPA, con especial atención a los niños y niñas más pobres. 3. Construcción de un kindergarten nacional, con el juego como eje de renovación metodológica.

DIFUSIÓN DE LA NOVEDAD PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA –EPA– E INCORPORACIÓN AL ESTADO DOCENTE

Uno de los pilares fundamentales de las propuestas elaboradas por las APEP fue la difusión de la educación parvularia como una auténtica novedad pedagógica en el contexto chileno de comienzos del siglo xx, y su consecuente incorporación al marco institucional del Estado docente. Este impulso inicial se refleja claramente en la editorial del primer número de la publicación *El Kindergarten Nacional*, órgano de expresión de estas asociaciones. Allí se afirma:

¡Nos impulsa además, el deseo i el convencimiento que tenemos de llenar un vacío que existe en materia de publicaciones de índole educativa, toda vez que la educación del niño de 3 a 6 años, es muy digna de tomarse en cuenta i que el medio de propender a difundir ese sagrado majisterio, está en la estrecha comunión de medios y aspiraciones de las personas encargadas de desempeñarlo [*El Kindergarten Nacional*, n. 1, p. 1].

Este fragmento, publicado en 1910, evidencia con nitidez el sentido de urgencia y convicción que animaba a estas profesionales, quienes identificaban un vacío estructural en la reflexión pedagógica de la época: la falta de reconocimiento institucional y simbólico de la educación dirigida a niños y niñas de entre tres y seis años. Para ellas, visibilizar y promover la educación parvularia no era solo una reivindicación sectorial, sino una tarea fundacional, orientada a legitimar un nivel educativo hasta entonces ausente en el diseño de las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, la primera misión que se plantearon las integrantes de las APEP fue difundir el carácter específico y el valor formativo de la educación de párvulos. Para ello desplegaron una estrategia múltiple: creación de publicaciones periódicas, realización de clases gratuitas, organización de encuentros con apoderados y colaboración con otras docentes normalistas. Cada instancia fue concebida como una oportunidad para socializar y defender esta propuesta emergente, que entendían no solo como una innovación técnica sino como una vocación ética y política que debía ser reconocida por el conjunto de la sociedad.

El objetivo final de estas acciones era claro: lograr que el nivel inicial fuese incorporado formalmente al sistema educativo chileno mediante su inclusión en el aparato del Estado docente. Comprendían que no bastaba con implementar jardines infantiles, era necesario convencer a las autoridades responsables del diseño y conducción del sistema escolar sobre la relevancia de este nuevo campo educativo. En ese sentido, sus esfuerzos —como el propio periódico citado— estaban orientados estratégicamente a incidir en las decisiones de política pública y a instalar la educación parvularia como parte integral y estructural del proyecto educativo nacional, cuya consolidación se remontaba a los inicios de la República.

CENTRALIDAD DE LA INFANCIA EN LA EPA, CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS NIÑOS Y NIÑAS MÁS POBRES

Una segunda gran propuesta desarrollada por las APEP fue la centralidad de la infancia en la educación parvularia, con especial atención hacia los niños y niñas más pobres. Para introducir esta temática resulta

ilustrativo citar uno de los registros contenidos en las publicaciones de estas asociaciones, donde, tras una reflexión sobre la metodología del juego como rasgo distintivo de este nivel educativo, se plantea lo siguiente:

Así, es preciso que nosotros para ganarnos su confianza nos bajemos al nivel de “él” i empecemos a pensar i sentir con él. ¿Cuáles son los más profundos sentimientos que lleva en su pecho? [...] Al fin debe ella misma ofrecerse como colaboradora de la mamá, pues en el Kindergarten encuentra también a una madre que lo quiere i lo enseña i lo cuida [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 4].

Esta cita revela dos aspectos fundamentales sobre la noción de centralidad infantil en la EPA que defendieron las APEP. En primer lugar destacamos la expresión “nos bajemos al nivel de él”, que da cuenta de una profunda comprensión de la infancia como una etapa con características propias, que exige una pedagogía adaptada a sus necesidades emocionales, cognitivas y sociales. Para estas profesionales, la figura de la educadora debía construir vínculos afectivos sólidos con sus estudiantes y adaptar su práctica a las experiencias y lenguajes del niño o niña. Este enfoque contrastaba radicalmente con el modelo dominante en la educación primaria y secundaria, centrado en la transmisión de contenidos y la exigencia de adaptación por parte del alumnado (Serrano et al., 2012).

En consecuencia, las APEP propusieron una transformación profunda en la relación pedagógica: la kindergartiana debía conocer en profundidad a cada uno de sus estudiantes y, desde ese conocimiento situado, diseñar su práctica cotidiana. Esta exigencia implicaba un proceso creativo y reflexivo que evitaba la aplicación mecánica del modelo froebeliano, adaptándolo al contexto nacional, a los entornos locales y a las experiencias concretas de las infancias chilenas. Así, el jardín infantil se configuraba como un espacio de innovación, donde el juego no era solo una técnica, sino una mediación cultural que permitía reconocer y cultivar las múltiples dimensiones del desarrollo infantil.

Una segunda cita refuerza esta perspectiva integral de la infancia como sujeto educativo:

Es una experiencia sólida, que por medio de la enseñanza armónica del Kindergarten, no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño, formando así una transición de las influencias causales del hogar a la enseñanza metódica de la escuela

¡Que satisfacción para nosotras, mis buenas compañeras, tomar parte en esta benéfica obra! [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 2].

Este fragmento destaca tres aspectos claves. En primer lugar, describe el proceso que debía dar vida a todo kindergarten como una experiencia “sólida” y “armónica”, lo que subraya la comprensión que tenían las kindergartianas de la importancia de construir espacios educativos coherentes, estables y emocionalmente seguros para las niñas y niños. Esta convicción motivaba su compromiso vocacional, en tanto reconocían el impacto que esta etapa formativa tenía, no solo en el desarrollo individual, sino en la construcción de una sociedad más justa y educada.

En segundo lugar, la afirmación de que “no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño” permite reconocer que las APEP sostenían una concepción integral del sujeto infantil. El kindergarten, en esta mirada, no debía restringirse a una función preparatoria para la escuela primaria, sino constituirse como un espacio formativo en sí mismo, capaz de promover el desarrollo físico, emocional, moral e intelectual de cada niña y niño. Esta postura se oponía a la visión reduccionista que predominaba en el Estado docente, en la cual los objetivos formativos se subordinaban a criterios de eficiencia escolar y cobertura.

En tercer lugar, se reafirma la necesidad de construir una transición armónica entre el hogar y la escuela. Las kindergartianas comprendían que el kindergarten debía actuar como un puente que acompañara y mediara el paso desde las influencias familiares hacia la escolarización formal. Esta propuesta implicaba una crítica al modelo imperante, que dejaba en manos exclusivas de las familias —sobre todo las más precarizadas— la educación inicial de sus hijas e hijos. Así, las APEP postularon la necesidad de incluir la educación parvularia en el marco del Estado docente, así como de ampliar sus funciones protectoras y formativas desde la primera infancia.

En relación con esta preocupación, las APEP desarrollaron una propuesta específica: que el kindergarten estuviera especialmente orientado a atender a los niños y niñas más pobres. Esta idea se evidencia en múltiples registros, entre ellos la narración de una actividad vinculada al “Kindergarten Popular”:

Los vimos sonreír con sus caritas llenas de curiosidad, como queriendo interrogar con la mirada el objeto de esta reunión. Se les repartió dulces, enseguida ropa, trabajada por las alumnas, que deseosas de proporcionar vestuario a aquellos a quienes sus pobres madres no siempre pueden dar [...] Un punto interesante fué la entrega de la bandera, que los niños del Kindergarten Normal dedicaron a sus compañeros del “Kindergarten Popular”... [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 1].

El documento corresponde a una extensa carta escrita a modo de editorial en una de las ediciones de *El Kindergarten Nacional*. Su autora reseña el desarrollo del primer año de funcionamiento del “Kindergarten Popular”, institución instaurada en 1910 en el marco del centenario de la Independencia de Chile. Esta nueva instancia educativa fue concebida para atender a niños y niñas de entre tres y seis años pertenecientes a los sectores más pobres del país. El “Kindergarten Popular” fue creado y sostenido por la Asociación Nacional de Kindergarten —rama de la Asociación de Educación Nacional, como se indicó anteriormente en este estudio—, con el respaldo de otras APEP.

Junto con ello, para dar continuidad a esta innovadora instancia pedagógica, se buscó la colaboración de las estudiantes de la mención de Kindergarten de la Escuela Normal N° 1. Este trabajo conjunto fue concebido con el propósito de sostener y fortalecer esta iniciativa de educación popular orientada a la primera infancia. En este contexto, como se describe en la cita, se promovieron actividades con las niñas y niños de entre tres y seis años, quienes, al confeccionar una bandera, manifestaron simbólicamente su adhesión y apoyo a esta propuesta educativa.

De esta forma, consideramos que lo reseñado evidencia con claridad que, para las APEP, su ámbito educativo debía tener como eje prioritario a la infancia más vulnerable del país, en particular a niños y niñas de entre tres y seis años provenientes de los sectores más pobres

de Chile. Eran ellos y ellas quienes debían ser privilegiados por esta novedad pedagógica. Esta propuesta también constituía una innovación en sí misma, ya que las APEP la presentaban como una alternativa al modelo promovido por el Estado docente, el cual concentraba sus esfuerzos de expansión de matrícula exclusivamente en zonas urbanas, dejando al margen al mundo rural, donde precisamente se registraban los mayores índices de pobreza en el periodo estudiado.

Además, es importante señalar que el sistema educativo secundario estaba mayoritariamente orientado a los sectores medios y acomodados, perpetuando así las desigualdades de acceso. Frente a este panorama, la propuesta de las APEP implicaba un giro relevante en la forma de concebir el sistema educativo nacional. Estas organizaciones profesionales planteaban que el sistema global –y especialmente la educación parvularia– debía centrarse en atender prioritariamente a los sectores más desaventajados. A su juicio, estos debían ser favorecidos con mayores y mejores oportunidades educativas, lo que incluía la expansión concreta de la educación parvularia en sus propios territorios. Esta postura implicaba, a su vez, una crítica explícita a la falta de interés por parte del Estado docente respecto de las condiciones de vida y las posibilidades educativas de las infancias más precarizadas.

Siguiendo esta línea de análisis sobre la segunda gran propuesta de las APEP –la preferencia por los niños y niñas más pobres– citamos el siguiente fragmento:

Tened en cuenta que sí a los padres que tienen sus comodidades les agrada tener a sus hijos enseñados i atendidos en un colejo especial para ellos, ¿cuánta mas satisfaccion no proporcionará a una madre infeliz el poder dejar a sus chiquitinos bajo el cuidado de maestras competentes que vijilan su educacion, tanto física como moral e intelectual? [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 2].

Este pasaje permite identificar dos fundamentos que sustentaban la demanda por una política de educación parvularia inclusiva y socialmente sensible. En primer lugar, el reconocimiento de que la pobreza no debía ser una barrera para acceder a una educación temprana de calidad; por el contrario, debía ser el principal criterio de focalización. En segundo lugar, la autopercepción de las educadoras como profesionales

competentes, capaces de ofrecer una formación rigurosa y afectiva que respondiera a las múltiples dimensiones del desarrollo infantil.

Esta propuesta representaba una crítica estructural al modelo educativo del Estado docente. Las APEP no solo denunciaban la exclusión de la educación parvularia del sistema público, sino que ponían en cuestión las prioridades del mismo. Para ellas, la infancia más pobre debía ser el foco preferente de la política educativa, y el kindergarten debía convertirse en un instrumento transformador capaz de romper con las lógicas de reproducción de la desigualdad. En palabras simples pero potentes, proponían un nuevo horizonte para el sistema educativo: uno en que la dignidad, el juego y la ternura fueran derechos, no privilegios.

Por ello, las APEP comprendieron su labor como una de las más importantes dentro del sistema educativo, ya que reconocían en la educación inicial una oportunidad real de cambio educativo y cultural, especialmente significativa para las infancias provenientes de los sectores más desaventajados. En su visión, la educación parvularia constituía un espacio profundo de intervención en la vida de niñas y niños, capaz de transformar sus trayectorias desde los primeros años. Esta propuesta representaba un giro de ciento ochenta grados respecto del enfoque dominante en el sistema educativo general, el cual no contemplaba que quienes provenían de hogares con menos recursos tuvieran acceso a las mismas oportunidades educativas.

En este sentido, las APEP formularon —en un lenguaje formal, pero con fundamentos concretos— una crítica directa al modo en que el Estado docente concebía y organizaba el sistema educativo. Cuestionaban no solo la exclusión de la educación parvularia de dicha política pública, sino también la falta de atención especial y prioritaria hacia los niños y niñas pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad chilena.³

³ Recordemos que el sistema educativo no estaba concadenado. Esto implicaba que para entrar a liceos o colegios —las instituciones del nivel secundario— se debía dar pruebas especiales, las que se estudiaban en las llamadas “escuelas preparatorias”. Estas últimas eran completamente dependientes de los liceos, es decir, cursar primaria no permitía pasar a secundaria, tanto pública como privada. En esta radical separación, el sistema primario estaba pensado solo para los más pobres, como un ciclo terminal, y el secundario para sectores medios y acomodados, solo del mundo

Finalmente, cabe detenernos en la definición que las APEP ofrecieron respecto de los procesos educativos que, en su opinión, debían implementarse para beneficiar a los niños y niñas más pobres de Chile, quienes constituían el objetivo preferente de sus demandas y preocupaciones. En sus publicaciones afirmaron que la educación parvularia debía comprender una educación “tanto física como moral e intelectual”. Estas tres dimensiones reflejan claramente la centralidad que las APEP otorgaban a la infancia y a su desarrollo integral. Postularon que dichas dimensiones debían ser abordadas con especial atención y dignidad en el caso de las infancias más vulnerables, que por las múltiples desventajas presentes en sus entornos sociales y económicos requerían ser absolutamente priorizadas en el acceso a esta novedad pedagógica que denominaron *educación de párvulo*. Esta propuesta no solo aspiraba a incorporar la educación parvularia al Estado docente sino también a transformarlo desde sus fundamentos, reorientando sus prioridades hacia una política pública cuyo norte fuese, inequívocamente, la preocupación y el cuidado de los niños y niñas más pobres del país.

CONSTRUCCIÓN DE UN *KINDERGARTEN NACIONAL*, CON EL JUEGO COMO EJE DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA

La tercera propuesta levantada por estas organizaciones profesionales fue postular al kindergarten como la institución central de la educación parvularia, y al juego como eje articulador de su renovación metodológica e interdisciplinaria. En este sentido, como han señalado Peralta (2006, 2015), Cerda (2006) y Adlerstein (2012, 2013), esta noción surgió del estudio y la difusión de las ideas de Friedrich Fröbel. Este último propuso la necesidad de crear una institución específica para la atención de niños y niñas en la primera infancia, concebida como

urbano, ya que en el rural solo había escuelas primarias. Debido a lo antes reseñado, la enseñanza técnica profesional existía solo en algunas escuelas primarias superiores urbanas, y estaba destinada a los más pobres. Esta separación radical en estos dos ámbitos educativos —pese a las múltiples críticas, en las que insertamos los postulados de las APEP que analizamos— se mantuvo de forma casi inalterable hasta al menos la reforma educativa del gobierno de Eduardo Frei Montalva de 1965 a 1973 (Núñez, 2003).

una “sociedad de iguales” en la que el centro debía ser la niñez y sus necesidades, en concordancia con la visión humanista y pedagógica heredada de Pestalozzi.

Pero, ¿cómo difundieron y promovieron estas organizaciones el kindergarten como institución prioritaria y esencial para este ámbito educativo? Para comenzar a analizar esta propuesta presentamos el siguiente registro:

Según la enseñanza moderna, en los Kindergarten se somete la materia de enseñanza a un desarrollo lógico, basado en el sistema concéntrico i en las ideas de concentración.

Para realizar este fin se busca [...] temas principales que se pueden tratar durante un año escolar, acomodándose a las estaciones, fiestas patria i religiosas etc. Estos temas principales tendrán sus secundarios con subdivisiones de manera de que cada día de la semana sea fijado por uno [...] una ocupación debe relacionarse íntimamente, debiendo siempre conservar por la base el mismo tema [...] El niño al entrar al Kindergarten ha recojido en su hogar los primeros conocimientos de los que se rodea; pero tal vez de una manera incompleta, no suficientemente desarrollada [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, pp. 3-4].

El registro presentado permite visibilizar algunas aristas sobre cómo estas APEP y sus activas integrantes comprendieron el rol del kindergarten como institución eje de la “enseñanza moderna”. Para ellas, esta nueva estructura educativa constituía la principal –y hasta entonces única– institución formalmente dedicada a la educación de niños y niñas entre tres y seis años. Además señalaban que esta experiencia ya se aplicaba con éxito en países como Francia, Alemania y Estados Unidos, lo que reafirmaba el valor de su propuesta de incorporarla al Estado docente.

El kindergarten moderno debía ser capaz de reconocer, acoger e integrar los saberes y hábitos que los niños y niñas traían desde sus hogares, a fin de potenciar y expandir sus capacidades. En este sentido, el kindergarten era concebido como un espacio de acogida y proyección, donde era posible conocer, orientar, y formar los sentidos y emociones de los párvulos. Desde allí, en un entorno pedagógico concebido como una “sociedad de iguales”, se abría la posibilidad de que los niños y

niñas descubrieran nuevas perspectivas, construyendo aprendizajes significativos desde su propia experiencia vital.

Lo anterior nos permite comprender que, si bien se inspiraron en el modelo de Fröbel y lo citaron con frecuencia, quienes formaron parte de las APEP no buscaron replicarlo de manera pasiva o estática. Por el contrario, lo concibieron como un punto de partida que debía ser adaptado y transformado en función de los niños y niñas concretos con los que trabajaban. Como se señala en la cita anteriormente analizada: “en su hogar [el niño] ha recojido los primeros conocimientos de los que se rodea; pero tal vez de una manera incompleta, no suficientemente desarrollada”. A partir de esta observación, estas kindergartianas comprendieron que su labor debía sustentarse en los saberes previos, carencias, necesidades e intereses específicos de la infancia que atendían.

Estos contextos —tal como era evidente para quienes encabezaron las APEP— eran profundamente distintos a los de los kindergarten de países como Alemania, Estados Unidos o Italia, los cuales eran considerados referentes exitosos. Si bien esas experiencias internacionales eran valoradas y conocidas, la tarea central de estas educadoras era adaptar el modelo a la realidad nacional. Así, desde una praxis pedagógica profundamente innovadora y creativa, buscaron construir un *Kindergarten nacional o chileno*, capaz de demostrar que, en contextos marcados por la pobreza y la desigualdad, también era posible alcanzar resultados comparables a los estándares internacionales.

Esa búsqueda por adaptar la teoría a la realidad y crear soluciones propias se constituyó en un sello distintivo de las APEP estudiadas. Para reforzar esta idea retomamos la cita que indica: “para realizar este fin se busca [...] temas principales que se pueden tratar durante un año escolar, acomodándose a las estaciones, fiestas patria i religiosas etc.”. Es decir, las kindergartianas trabajaban permanentemente con la inspiración froebeliana, pero anclaban sus prácticas en la cultura, el calendario y los referentes cotidianos de la sociedad chilena.

Esta adaptación creativa y dinámica permite afirmar que el kindergarten que proponían tenía un marcado sello nacional-chileno. Nunca fue concebido como una copia mecánica o superficial, sino como una experiencia innovadora e integral, que aspiraba a entregar la novedad

pedagógica de la educación parvularia a niños y niñas reales, inmersos muchas veces en contextos de carencia material y vulnerabilidad social. Fue precisamente esa realidad la que impulsó a estas APEP a crear soluciones propias, con el propósito de implementar esta nueva pedagogía de forma efectiva en diversos territorios.

Esta capacidad de adaptación y creación centrada en la niñez también representó una propuesta crítica al modelo de Estado docente vigente en Chile. A juicio de estas APEP, dicho modelo había sido implementado muchas veces como una mera imitación de sistemas educativos europeos, sin considerar las particularidades del país. En contraposición, ellas propusieron un kindergarten situado, que respondiera a las características y necesidades de la infancia chilena, como un llamado a transformar la política pública desde sus cimientos.

Para profundizar en esta temática —la capacidad de adaptación y creación de un *Kindergarten nacional* por parte de las APEP— citamos a la maestra-sello de nuestras protagonistas, Leopoldina Maluschka. En su texto “Kindergarten, familia y escuela. Teorías y prácticas de la educación pre-escolar” —publicado en 1935 y firmado como *Leopoldina M. v. de Trupp*— expresó:

Nuestra adaptación del sistema Froebeliano empezó en 1906 y experimento, durante 9 años una constatación evolución nacionalizadora.

Hemos tratado de eliminar los rasgos extranjeros reemplazándolos por los netamente nacionales; de tal manera que ya en 1910 consideramos nuestros Kindergarten nacionalizados... [Maluschka, 1935, p. 7].

Leopoldina Maluschka fue la principal orientadora de todas las APEP que hemos reseñado. Nos interesa subrayar su afirmación respecto a que, ya en 1910, el proceso de nacionalización del modelo froebeliano estaba consolidado. Esta fecha coincide con el periodo de creación de dos de las asociaciones profesionales que conforman nuestro estudio: la Asociación de Maestras de Kindergarten y la Asociación de Kindergartenianas Cruz Roja.

Ambas organizaciones buscaron evidenciar los resultados pedagógicos logrados en beneficio de niños y niñas de tres a seis años, a partir de una renovación metodológica centrada en el juego y de

una institución articuladora: el kindergarten. Esta adopción crítica y reflexiva de las ideas de Fröbel demuestra que las APEP estuvieron integradas por profesionales sólidamente formadas, capaces de mirar a sus estudiantes como sujetos con potencial para promover innovación y creatividad pedagógica.

A través de sus experiencias en el aula, estas kindergartneras desarrollaban nuevas estrategias, las compartían con sus pares, las perfeccionaban colectivamente y las validaban en redes profesionales. Esta dinámica de adaptación crítica y producción metodológica posicionó a las integrantes de las APEP como educadoras expertas, innovadoras y profundamente comprometidas con el desarrollo de una pedagogía nacional que respondiera a las particularidades de la infancia chilena. En definitiva, se trató de una propuesta que aspiró no solo a sumar la educación parvularia al Estado docente, sino a transformarlo desde sus bases.

En este sentido, nos diferenciamos de la mirada de Abett (2011, 2013), quien, al estudiar el rol de las maestras kindergartneras sin identificar el papel ni el valor de sus organizaciones profesionales, postula que su función central fue “nacionalizar”, es decir, formar a niños y niñas en la identidad del Estado-nación chileno. Consideramos que una interpretación más precisa y ajustada a la visión integral desplegada por las integrantes de las APEP consiste en entender esta “nacionalización” no como un ejercicio de adoctrinamiento cívico sino como un proceso de adaptación y creación pedagógica. Desde esta perspectiva, las kindergartneras reinterpretaron críticamente el método froebeliano, desarrollando respuestas innovadoras y contextualizadas a las necesidades de sus estudiantes y entornos. Fue, por tanto, una apropiación crítica, reflexiva y creativa del modelo original, en la que el juego y el kindergarten se consolidaron como pilares metodológicos y estructurales de la educación de la primera infancia.

Para cerrar esta sección, queremos referirnos de forma específica al juego como símbolo de esta renovación metodológica propuesta por las APEP y cómo este fue concebido como un eje transformador que debía ser incorporado al Estado docente. A modo de ejemplo citamos el siguiente extracto:

Habiendo observado durante el año, el buen resultado obtenido con la enseñanza de sencillas flores artificiales, i el entusiasmo con que los niñitos se han dedicado a estos trabajos, recomiendo a mis compañeras de Kindergarten, su aceptacion, pues, además de ser una ocupacion agradable para los niños, se ha desarrollado el gusto estético, la agilidad de sus manos, el conocimiento de formas i colores i se les da las primeras nociones de botánica. Las flores que por ahora hemos ejecutado son las siguientes: copo de nieve, Amapolas, Reina Luisa, Manzanillon, Violeta, Rosa [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, pp. 3-4].

Este registro corresponde a una contribución de Inés Leiva, egresada en 1910 de la Escuela Normal con la especialidad de kindergarterina. Durante su formación fue una de las voluntarias que sostuvieron el funcionamiento del Jardín Popular entre 1910 y 1915, experiencia que la vinculó tempranamente al compromiso con la educación popular de la infancia.

Posteriormente, Inés Leiva se integró a dos APEP relacionadas con la Cruz Roja. La primera fue la Asociación de Kindergarterinas Cruz Roja, fundada en 1910, concebida como una instancia de asesoría pedagógica desde la salud hacia las educadoras. Más tarde, en 1914, participó en la creación de la Cruz Roja Maestras de Jardín Infantil, una organización en la cual el vínculo se revirtió: fueron las kindergarterinas quienes comenzaron a asesorar pedagógicamente a las iniciativas de salud infantil, consolidando así su legitimidad como profesionales expertas en el desarrollo integral de niñas y niños de tres a seis años.

Lo que observamos en la cita es que las integrantes de las APEP realizaron diversas aplicaciones pedagógicas concretas —como el uso didáctico de la confección de flores— que buscaban captar y canalizar los intereses y motivaciones de los niños y niñas de tres a seis años con quienes trabajaban en sus jardines. En este caso se destaca que dicha actividad fue “agradable para los niños”, es decir, que respondió a sus intereses reales y colocó a la infancia como centro de las prácticas educativas desarrolladas en el ámbito de la educación parvularia.

Mediante esta aplicación se logró que sus estudiantes desarrollaran una serie de capacidades y saberes: el gusto estético, la agilidad manual, el conocimiento de formas y colores, y las primeras nociones de botá-

nica. Esta propuesta pedagógica ilustra la profundidad y riqueza que las APEP otorgaban al juego como herramienta metodológica central.

Lo anterior refuerza que, para las APEP, el juego no era una actividad secundaria o meramente recreativa, sino una estrategia fundamental para establecer un vínculo afectivo, significativo y formativo con la infancia. A través del juego se captaban los intereses genuinos de los niños y niñas y se potenciaban sus capacidades desde una mirada integral.

De esta forma, el juego re presentó una nueva forma de concebir el sistema educativo, y al mismo tiempo fue el aporte innovador que la educación parvularia propuso para transformar el Estado docente, un Estado que, hasta entonces, había ignorado casi por completo el nivel inicial. La incorporación del juego como eje metodológico de la educación parvularia fue, por tanto, una propuesta concreta y profunda para renovar las bases mismas del sistema educativo chileno.

CUANDO LA NOVEDAD PEDAGÓGICA FUE IGNORADA: LA RESPUESTA DEL ESTADO DOCENTE A LAS APEP

En el siguiente apartado analizaremos la respuesta —a lo largo de varios años y distintos enfoques educativos— que dieron quienes dirigían el Estado docente frente al coherente y articulado conjunto de postulados elaborados por las APEP en torno al desarrollo de la educación parvularia.

En primer lugar, el cierre entre 1914 y 1915 de todos los kindergarten fiscales promovidos y sostenidos por estas organizaciones profesionales constituye una respuesta directa y negativa a sus propuestas y demandas. Las razones esgrimidas para justificar esta medida se vinculan con la profunda crisis económica y social desatada en Chile por dos factores principales: por una parte, en 1914 se desarrolló en Alemania el salitre sintético, alternativa más económica al salitre natural extraído en las regiones de Tarapacá y Antofagasta, cuyas exportaciones sostenían gran parte de los ingresos fiscales chilenos; por otra parte, entre 1914 y 1918 la Primera Guerra Mundial provocó una fuerte contracción de los mercados internacionales, lo que redujo drásticamente la demanda por el salitre chileno. Esta doble crisis impactó los presupuestos del Estado, lo que llevó a las autoridades del Estado docente a cerrar los

kindergarten fiscales, invisibilizando así el trabajo desarrollado por las APEP.

No obstante, más allá de las razones económicas, también existieron motivos ideológicos y políticos que expresaron un mayor grado de desprecio e indiferencia frente a los planteamientos de las organizaciones profesionales de educación parvularia. Para ejemplificar esta postura citamos el libro *El problema nacional*, escrito por Darío Salas y publicado en 1917. En este influyente texto, que constituyó una de las principales referencias pedagógicas de la época, se afirma:

Queremos llamar la atención hacia un lamentable vacío que se observa en nuestra organización escolar: en ninguna de las clasificaciones i distinciones que preceden, encontramos nada referente a las escuelas de párvulos. Reconocida ya esta institución en algunos países como parte integrante del sistema escolar establecida de hecho como tal en otros, ensayada en grande escala en casi todos, nadie duda hoy de su importancia [...] proporcionándoles actividades que, junto con ocupar su espíritu i su cuerpo, despertar la inteligencia i formarles buenos hábitos, los libren, siquiera algunas horas al día, del ambiente doméstico, a menudo pernicioso desde el punto de vista físico i oral i falto casi siempre de estimulaciones educadoras positivas [Salas, 1917, p. 140].

Las palabras expresadas por Salas nos parecen una respuesta categórica y desalentadora por parte de quienes conducían el Estado docente frente a las bien fundamentadas propuestas de las APEP. Al señalar que “no encontramos nada referente a las escuelas de párvulos”, invisibiliza no solo la existencia de estas instituciones, sino también el trabajo formativo, pedagógico y organizativo de sus protagonistas. Más aún, al reducir el papel de las escuelas de párvulos a espacios de contención y socialización —destinados a “liberar” a los niños del ambiente doméstico—, minimiza el carácter educativo e innovador que las kindergartianas venían impulsando.

Este juicio tan lapidario, que desconoce la experiencia pedagógica del *Kindergarten nacional* y sus aplicaciones metodológicas, fue ampliamente compartido en el mundo intelectual y técnico de la época. De hecho, como señalan Serrano et al. (2012), *El problema nacional* se transformó en un texto de gran influencia para las reformas que se proyectaron

durante las décadas posteriores, constituyéndose en una matriz interpretativa predominante para el rediseño del sistema educativo chileno. En esa clave, no es de extrañar que las propuestas impulsadas por las APEP –ancladas en el modelo de Fröbel, pero adaptadas críticamente a la realidad chilena– hayan sido descartadas o incluso ignoradas deliberadamente, al ser leídas como parte de un paradigma pedagógico considerado superado por los enfoques que llegarían con fuerza en los años veinte.

Asimismo, las reformas educativas impulsadas en la década de 1920 –considerados emblemas del progreso pedagógico en décadas posteriores (Núñez, 2003)– no incorporaron en absoluto los planteamientos promovidos por las APEP. Esto, en parte, se debió a la fuerte influencia de las corrientes pedagógicas de la Escuela Progresiva de Estados Unidos y de la Escuela Nueva, cuyas figuras centrales –como John Dewey, María Montessori u Ovide Decroly– promovieron una visión crítica de las reformas de inspiración alemana implementadas en Chile desde fines del siglo XIX. Bajo esa lógica, cualquier propuesta vinculada al legado de Fröbel –aun cuando hubiera sido creativamente adaptada a la realidad chilena– fue descartada o deslegitimada.

Para comprender la magnitud de esta indiferencia resulta ilustrativo volver a las palabras de Leopoldina Maluschka, figura clave de la educación parvularia en Chile, quien en 1938 escribió un libro en el que rememoró su experiencia formativa y profesional. En él, sostuvo:

A pesar de esta sensible destrucción de una labor fina y psicológica, coronada por el éxito, las maestras tituladas en el curso en el Curso [de la Escuela] Normal, apoyadas por nuevas directoras, conservaron en sus enseñanzas las sabías teorías de Froebel, fundadas en el “verdadero desarrollo de la naturaleza humana”, y pudieron experimentar la satisfacción que, al declararse aquí la educación activa, ellas estaban perfectamente preparadas.

[...]

La influencia de la aparición del Sistema Montessori había desplazado aquí como en otros países a los Kindergarten Froebelianos; pero dió, a la vez, que reflexionar, por cuanto este Método, todavía experimental, no ha podido llenar el vacío producido.

Nuestro país requiere su desarrollo pedagógico propio y las nuevas ideas traídas del extranjero deben ser adaptadas, prolija y cuidadosamente, a la conveniencia del conjunto educacional.

Chile tiene maestros muy capacitados para responder a una labor de tanta trascendencia [Maluschka, 1935, p. 7].

Las palabras de Maluschka no solo reivindican la trayectoria del kindergarten en Chile y el rol de las kindergartianas, sino que también denuncian el desmantelamiento institucional de sus logros. Entre 1914 y 1916 fueron eliminados los 60 jardines infantiles impulsados por estas profesionales, se cerró el Curso Normal de Kindergarten que ella misma dirigía, y se marginó del discurso oficial la innovación metodológica centrada en el juego y la educación integral de la infancia.

La respuesta del Estado docente a las APEP, por tanto, fue clara: ignorar y desmontar un modelo que propuso transformar radicalmente la educación desde sus bases. A pesar de que estas maestras construyeron una propuesta coherente, nacionalizada, adaptada al contexto chileno y centrada en las necesidades reales de los niños y niñas más pobres, su legado fue sistemáticamente silenciado en nombre de nuevas corrientes pedagógicas que, a pesar de su valor, no lograron sustituir ni superar las innovaciones que las kindergartianas ya habían desarrollado con éxito.

CONCLUSIONES

El análisis de las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos –APEP– entre 1906 y 1918 permite comprender que su relevancia histórica trasciende la sola existencia gremial: fueron instancias generadoras de pensamiento pedagógico, espacios de experimentación y articulación de redes profesionales que buscaron incidir en la configuración de la educación parvularia chilena.

Lejos de limitarse a reproducir modelos extranjeros, sus integrantes adaptaron y reinterpretaron el ideario froebeliano a las condiciones sociales y culturales del país, priorizando una concepción integral de la infancia y defendiendo la centralidad del juego, la exploración sensorial, el cultivo estético y la formación ciudadana desde los primeros años. Esta perspectiva, en su momento innovadora, se adelantó a debates que hoy continúan vigentes.

El silenciamiento y marginación de estas experiencias no solo fue resultado de decisiones políticas y cambios de paradigma pedagógico, sino también de jerarquías disciplinares que relegaron la educación inicial a un lugar secundario en las prioridades del Estado. Reconocer este pasado implica revalorizar los aportes de las APEP y cuestionar narrativas oficiales que han invisibilizado las voces femeninas y profesionales que moldearon el campo desde sus orígenes.

En definitiva, este estudio reconstruye un capítulo poco explorado de la historia educativa chilena y aporta claves para reflexionar sobre el lugar de la educación parvularia en la política pública actual, recordando que las disputas por su reconocimiento y fortalecimiento tienen raíces más profundas y persistentes de lo que suele asumirse.

REFERENCIAS

- Abett, P. (2011). Sirviendo a la patria: las maestras kindergartnerinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915). *Anuario de Historia de la Educación*, 12(1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/334/337>
- Abett, P. (2013). *Conformación y desarrollo de sistema parvulario chileno, 1905-1973: un camino profesional condicionado por el género* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Docencia*, (48), 30-45.
- Adlerstein, C. (2013). *Las metáforas organizacionales y los modelos de gestión del jardín infantil público: reconceptualizando la institución educativa para la primera infancia* [Tesis doctoral]. FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Adlerstein-Grimberg, C., y Barco, B. (2024). Resisting 'Universal Nursery Policy Project' in Chile: Early childhood education professional associations and unions reconceptualizing neoliberal professionalism. *Early Years*, 44(5), 1029–1045. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2411379>
- Adlerstein, C., y Pardo, M. (2023). Chilean early childhood teachers' discourses on professional associations building professionalism: Cohesions and tensions of an ecosystem. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231164283>
- Adlerstein, C., y Pardo, M. (2024). Formando profesionalismo desde las asociaciones de educación infantil: discursos de su profesorado en Chile.

- Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 51-73.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>
- Alarcón, D. (1972). Sobre nuestra organización de la educación parvularia. *Revista de Educación*, (36-37-38), 52-54.
- Alarcón, D. (1978). La educación parvularia en Chile: algunos datos sobre su evolución. *Revista Enfoques Educativos*, (1), 68-82.
- Alarcón, D. (1979). La realidad de la educación parvularia chilena y su injerencia en el quehacer académico. *Revista Internacional de la Infancia Preescolar*, 2(1), 47-68.
- Alarcón, D. (1982). La Universidad de Chile, la educación nacional y su desarrollo desde el punto de vista de la educación parvularia. En *Hitos significativos de la educación chilena* (pp. 78-91). Departamento de Educación/ Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación.
- Alarcón, D. (1985). El educador de párvulos y la tarea de educar. *Perspectiva, Revista de la Escuela de Educación Parvularia*, (1), 48-61.
- Alarcón, D. (1986). Evolución del concepto de educación parvularia en Chile desde 1906 a 1956. *Perspectiva*, (2), 65-79.
- Alarcón, D. (1997). Investigación en educación parvularia. *Cuadernos de Educación, Universidad de Concepción*, 47-59.
- Alarcón, D. (2000). Rebeca Soltanovich de Stein, una personalidad señera en la educación parvularia. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 199-208.
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48724/51250>
- Alarcón, D. (2006). La formación de educadoras de párvulos y su vinculación con la teoría educacional de la infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 8(1), 9-26. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/49119>
- Alarcón, D., y Díaz, A. (2000). Reflexiones sobre un educador de la infancia en la Universidad de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1), 35-55. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48108>
- Asociación de Educación Nacional (1904-1918). *Revista de Educación Nacional*.
- Barco, B. (2010). *El campo de la educación parvularia pública de Chile* [Tesis de Magíster]. Universidad Alberto Hurtado.
- Barco, B. (2021). Campos en la educación parvularia pública de Chile: 1990 a 1970. *Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (15). <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.169>

- Barco, B. (2023). Linda Volosky: vida, contexto social y contribución a la educación parvularia, 1914-1978. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 7. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920-1973. Mujeres, educación rural y regiones*. UTEM.
- Bascia, N. (1997). Teacher unions and teacher professionalism in the U.S.: Reconsidering a familiar dichotomy. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 437-458). Springer.
- Bascia, N. (2017). Teacher unions and teacher quality. En M. Akiba y G. K. LeTendre (eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 162-172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315710068>
- Bascia, N., y Osmond, P. (2012). *Teacher unions and educational reform: A research review*. National Education Association.
- Biblioteca Nacional (1910-1915). *El Kindergarten Nacional* (nn. 1, 2-3). Imprenta Universitaria, Santiago.
- Biblioteca Nacional (1910-1915). *Revista de Educación Infantil y Femenina*.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141003.pdf>
- Caiceo, J. (2022a). *Políticas públicas en la educación chilena 1990-2020*. Universidad de Santiago.
- Caiceo, J. (2022b). Las políticas públicas en torno a la educación parvularia. En J. Caiceo, *Políticas públicas en la educación chilena 1990-2020*. Universidad de Santiago.
- Calvo, M. (1994). *La educación infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Cerda, L. (2006). *Un siglo de educación parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo*. Mataquito.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la Educación*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6857>
- Cornejo, R., y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Laboratorio de políticas públicas (LPP)/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE.
- Cowen, J., y Strunk, K. O. (2014). *How do teachers' unions influence education policy? What we know and what we need to learn* [Documento de trabajo # 42]. Education Policy Center, Michigan State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED558142>

- Gindin, J., y Finger, L. (2013). *Promoting education quality: The role of teachers' unions in Latin America*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225931>
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>
- Kolokotronis, A. (2021). A new left teachers' union: Participatory democracy and the 1970s New Haven federation of teachers. *Historia del Trabajo*, 62(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/0023656X.2021.1897091>
- Maluschka, L. (1935). *Kindergarten, familia y escuela. Teorías y prácticas de la educación pre-escolar*. Zig-Zag. <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/a6e6931c-9e39-4e69-8d90-e23573c2952e>
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 14(9), 83-114. <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>
- Ministerio de Instrucción Primaria de Chile (1904-1918). *Revista de Instrucción Primaria*.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. PIIIE.
- Núñez, I. (1989a). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1987*. PIIIE.
- Núñez, I. (1989b). *Historia del trabajo docente y formación de profesores*. PIIIE.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. PIIIE.
- Núñez, I. (1995). La educación chilena en el período 1945-1990. En C. Lozano y A. Puiggrós (eds.), *Historia de la educación iberoamericana*. Miño y Dávila.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. UTEM.
- Orellana, M. I., y Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el bogar y la escuela. 1880-1915*. Museo de la Educación Gabriela Mistral.

- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente/OREALC/UNESCO. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157.locale=es>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2024). Participation profiles in Chilean ECE professional associations and unions: Assemblages of agency and professional field orientation. *Early Years*, 44(5), 1062-1078. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2379026>
- Pardo, M., Adlerstein, C., y Mitchell, L. (2024). Building professionalism through professional associations and unions. *Early Years*, 44(5), 949-957. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2427477>
- Peralta, M. V. (2006). *Cien años de educación parvularia en el sistema público: el primer Kindergarten fiscal 1906-2006*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2008). *En el centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en América Latina. Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile en el siglo XIX*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. LOM.
- Peralta, M. V. (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2013). *Desde "expósitos" a personas-sujetos de sus aprendizajes: el lento transitar de los bebés latinoamericanos al derecho de una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2015). Ciento cincuenta años del inicio de la educación parvularia en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43450>
- Peralta, M. V. (2019). El extenso proceso de gestación de la Ley de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus complejos primeros años de instalación y funcionamiento. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. UTEM.

- Peralta, M. V. (2021). *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Universidad Central.
- Reyes, L. (2002). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile. 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, (22), 111-148. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128>
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago.
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (40), 40-49. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2010-015.pdf>
- Reyes, L. (2013). *La escuela en nuestras manos*. Quimantú.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Rubinstein, S. A., y McCarthy, J. E. (2014). *Teachers unions and management partnerships: How working together improves student achievement*. Center for American Progress.
- Salas, D. (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Soc. Imp. y Lit. Universo.
- Salinas, I. (2007). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago.
- Salinas, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (Chile, 1923-1934). *Historia*, (55), 195-229. <http://doi.org/10.4067/S0717-71942022000100195>
- San Francisco, A., Castro, J. M., Duchens, M., Larios, G., Cortés, M. A., y Soto, Á. M. (2016). *Historia de Chile 1960-2010. Tomo 1. Democracia, esperanzas y frustraciones. Chile a mediados del siglo XX*. CEUSS/Universidad San Sebastián.
- Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (comps.) (2012b). *Historia de la educación en Chile 1810-2010. Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., Rengifo, F., y Mayorga, R. (eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Taurus.
- Silva, B. (comp.) (2015). *Historia social de la educación en Chile. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. UTEM.

- Silva, B. (comp.) (2016). *Historia social de la educación. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. UTEM.
- Silva, B. (comp.) (2017). *Historia social de la educación chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. UTEM.
- Valiente, C. (2011). (Pre)School is not childcare. Preschool and primary school education in Spain since the 1930s. En K. Hagemann, K. H. Jarausch y C. Allemann-Ghionda (eds.), *Children, families and states: Time policies of childcare, preschool, and primary education in Europe* (pp. 220-236). Berghahn Books.

ETAPAS FUNDANTES, EXPANSIÓN,
DESARROLLO E INSTITUCIONALIZACIÓN
DEL NIVEL INICIAL.
UN ESTUDIO ACERCA DE LAS PROVINCIAS
DE BUENOS AIRES Y RÍO NEGRO

Rosana Ponce
Glenda Miralles

Durante las décadas recientes la historia de la educación argentina fue escenario de una significativa proliferación de investigaciones que permitieron nuevas vías de indagación. Este proceso permitió ampliar el espectro temático al campo, otorgándole una impronta colectiva y plural, que resultó decisiva para convocar líneas de trabajo interdisciplinarias y vincular objetos de estudio que requieren una mirada integral. A su vez, posibilitó reconstruir el registro del pasado contemplando particularidades y desafíos antes desatendidos.

En este marco, los estudios recientes han enfatizado la visibilización de sujetos históricamente relegados, como las infancias, y han comenzado a abordar niveles educativos poco considerados por la historiografía tradicional, como el nivel inicial. Aunque existe una narrativa sobre la “historia de los jardines de infantes”, este campo ha estado signado por la ambigua función de dichas instituciones y por su difusa definición como espacios educativos o de cuidado infantil. Autoras como Carli (2003), Diker y Terigi (2003), Ponce (2006, 2017) y Fernández País (2018) coinciden en que esta tensión ha atravesado

tanto la implementación de políticas específicas como la definición del rol docente y la construcción de la identidad profesional de las maestras jardineras.

En paralelo, se ha profundizado el estudio sobre las infancias y se ha incrementado su presencia en el escenario de la investigación educativa. Más recientemente, se han incorporado trabajos sobre la formación docente para el nivel inicial, ampliando aún más el campo. Como señalan Fernández País y Ponce (2020), diversas investigaciones sobre la historia de la educación preescolar cobraron relevancia en consonancia con la inclusión institucional de formas escolares que ganaron legitimidad a partir de la obligatoriedad de ciertos tramos, la producción de documentos curriculares, la creación de estructuras técnico-administrativas específicas y el desarrollo de programas socioeducativos para la primera infancia.

Por su parte, Almirón y Musín (2020) proponen una lectura del campo de la educación inicial en Argentina a partir de tres categorías: la historia de la infancia, de las instituciones educativas y de la formación docente. Esta perspectiva busca consolidar una agenda investigativa más abarcativa y crítica. La formación docente, como tercera puerta de entrada, se analiza como espacio clave en la configuración de modelos pedagógicos, en la construcción del sujeto educativo y en la reproducción de estructuras de género. Asimismo se problematiza la legitimidad de la formación inicial en relación con la conformación del sistema educativo.

En otro sentido, los debates contemporáneos han puesto en tensión los postulados de una historia de la educación nacional con vocación generalizadora, destacando la necesidad de atender a las múltiples espacialidades y temporalidades. Revalorizar los enfoques territoriales implica no solo reducir la escala de observación sino ajustar el foco analítico para comprender procesos localizados en diálogo con lo global. La historia regional, en cualquiera de sus acepciones, no debe perder de vista esta perspectiva cuando se plantean investigaciones desde y sobre los territorios.

Interrogarnos sobre los tiempos y las múltiples temporalidades en la historia de la educación permite construir periodizaciones divergen-

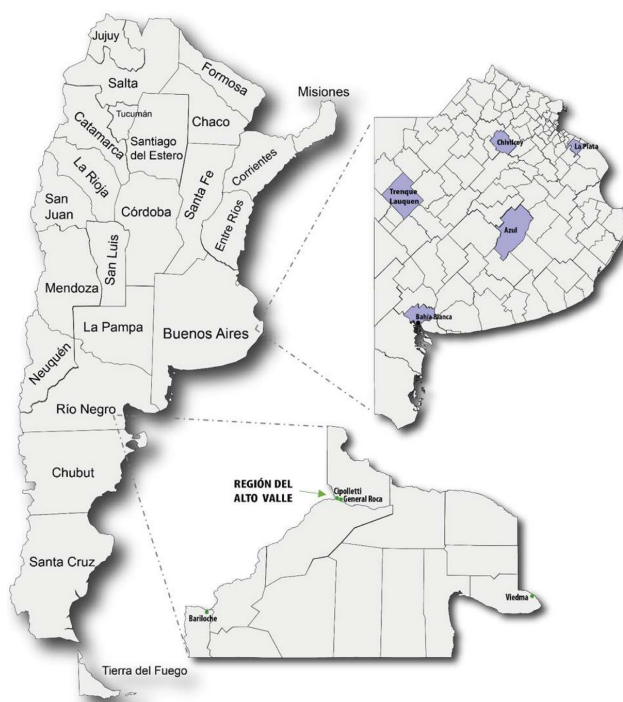
tes que, sin embargo, confluyen en momentos clave. En este marco de diversidad de experiencias y desarrollos del nivel inicial, el presente trabajo se propone como un acercamiento a los antecedentes de su formación y consolidación en dos jurisdicciones del espacio argentino: la provincia de Buenos Aires y el Territorio Nacional de Río Negro, con su posterior provincialización.

Un primer análisis exploratorio de dos experiencias en distintos periodos históricos busca aportar a la construcción de una mirada situada. La disparidad de propuestas institucionales, legislaciones y alcances de implementación permite realizar una aproximación hacia

Figura 1

Mapa de la República Argentina.

División política- administrativa actual de las provincias de Buenos Aires y Río Negro. Localización de regiones y ciudades citadas



Fuente: Elaboración propia.

la configuración de un mapeo que, a futuro, contribuya a visibilizar las condiciones y formas de escolarización de la primera infancia en las distintas regiones del país.

Desde un enfoque cualitativo, se recurre al análisis documental de fuentes escritas (primarias y secundarias). A partir de este corpus, se procura ofrecer una mirada compleja sobre los modos en que la educación inicial fue ganando centralidad en la agenda educativa y social del Territorio Nacional y las provincias abordadas.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ANTECEDENTES, CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL Y CRECIMIENTO

La educación de la primera infancia se configuró en el cruce entre proyectos pedagógicos, demandas sociales y decisiones políticas (Carli, 2002). Desde las primeras experiencias hasta la consolidación institucional,¹ el jardín de infantes transitó un camino sinuoso, marcado por avances, retrocesos y resignificaciones (Fernández, 2018; Ponce, 2006; San Martín y Penchansky, 1995).

La historia de la educación inicial en la Argentina –y particularmente en la provincia de Buenos Aires– constituye un campo fértil para el análisis de las tensiones entre pedagogía, política y sociedad. Lejos de ser una institución educativa alternativa o meramente preparatoria, el jardín de infantes ha sido, desde sus orígenes, un espacio de disputa simbólica, de construcción institucional y de experimentación pedagógica (Ponce, 2017). Su devenir histórico permite observar cómo las concepciones sobre la infancia, el rol del Estado, la función de la escuela y los derechos sociales se han entrelazado en configuraciones cambiantes, muchas veces contradictorias.

¹ Para profundizar esta línea de desarrollo remitimos a la lectura del capítulo “Primeros pasos hacia la incorporación de los jardines de infantes en Argentina. Disputas en torno a la educación”, escrito por la doctora Mónica Fernández País en el presente libro. La autora aborda este proceso de largo aliento recuperando algunos de los hitos fundamentales que dieron origen a las propuestas pedagógicas para la *primera infancia*.

En este apartado presentamos algunas experiencias fundantes que contribuyeron a la institucionalización de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires, desde sus antecedentes en el siglo XIX hasta su consolidación a mediados del siglo siguiente durante el primer peronismo. Haremos particular hincapié en la etapa que se corresponde con la gobernación de Domingo Mercante, que sucede durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón –1946-1952–. El esplendor de los jardines de infantes durante el peronismo encontró un escenario propicio en la Provincia de Buenos Aires, un territorio que en la Argentina se destaca por su notable peso demográfico, económico y político (Petitti, 2018). A través de la articulación de dimensiones históricas y pedagógicas, nos proponemos vislumbrar cómo se configuró el jardín de infantes como institución educativa, qué actores intervinieron en su desarrollo, qué debates ideológicos lo atravesaron y qué sentidos se le atribuyeron en distintos momentos.

En particular, nuestro análisis se detiene en los hitos normativos y en las experiencias locales que, con diferentes estrategias y sentidos, delinearon el perfil singular de la educación inicial bonaerense. Desde las primeras iniciativas impulsadas por municipios y agrupaciones civiles hasta la sanción de leyes provinciales que establecieron principios de obligatoriedad y universalización, el recorrido pone de relieve la relación entre proyectos pedagógicos y disputas políticas. Se abordan, sucesivamente, las experiencias pioneras de innovación educativa, los debates legislativos y las políticas de expansión, así como las tensiones entre perspectivas progresistas y tendencias conservadoras. Asimismo, también nos extendemos, a través de los discursos sobre la infancia y la función social del jardín de infantes, a la construcción de marcos pedagógicos y de saberes específicos que influyeron en la formación docente.

Antes de abordar la experiencia bonaerense en torno a la educación inicial, resulta pertinente presentar algunos elementos del contexto histórico, político y socioeconómico que incidieron en su desarrollo. Entre las décadas de los 30 y los 50 se evidenciaron cambios significativos que repercutieron en las políticas educativas. Tras el golpe de Estado de 1930 se consolidó un régimen conservador caracterizado por

el fraude electoral y la represión política. En la provincia, la gestión de Manuel Fresco –1936-1940– representó un modelo de conservadurismo católico y nacionalista, con fuerte impronta en la moralización de la educación, la promoción de valores tradicionales y la resistencia a los postulados laicos y liberales.

En el plano socioeconómico, la provincia experimentó un proceso acelerado de urbanización, acompañado por migraciones internas que modificaron la composición demográfica y generaron nuevas demandas sociales. La expansión del modelo agroexportador coexistió con incipientes procesos de industrialización, especialmente en el conurbano bonaerense, lo que dio lugar a una creciente clase trabajadora urbana. Estas transformaciones generaron tensiones entre sectores conservadores y emergentes demandas populares por mayor acceso a derechos sociales, incluida la educación.

La década de 1940, con el surgimiento del peronismo, marcó un giro en la concepción del Estado y en su rol como garante de derechos. La gestión de Domingo Mercante –1946-1952– se caracterizó por una fuerte inversión en infraestructura escolar, la ampliación de la cobertura educativa y la implementación de políticas orientadas a la justicia social. En este marco, la infancia comenzó a ser concebida como sujeto de derecho, y la educación inicial adquirió centralidad como política pública.

Desde una perspectiva sociocultural, se consolidaron discursos sobre la infancia vinculados a la formación de ciudadanos y al fortalecimiento de la familia como núcleo moral. La tensión entre modelos laicos y religiosos, entre pedagogías progresistas y conservadoras, y entre concepciones universalistas y subsidiarias del Estado atravesó los debates sobre el jardín de infantes y su función social. La educación se convirtió en un campo de disputa simbólica, donde se dirimían proyectos de país, modelos de ciudadanía y concepciones sobre el rol estatal en la vida cotidiana.

Este contexto complejo y dinámico constituye el telón de fondo sobre el cual se inscriben las experiencias fundantes del nivel inicial en la provincia de Buenos Aires, y permite comprender las disputas ideológicas, los avances normativos y los retrocesos institucionales que marcaron su trayectoria.

LA EXPERIENCIA DE TRENQUE LAUQUEN: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA LOCAL

El partido bonaerense de Trenque Lauquen,² ubicado en el oeste de la provincia de Buenos Aires —a 445 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a 80 km del límite con La Pampa— constituye un caso paradigmático en el desarrollo de propuestas educativas innovadoras durante la primera mitad del siglo xx. En ese periodo, la ciudad se consolidó como un polo regional de crecimiento, con una economía centrada en la producción agropecuaria, particularmente cerealera y ganadera. El proceso de modernización rural impulsó mejoras en infraestructura, servicios básicos y educación, dando lugar a una extensa red de instituciones escolares en todos los niveles.

En el plano político, Trenque Lauquen reflejó los vaivenes del contexto provincial y nacional. Las primeras décadas del siglo xx estuvieron marcadas por una impronta conservadora, seguida por la influencia del peronismo en los años 40 y 50, que promovió políticas de inclusión social, ampliación de derechos y fortalecimiento del rol estatal en la vida cotidiana.

La década de los 30 en Argentina estuvo atravesada por una profunda crisis económica, social y política. La caída del orden liberal, la consolidación del conservadurismo autoritario y la creciente intervención estatal en asuntos sociales configuraron un escenario de tensiones y reconfiguraciones. En la provincia de Buenos Aires, la gestión del gobernador Manuel Fresco, representante de un conservadurismo católico y nacionalista, implicó una redefinición del rol del Estado en materia educativa. Su administración impulsó una reforma antiliberal y antilaicista, que amalgamó elementos del escolanovismo con valores tradicionales y religiosos (Puiggrós, 1993). En ese marco, la educación fue concebida como instrumento de cohesión social y formación moral.

No obstante, en el ámbito municipal se abrieron espacios para experiencias pedagógicas alternativas, especialmente aquellas de orientación

² El partido abarca unos 5.500 km², con suelos fértiles y clima templado húmedo, ideal para la agricultura y ganadería. El nombre proviene del mapudungun (lengua del pueblo originario Mapuche) y significa “laguna redonda” o “laguna de los loros”.

laica. Las tensiones entre lo local y lo provincial habilitaron la emergencia de propuestas innovadoras, como la que tuvo lugar en Trenque Lauquen. A partir de la iniciativa del intendente Agustín Mendive, la ciudad se convirtió en pionera en la creación de un jardín de infantes municipal con orientación pedagógica moderna.

La historia de la educación inicial en la provincia encuentra en el Jardín de Infantes Municipal “Domingo Faustino Sarmiento” –fundado en 1935– un antecedente singular y paradigmático. Esta institución no solo respondió a las necesidades educativas de la primera infancia, sino que se constituyó en modelo de gestión local con proyección provincial y nacional, anticipando políticas públicas como la sanción de la Ley 5096 en 1946. Su análisis permite comprender cómo las iniciativas municipales pueden articularse con proyectos pedagógicos innovadores y adquirir relevancia estructural en el campo educativo.

La creación del jardín respondió a una demanda concreta de la comunidad, preocupada por la ausencia de propuestas educativas para la primera infancia y por la situación de analfabetismo en sectores adultos. En 1935, el intendente Mendive, junto con su secretario de gobierno Héctor Jáuregui y con el asesoramiento pedagógico del profesor Jaime Glattstein, elaboró un proyecto aprobado por el Concejo Deliberante. Este contemplaba la creación simultánea de un jardín de infantes y una escuela de adultos, ambos bajo la dirección de Glattstein.

Desde sus inicios, el Jardín de Infantes “Domingo Faustino Sarmiento” fue concebido como una institución laica, abierta a niños de todas las clases sociales y con una propuesta pedagógica integral. Su independencia del sistema provincial le otorgó un margen de autonomía que permitió ensayar prácticas innovadoras, articuladas con las corrientes pedagógicas más avanzadas de la época. Glattstein, formado en el método froebeliano y conocedor de las propuestas de Montessori, Decroly y Dewey, promovió una educación centrada en el niño, el juego, la expresión artística y el contacto con la naturaleza.

La propuesta educativa se caracterizó por su enfoque integral y por su estrecha vinculación con la comunidad. Las actividades incluían juegos al aire libre, rondas, huerta, jardinería, observación de animales, dibujo, música, literatura, teatro de títeres y excursiones. Incluso

se incorporó la enseñanza del idioma francés, lo que evidencia una concepción amplia y ambiciosa de la formación infantil. Las docentes, si bien no contaban inicialmente con título especializado, recibían formación continua por parte de Glattstein, quien asumía un rol de mentor pedagógico.

El sostenimiento económico del jardín fue posible gracias a la articulación entre el municipio y la comunidad. Se conformó una asociación de padres –“Amigos del Jardín de Infantes”– que organizaba rifas, kermeses y otras actividades para financiar materiales, mobiliario y salarios complementarios. Esta dimensión comunitaria no solo garantizó la continuidad del proyecto más allá de la gestión de Mendive, sino que fortaleció el sentido de pertenencia y el compromiso social en torno a la educación infantil.

PROYECCIÓN REGIONAL Y LEGADO INSTITUCIONAL

La experiencia de Trenque Lauquen no quedó confinada al ámbito local. Su éxito pedagógico y organizativo motivó la creación de jardines de infantes municipales en otras localidades como Pehuajó, Moreno y Junín, algunas de ellas con el asesoramiento directo de Glattstein. Esta expansión espontánea anticipó la necesidad de una política pública provincial que reconociera y sistematizara estas iniciativas.

En 1946, el diputado Jorge Simini, amigo personal de Glattstein y también oriundo de Trenque Lauquen, presentó en la legislatura bonaerense el proyecto que daría origen a la Ley 5096, conocida posteriormente como Ley Simini. Esta norma estableció la obligatoriedad de la educación preescolar y la creación de Jardines Integrales, y reconoció explícitamente al Jardín de Infantes “Domingo Faustino Sarmiento” como antecedente inspirador. La articulación entre la experiencia local y la política provincial se materializó también con el nombramiento de Glattstein como inspector general de Jardines de Infantes, cargo desde el cual impulsó la creación de escuelas formativas y la elaboración de lineamientos curriculares.

La experiencia de Trenque Lauquen constituye un caso emblemático de cómo una iniciativa local, surgida en un contexto de crisis y de vacancia estatal, puede convertirse en motor de transformación

pedagógica y en antecedente de políticas públicas de alcance provincial. Su carácter laico, inclusivo, comunitario y pedagógicamente innovador anticipó muchas de las definiciones que luego serían recogidas por la Ley 5096 y por la política educativa del primer peronismo.

En este sentido, el jardín de infantes de Trenque Lauquen no solo fue una respuesta a las necesidades de su tiempo, sino también una apuesta por una infancia digna, educada y socialmente integrada. Su legado perdura como ejemplo de articulación virtuosa entre política, pedagogía y comunidad.

LA LEY 5096: INSTITUCIONALIZACIÓN Y EXPANSIÓN DEL NIVEL INICIAL

La sanción de la Ley Simini en 1946 marcó un punto de inflexión en la historia de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires. Por primera vez, el Estado provincial reconocía formalmente la educación preescolar como parte constitutiva del sistema educativo, estableciendo su obligatoriedad, creando jardines de infantes integrales y promoviendo la formación docente especializada. Esta ley no solo institucionalizó un nivel educativo históricamente relegado, sino que también expresó una voluntad política de democratizar el acceso a la educación desde los primeros años de vida.

El proyecto de ley fue presentado por el diputado Jorge Simini, representante de la Unión Cívica Radical Junta Renovadora, en el marco del primer mandato peronista en la provincia, encabezado por el gobernador Domingo Mercante. La articulación entre la experiencia local, el saber pedagógico acumulado y la voluntad política de transformación social permitió la elaboración de un proyecto legislativo ambicioso que fue aprobado con amplio respaldo parlamentario. La ley fue concebida como parte del programa de justicia social del peronismo, en tanto reconocía a la infancia como sujeto de derecho y al Estado como garante de su educación integral.

La Ley 5096 establecía la educación preescolar como etapa inicial de la escolarización obligatoria y gratuita para niños y niñas de tres a cinco años de edad. Preveía la creación de jardines de infantes en todo el territorio provincial, con una planta funcional amplia que incluía di-

rectoras, maestras, profesoras de música, visitadoras, niñeras, médicos y odontólogos. Esta estructura respondía a una concepción integral de la educación infantil, que articulaba dimensiones pedagógicas, sanitarias y sociales.

Uno de los aspectos más innovadores de dicha legislación fue la creación de la Inspección General de Jardines de Infantes como órgano técnico-pedagógico encargado de supervisar, orientar y coordinar el funcionamiento de los jardines. Asimismo se preveía la creación de escuelas formativas para la preparación de docentes especializadas, con planes de estudio específicos y requisitos de ingreso que garantizaban una formación profesional rigurosa.

La ley también contemplaba la incorporación de jardines municipales preexistentes al sistema provincial, siempre que cumplieran con ciertos requisitos de antigüedad, estructura y orientación pedagógica. De este modo, se reconocía el valor de las experiencias locales, pero se las integraba a una política educativa coherente y sistemática.

Durante el tratamiento legislativo de la ley se expresaron diversas posiciones que reflejaban las tensiones ideológicas en torno al rol del Estado, la función de la familia y el carácter de la educación infantil. Mientras los legisladores oficialistas defendían la obligatoriedad y la integralidad de la propuesta, sectores de la oposición cuestionaban el gasto público que implicaba, la supuesta burocratización del sistema y la posible intromisión estatal en la esfera doméstica.

Uno de los puntos más debatidos fue la composición del personal de los jardines. Algunos diputados consideraban excesiva la cantidad de cargos previstos, especialmente el de niñeras, y proponían reducirlos para ampliar la cobertura. Sin embargo, Simini y otros defensores de la ley argumentaron que la calidad educativa no debía sacrificarse en nombre de la eficiencia económica, y que la presencia de personal especializado era condición necesaria para garantizar una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

En esos debates se evidenció una concepción universalista de la educación inicial, que rechazaba su confinamiento a los sectores privilegiados y reivindicaba su carácter de derecho social. El jardín de infantes debía ser igual para todos los niños, sin distinción de clase, y

debía ofrecer una propuesta pedagógica sólida, sensible a las necesidades de la infancia y comprometida con la justicia social (Ponce, 2016).

La implementación de la Ley 5096 fue acompañada por una serie de medidas administrativas, pedagógicas y presupuestarias que permitieron su puesta en marcha. Se crearon jardines de infantes en distintas localidades de la provincia, se nombraron inspectoras seccionales, se elaboraron guías didácticas y se fundaron escuelas formativas en ciudades como Trenque Lauquen, Azul, Chivilcoy y Bahía Blanca.

La matrícula del nivel inicial creció de manera sostenida, al igual que la cantidad de docentes formadas. Se promovió una pedagogía activa, centrada en el juego, la expresión y la socialización, y se fortaleció la articulación entre el jardín y la comunidad.

La ley también tuvo un impacto simbólico significativo: al inscribir al jardín de infantes en el autodenominado *ciclo básico de la educación popular y democrática*, lo dotó de una identidad institucional y de una legitimidad pedagógica que hasta entonces le habían sido negadas. En este sentido, la Ley Simini puede ser considerada como un momento fundacional en la historia del nivel inicial en la provincia de Buenos Aires.

LA LEY 5650: DEBATES SOBRE

LA OBLIGATORIEDAD Y EL ROL DEL ESTADO

La sanción de la Ley Provincial de Educación 5650 en 1951 significó un punto de inflexión en la política educativa bonaerense. Si bien consolidó muchas de las transformaciones impulsadas durante el primer peronismo, también introdujo modificaciones sustantivas que marcaron un giro en la concepción del rol del Estado en relación con la educación inicial. Entre ellas, la más significativa fue la derogación de la obligatoriedad de la educación preescolar, establecida apenas cinco años antes por la Ley 5096. Este cambio no fue meramente técnico o administrativo: expresó una reconfiguración ideológica en torno a la infancia, la familia, la función del jardín de infantes y la relación entre lo público y lo privado.

Esta ley fue sancionada en un contexto de creciente tensión entre el Estado peronista y la Iglesia católica, que hasta entonces había sido una aliada estratégica del gobierno. La reforma educativa impulsada

por dicha normativa reflejó, en parte, la necesidad de recomponer esa alianza, incorporando postulados conservadores que enfatizaban el rol primario de la familia en la educación de los niños y relativizaban la intervención estatal en las etapas tempranas de la vida.

En su artículo 16, la ley establecía que la enseñanza preescolar sería voluntaria y se impartiría en jardines de infantes destinados a niños de tres a cinco años. Esta definición implicaba una ruptura con el principio de universalidad que había guiado la Ley Simini, y reinstalaba una concepción subsidiaria del Estado, en la que la educación inicial aparecía como un servicio complementario, destinado principalmente a cubrir las carencias de las familias trabajadoras.

El discurso oficial justificaba esta modificación apelando a la defensa de la familia como institución natural y a la necesidad de evitar una supuesta “intromisión” del Estado en la crianza de los hijos. Se sostenía que la educación preescolar debía reservarse para los casos en que la madre, por razones laborales, no pudiera cumplir con su “función específica”. Esta argumentación, fuertemente influida por la doctrina social de la Iglesia, reinstalaba una visión tradicional de los roles de género y desplazaba el foco desde los derechos del niño hacia las obligaciones de la madre.

Durante su tratamiento legislativo se expresaron con claridad las tensiones entre distintas concepciones de la educación y del Estado. El ministro de Educación de la provincia, Julio Avanza, defendió la voluntariedad de la educación preescolar argumentando que su obligatoriedad atentaba contra la libertad de las familias y se asemejaba a los modelos de estados totalitarios. En sus palabras, “toda concepción tiránica confluye al monopolio estatal de la educación” (Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 1951, p. 305). Este discurso, que equiparaba la intervención estatal con el autoritarismo, contrastaba con la perspectiva universalista y democratizadora que había inspirado la Ley Simini. Mientras esta última concebía al jardín de infantes como un derecho de todos los niños y una responsabilidad indelegable del Estado, la nueva ley lo presentaba como un recurso excepcional, destinado a resolver situaciones particulares y no como parte constitutiva del sistema educativo (Vázquez, 2005).

La influencia de la Iglesia católica fue determinante en este viraje. La ley prohibía la coeducación (salvo en zonas rurales), promovía la enseñanza religiosa y reafirmaba el carácter subsidiario del Estado en materia educativa. En este marco, la educación inicial perdió centralidad como política pública y volvió a quedar sujeta a la voluntad de las familias y a la disponibilidad de recursos locales.

CONTINUIDADES INSTITUCIONALES Y RESISTENCIAS PEDAGÓGICAS

A pesar del retroceso normativo que implicó la Ley 5650, muchas de las estructuras creadas por la Ley Simini continuaron funcionando. La Inspección General de Jardines de Infantes, las escuelas formativas, los jardines integrales y las orientaciones curriculares elaboradas por Glattstein y su equipo siguieron operando, sostenidas por una red de docentes comprometidas con la educación infantil y por una demanda social creciente.

En este sentido, puede afirmarse que la legitimidad pedagógica del nivel inicial, conquistada durante la vigencia de la Ley Simini, no fue completamente desarticulada. Si bien el Estado provincial redujo su impulso expansivo, la infraestructura institucional y el capital simbólico acumulado permitieron sostener una presencia significativa del jardín de infantes en el territorio bonaerense.

Además, la formación docente especializada, la producción de materiales curriculares y la consolidación de una identidad profesional diferenciada contribuyeron a preservar la especificidad del nivel, incluso en un contexto de repliegue político. Las maestras jardineras, muchas de ellas formadas en las escuelas provinciales o en el Instituto Sara Eccleston, se convirtieron en agentes clave para la continuidad de las prácticas pedagógicas transformadoras.

La derogación de la obligatoriedad de la educación preescolar en 1951 no significó el fin del proyecto de educación inicial como política pública, pero sí marcó un retroceso en su institucionalización. La tensión entre una concepción universalista y una visión subsidiaria del Estado, entre el derecho del niño y la potestad de la familia, entre la pedagogía y la asistencia, reaparecería una y otra vez en los debates educativos posteriores.

La Ley 5650 cristalizó una coyuntura en la que el peronismo, presionado por sectores conservadores, optó por ceder terreno en el campo educativo. Sin embargo, la experiencia acumulada durante la vigencia de la Ley Simini, el compromiso de los actores pedagógicos y la creciente conciencia social sobre la importancia de la educación temprana sentaron las bases para futuras reivindicaciones.

En definitiva, este capítulo de la historia de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires revela la fragilidad de las conquistas pedagógicas cuando no están acompañadas por consensos políticos amplios y sostenidos. También muestra la capacidad de resistencia y de reinención de un nivel educativo que, a pesar de los vaivenes institucionales, logró consolidar su identidad y su legitimidad en el sistema educativo argentino.

EL COMIENZO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PROVINCIAL

Antes de 1946, la única institución oficial especializada se encontraba en el Profesorado de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston en la Ciudad de Buenos Aires, fundado en 1938. Este profesorado, inspirado en modelos europeos, centraba su enseñanza en los métodos froebelianos y montessorianos.

Con la sanción de la Ley impulsada por Simini, que establecía la obligatoriedad de la educación inicial, la provincia necesitaba docentes especializadas, lo que llevó a la creación de Escuelas Formativas para la preparación específica de maestras jardineras en distintos puntos del territorio bonaerense.

Para responder a la expansión de los Jardines de Infantes Integrales, entre 1947 y 1949 se fundaron Escuelas Formativas de Profesoras para el Jardín de Infantes en varias ciudades: Trenque Lauquen –1947–, Azul y Chivilcoy –1948– y Bahía Blanca –1949–. Estas instituciones de formación especializada permitieron descentralizar la formación docente y garantizar el acceso de maestras de distintas regiones de la provincia.

La formación docente en las Escuelas Formativas se estructuró en un programa de estudios de dos años de duración, con una perspectiva integral del desarrollo infantil. Su currículo refleja la influencia de distintas corrientes pedagógicas, adaptadas a la realidad argentina. Las

asignaturas principales eran: Psicología Infantil; Pedagogía y Didáctica del Jardín de Infantes; Historia de la Educación y Legislación Escolar; Literatura Infantil; Expresión Plástica y Ocupaciones Manuales; Música, Canto y Ritmo; Puericultura e Higiene Infantil; Educación Física y Juegos; Observación y Práctica Pedagógica. Este plan garantizaba que las docentes tuvieran una formación especializada, distinta de la enseñanza primaria, reforzando la identidad pedagógica del nivel inicial.

Para garantizar la calidad de la enseñanza, se creó la Inspección General de Jardines de Infantes, dirigida por Jaime Glattstein, quien fue clave en la implementación del sistema de formación docente. Esta estructura permitió regular la enseñanza en los institutos, supervisar la aplicación pedagógica y fortalecer el perfil profesional de las maestras jardineras.

A partir de estas políticas, la provincia logró en pocos años institucionalizar la formación especializada en educación inicial. Como resultado:

- El número de docentes especializadas pasó de 32 en 1947 a 123 en 1948.
- La matrícula de jardines de infantes aumentó de 180 alumnos en 1947 a más de 10.000 alumnos en 1949.

En los Jardines de Infantes Integrales provinciales se fue consolidando una planta docente profesional especializada en jardín de infantes. Las Escuelas Formativas creadas entre 1947 y 1949 sentaron las bases para la profesionalización de las maestras jardineras y se convirtieron en el precedente directo de los futuros Institutos Superiores de Pedagogía.³ La evolución de la formación docente en educación inicial en la provincia de Buenos Aires tuvo un impacto duradero, con efectos que se extendieron más allá del primer peronismo y marcaron el desarrollo de la educación infantil en las décadas siguientes. Además, este proceso avanzó en términos pedagógicos, incorporando nuevos enfoques didácticos y actualizaciones curriculares.

³ Los Institutos Superiores de Pedagogía ofrecían cursos de formación para egresados/as de escuelas Normales. La creación de estos institutos incluyó al Profesorado en Jardín de Infantes, lo que permitió una extensión de la oferta pública de formación docente en la especialidad.

En concomitancia, el crecimiento del jardín de infantes impulsado en los años 40 y 50 permitió que en las décadas siguientes el nivel inicial provincial se consolidara como parte esencial del sistema educativo argentino.

EL NIVEL INICIAL Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN RÍO NEGRO

Los estudios educativos para la primera infancia en la provincia de Río Negro, desde el campo de la historia de la educación, encuentran un lugar vacante y fecundo para el desarrollo de la investigación. El análisis de la configuración del nivel, como así también de las diversas experiencias, posibilita puntos de encuentro disciplinares; en ese sentido, los aportes de la historia, la pedagogía y la política confluyen en pos de complejizar los problemas de indagación. La falta de estudios específicos en la provincia plantea el desafío no solo de reconstruir el nivel, sino también de visibilizar instituciones y sujetos hasta entonces olvidados.

En esta sección se abordará lo ocurrido en Río Negro durante el periodo territorial y en su provincialización. La dificultad de implementación de la Ley 1420 en la Patagonia norte, en lo que respecta a la educación de la primera infancia, estuvo acompañada de aisladas experiencias y dispersos e insuficientes acervos, lo que obstaculiza una mirada retrospectiva durante ese periodo.

Con la provincialización, en cambio, la normativa correspondiente y los primeros intentos de reconstrucción de archivos institucionales permitieron trazar los inicios del nivel inicial y su posterior consolidación. Las salas anexas, los jardines independientes y los jardines maternos serán descriptos y analizados en función de revalorizar los estudios del campo al contribuir en la institucionalización de la educación inicial en la provincia.

Merecen también una mención las experiencias educativas municipales, centradas en tareas de cuidado y asistencia. Estas iniciativas se desarrollaron en un escenario marcado por la deuda en el cumplimiento de derechos fundamentales, como el derecho a la educación, a la salud y a un crecimiento pleno. Es aquí donde la discusión se ve

atravesada por políticas sociales y de desarrollo social, así como por acciones que trascienden o eluden el ámbito educacional para instalarse en el campo de la política social y su territorio de implementación (Miralles y Cipressi 2022).

Finalmente, corresponde hacer alusión a las políticas destinadas al desarrollo de la educación superior terciaria y universitaria orientadas a la formación de docentes para el nivel inicial. La creación de institutos terciarios, el proceso de terciarización del magisterio en la provincia y la creación de la Universidad Nacional del Comahue –UNCo– propiciaron la convergencia de los itinerarios históricos en dicha formación.

INICIOS DE EXPERIENCIAS PARA LA INFANCIA EN EL TERRITORIO NACIONAL

En la provincia de Río Negro, que se encuentra geográficamente al norte de la Patagonia, conviven los descendientes de los pueblos originarios –tehuelches, mapuches, entre otros– con los europeos que llegaron a trabajar la tierra después de las campañas militares y con los provenientes de países limítrofes y de otras provincias argentinas llegados recientemente. Las campañas militares realizadas entre 1879 y 1885 y organizadas por el Estado tuvieron como principal propósito extender su dominio sobre todos los territorios y, bajo el modelo agro-exportador, se creó en 1878 la Gobernación de la Patagonia por Ley 947.

Hacia 1884 y tras la sanción de la Ley 1532 de creación de Territorios Nacionales –TTNN–, el espacio se dividió en las gobernaciones de Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. A partir de entonces comenzaron a definirse las principales actividades económicas en las diversas zonas geográficas de la provincia,⁴ lo que tuvo como consecuencia disputas de intereses.

⁴ Desde la etapa territoriana empezaron a definirse diversas actividades económicas que imprimieron una división de la provincia en distintas zonas geográficas: la zona de los valles, la zona de estepas, la zona de montaña y la zona marítima o costera. Sin entrar en la discusión sobre los componentes socioeconómicos que se consideran al momento de definir una región y solo a los fines de su ubicación, los Valles se encuentran en el norte de la provincia, a lo largo del río Negro y sus afluentes. Se dividen en Alto Valle, Valle Medio y Valle Inferior.

Las obras hídricas, la llegada del Ferrocarril del Sud a la zona en 1902, la radicación de migrantes internos y ultramarinos y el comercio entre las regiones del territorio fueron los pilares-base del desarrollo socioeconómico de una de las regiones, el Alto Valle. En algunas localidades del Valle –como General Roca y Cipolletti– un sector de pequeños y medianos productores frutícolas y vitivinícolas, administradores de establecimientos agroindustriales, comerciantes expandidos y transportistas propietarios, como así también maestros y periodistas se insertaron en las respectivas sociedades en formación. En el espacio público se convirtieron en actores políticos locales actuando en los municipios, comisiones de fomento y/o juzgados de paz.⁵

La diferenciación y crecimiento desigual en términos económicos fue acompañada también por la controversia política. La condición de TTNN supuso restricciones en cuanto a la capacidad y derecho de elegir a sus representantes –sin participación en la contienda electoral– y la imposición de un gobernador designado por el poder ejecutivo nacional.

La administración jurídico-política de esos espacios se justificó, como señalan Teobaldo y García (2002), en términos de defensa de la soberanía nacional frente a los intereses de Chile, que a su vez se empalmó con la necesidad de expansión del sistema educativo a través de prácticas simbólicas, de enseñanza de la lengua y de la historia. En consecuencia, la institucionalización de la escuela constituyó una tarea necesaria para estos espacios.

En nuestro país, la educación tiene su base normativa legal en la primera Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en 1884. La aplicación de la ley, que incluía en su letra a los TTNN, encontró un escenario complejo en la Patagonia que retrasó su cumplimiento efectivo. Las distancias, el aislamiento, una población asentada mayoritariamente

⁵ Los municipios, las comisiones de fomento y los jueces de paz son diferentes niveles de gobierno local con funciones y jurisdicciones específicas. Los municipios son gobiernos locales autónomos con mayor poder administrativo y jurisdicción sobre un territorio definido. Las comisiones de fomento son organismos delegados del poder ejecutivo provincial con menor autonomía y funciones más limitadas. Los jueces de paz son autoridades judiciales con competencia en asuntos locales, usualmente en áreas donde no hay juzgados de primera instancia.

en la zona rural, la ausencia de maestros calificados y de espacios escolares, sumadas a las prácticas educativas que emergieron de la esfera privada, fueron obstáculos permanentes hasta su provincialización. En el espacio rionegrino, durante la etapa territorialiana, los establecimientos estatales coexistieron con algunos privados –de autogestión vecinal y de la congregación salesiana⁶– que prontamente entraron en disputa con el Estado, luego de la sanción de la Ley (Miralles y Betancur, 2023).

En ese entorno, las demandas al gobierno nacional –por la creación de escuelas y por la falta de atención del Consejo Nacional de Educación [CNE] a los problemas locales– se canalizaron a través de la sociedad civil, de los inspectores, de los gobernadores y de la prensa escrita regional (Teobaldo y García, 2002).

Entre 1880 y 1899 se instalaron las primeras escuelas en el Territorio. En Viedma se abrió una escuela para varones y mujeres como así también en otras localidades. En la misma ciudad, en 1917, se produjo la apertura de la Escuela Normal Popular Mixta de Viedma, que fue significativa para la región por cuanto la formación de docentes idóneos era una ausencia manifestada por los inspectores y la sociedad civil, tal como se mencionó.

Entre 1900 y 1914 se establecieron 22 escuelas oficiales que pasaron a denominarse de “elementales” a “superiores”, incorporando quinto y sexto grado. Esto se debió, como indican Teobaldo y García (2002), a una ardua campaña periodística –a la que se sumó la sociedad civil, los inspectores y gobernadores– encauzando la demanda de los sectores más representativos e impulsando la nueva categoría para estas escuelas primarias.

En lo respectivo a la educación para la primera infancia también encuentra una base normativa legal en la Ley 1420. En el artículo 11

⁶ Los Salesianos son una congregación religiosa perteneciente a la Iglesia católica, fundada por san Juan Bosco en 1859 en Turín, Italia. A ella pertenecen los Salesianos de Don Bosco y las Hijas de María Auxiliadora (1872). Desde 1880 desplegaron en la Patagonia un proyecto educativo y misionero mediante la creación de parroquias, colegios, oratorios, hospitales y orfanatos. Los Salesianos fueron el instrumento fundamental para llevar a cabo la política de “argentinización” y “homogeneización” que el estado nacional había emprendido.

establece la creación de “uno o más Jardines de Infantes en las ciudades” donde fuera “posible dotarlo suficientemente”. En la misma se estipula además que la construcción e inspección de los edificios escolares dependería del CNE (Miralles y Betancur, 2023).

Si bien en el apartado “Plan, Programas e Instrucciones para Jardines de Infantes”, aprobado por el CNE el 28 de febrero de 1940, se hace referencia a la creación de veinte Jardines de Infantes en las Provincias y los Territorios y de otros seis en la Capital Federal, además de diez secciones independientes en otras tantas escuelas de esta última (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública - Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 16), solo en una de sus páginas hace mención a la futura creación de jardines de infantes en los TTNN:

Esta Comisión ha proyectado la creación de Jardines de Infantes en la Capital Federal y en las catorce Provincias. Debe procederse también a la instalación de jardines en Territorios, eligiendo lugares y locales adecuados. El Presupuesto en vigencia asigna una partida de 60.000 pesos para ese efecto. Esta Comisión estima que, lo mismo que en Provincias ninguno de los Territorios Nacionales debería ser excluido de este beneficio, pero las características climáticas de algunos de ellos, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Los Andes, exigiría ingentes sumas de que por el momento no se dispone y esa causa determina la preferencia para Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Chubut. Por lo expuesto, aconsejamos resolver: 1. Crear un Jardín de Infantes en cada uno de los territorios de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Chubut, en las localidades que oportunamente se determinarán. 2. Autorizar la compra de muebles, útiles y material de enseñanza adecuados (Imputación: ítem 2, Partida 16). 3. Dirigirse a la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, solicitando la cooperación para la instalación y mantenimiento de comedores escolares anexo a estos jardines [Alemandri, P. y Etchebarne, C. (firmas), Comisión de Didáctica (sep. 1939), en Ministerio de Justicia e Instrucción Pública – Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 124].

Si bien hasta el momento, por el relevamiento y las entrevistas que venimos realizando, no podemos afirmar cuándo y cuántas obras se concretaron, tenemos indicios de que en 1949 se fundó, en la Escuela

Primaria N° 32 (creada en 1884) de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes.⁷

Figura 2

Escuela N° 32 - General Roca - Río Negro, Argentina (1921)



Fuente: Archivo fotográfico de la Escuela N° 32 (24/11/1965).

⁷ La escuela N° 32 tiene sus antecedentes en la primera escuela pública que se creó en el Antiguo Fuerte General Roca en el año 1884, en ese momento su denominación era solamente “escuela pública”. Luego de la inundación ocurrida en el año 1899, la escuela fue trasladada al nuevo emplazamiento de la ciudad y a partir de 1900 llevaría el número de 12, en la categoría de “infantil” de dos grados. Si bien la escuela era mixta, la enseñanza de varones y mujeres se hacía por separado dentro del mismo establecimiento. En 1905 se escindió la escuela en dos: se creó la Escuela N° 13 para niñas y la Escuela N° 12 para varones (funcionando en instalaciones diferentes).

En 1912 se refundieron las escuelas N° 12 y N° 13 en una única escuela elemental que funcionó en un edificio alquilado. En 1919 se cambió la denominación por Escuela N° 32 y se la bautizó “Teniente General Julio Argentino Roca”, y en el año 1922 comenzó a funcionar en un local en el actual emplazamiento de ubicación.

La sala de Jardín de Infantes se encontraba frente a la dirección y en ese mismo edificio principal funcionaban los grados inferiores. Los últimos dos grados estaban en un edificio aparte (mismo terreno) junto a la residencia del portero. Una de las entrevistadas recuerda que la sala del Jardín tenía mobiliario apropiado al tamaño de los niños y las niñas, con un rincón de juego, y materiales para las labores manuales.

HACIA LA ORGANIZACIÓN DEL NIVEL INICIAL EN LA ETAPA DE PROVINCIALIZACIÓN

En el proceso de conformación del Estado provincial iniciado durante el gobierno de Perón –1946-1955– el sistema educativo comenzó a adquirir perfiles “propios, autónomos, delineados por el interjuego de las políticas educativas estatales y las demandas de la sociedad civil” (Teobaldo y García, 2002, 81). De hecho, el proceso de provincialización iniciado no se frenó con la interrupción del gobierno peronista por el golpe militar de 1955 ni con las distintas medidas llevadas a cabo durante la primera presidencia –inclusión de los TTNN en el primer Plan Quinquenal, la incorporación de los Territorios a la elección de presidente y vicepresidente de la Nación y la incorporación de representantes en el parlamento, con voz pero sin voto–.

En este contexto, hacia el año 1955, por Ley 14.408 se le otorgó el estatus legal de provincia a Río Negro, aunque recién en 1957 se sancionó la Constitución provincial por la cual se consagró el primer gobierno de la novel provincia y con ella la organización política y administrativa.

La lectura de Miralles y Betancur (2023) nos permite afirmar que el corpus normativo para educación se debatió en la Convención Constituyente⁸ poniendo sobre el tapete los desafíos que esta imponía como consecuencia de su escaso desarrollo. Sin embargo, la premura de su organización convivió con las interrupciones de los golpes militares. No obstante, se avanzó en un ordenamiento normativo y la educación se transformó en la provincia en una herramienta de desarrollo social con carácter gratuito, universal y laico al tiempo que consagró la responsabilidad del Estado con función docente (Teobaldo y García, 2002).

En este contexto, al organizarse las instituciones que formaron la trama jurídico-política del aparato estatal, el sistema educativo comenzó a trazar su configuración. La primera Ley de Educación Orgánica, Ley 227 de la provincia, data de 1961; en 1963 se institucionalizó el Consejo

⁸ La Convención Constituyente fue la encargada de redactar la primera Constitución de Río Negro. Sesionó en la ciudad de Viedma y marcó un hito en la organización institucional de la nueva provincia.

Provincial de Educación –CPE–,⁹ y en 1965 se aprobó con fuerza de ley el Estatuto Provincial Docente. Estas medidas provinciales precursoras estuvieron centradas en la creación de escuelas, con el objetivo de responder a las demandas de la sociedad civil ante el crecimiento cuantitativo de la matrícula, la deserción y la necesidad de provisión de maestros.

A partir de esos años se fueron creando, a ritmo lento, secciones de jardín de infantes, incorporadas a establecimientos primarios que recibieron el nombre de salas anexas, como también jardines independientes. Un antecedente relevante en el marco de la configuración del nivel es la inauguración del primer Jardín de Infantes integral independiente N° 1 en la ciudad de Cipolletti en el año 1968 (Roncallo, 2023).

A mediados de la década del 70 la legislatura provincial sancionó la Ley 1118 por la cual se creó la Supervisión General de Enseñanza Diferenciada, de la que dependen los jardines de infantes de todas las escuelas comunes y otras modalidades.

Si bien esta ley integró y definió un corpus normativo, tal como se mencionó anteriormente, la alternancia de gobiernos civiles y militares impregnó la agenda educativa, demorando la configuración del sistema en consonancia con los cambios económicos y demográficos (Miralles y Betancur, 2023), siendo el nivel inicial el más postergado del sistema.

La apertura democrática en 1983, bajo el gobierno de Álvarez Guerrero, encontró en lo educativo una de las agendas más relevantes en la provincia. En lo referido específicamente al nivel inicial, la puesta en marcha de la Resolución 3305/86 estructura a los denominados Jardines de Infantes Integrados. Como primer proceso de organización institucional, fueron unidades educativas compuestas por secciones de jardines de infantes que funcionaban en escuelas primarias. El espacio físico correspondía a la escuela, pero las salas de jardín dejaron de estar en la órbita de la conducción primaria, para ser parte de la Dirección del Nivel Inicial.¹⁰

⁹ En la Constitución Provincial ya se incluía la presencia del CPE, su conformación, sus atribuciones y sus funciones.

¹⁰ La Resolución 828 de 1987 –Reglamento General para el Nivel Inicial– define en sus artículos 24, 27 y 28 la organización del nivel y establece su estructura: “De-

En el año 1987 se aprobó el reglamento del nivel inicial –Resolución 828/87 –ver escolio 10– y quedó ratificada su inclusión e importancia en la reforma de la Constitución Provincial de 1988 y en la Ley Orgánica de Educación 2444 del año 1991 (Miralles y Betancur, 2023). En el artículo 63, inciso 1 de la Constitución se lee: “el Estado establece la educación obligatoria desde el nivel inicial hasta el Ciclo Básico del Nivel Medio y demás niveles que en lo sucesivo se establezca por ley”. Mientras que en el capítulo 3, artículo 45, inciso a de la Ley 2444 se señala que “el Nivel Inicial se orientará hacia la atención a los niños entre su nacimiento y los 5 años de edad, inclusive, iniciando su formación general”.

Durante esos años el nivel quedó incluido como parte del sistema educativo provincial y se trabajó en una propuesta técnico-educativa. Esto derivó en diversas iniciativas que buscaron atender a las demandas sociales y a las necesidades pedagógicas. La independencia del nivel, la creación de cargos de escalafón, la inauguración de jardines independientes e integrados, jardines rurales y suburbanos, la redacción del reglamento y la puesta en marcha de concursos, perfeccionamiento y capacitación docente, expresaron los lineamientos del currículo específico. En 1986 asumió su cargo la primera directora de nivel inicial, lo que consolidó aún más el camino de la independencia en vías de cobrar la identidad pedagógica que le es inherente. Roncallo (2023)¹¹ señala

nominación de los Jardines de Infantes según su organización en la Provincia: a) Jardín de Infantes Independientes: Es aquella Unidad Educativa que funciona en edificio propio y atiende a niños desde 3 hasta 5 años con conducción directiva del Nivel. Jardín de Infantes Integrado: Es aquella Unidad Educativa integrada por secciones de jardín de infantes que funcionan en escuelas primarias y tengan por sede alguna de ellas. Atiende a niños de 5 años con conducción directiva del Nivel, caracterizado por la función itinerante del Director y Vice Director. Sección de Jardín de Infantes anexas a Escuelas primarias: Funcionan en edificio de escuela primaria y atienden a niños de 5 años con conducción directiva del Nivel Primario” (Roncallo, 2023, p. 9).

¹¹ Héctor Luis Roncallo es profesor de matemática y física, se desempeñó como director de escuelas medias en la provincia de Río Negro, supervisor Zonal y secretario general de la UnTER en dos periodos sucesivos, vocal gremial en la Junta de Clasificación y Disciplina del CPE de Río Negro, autor de numerosas publicaciones educativas gremiales de la provincia.

el “nacimiento de la Dirección del Nivel como un hecho político de reconocimiento del mismo y de la instalación de un modelo pedagógico necesario de funcionar. Este hecho de importancia educativa marca un antes y después en la provincia” (p. 6). En concordancia, la apertura de jardines de infantes anexos favoreció también el crecimiento constante de la educación para la primera infancia, lo que posibilitó para el año 1987 contar con 315 secciones anexadas a escuelas primarias.

Una de las notas a destacar refiere a la incorporación del jardín maternal en el ciclo del nivel a partir de la Resolución 828/87 del CPE.¹² En convenio con el gremio docente UnTER, y como respuesta a las demandas sociales y a los reclamos pedagógicos del sindicato, se pusieron en marcha los primeros jardines maternos destinados a la atención de niños y niñas de 45 días a dos años de edad, y de tres a cuatro años en las localidades de El Bolsón, Río Colorado, General Roca, Allen y Catriel, hasta tanto el CPE extendiera el servicio a esa edad. El Consejo se comprometió a designar el personal docente, pagar sus salarios y atender a su perfeccionamiento, mientras que la obra social gremial proveyó lo necesario para el mantenimiento, refacción, ampliación e higiene, como así también la compra, reparación y construcción de los edificios e instalaciones y otros gastos que generara el funcionamiento de los mismos. Para ello se destinó el 50% de los aportes de los afiliados para la compra de terrenos y la obra en general y la Dirección Provincial de Nivel Inicial ofreció la supervisión y asesoramiento pedagógico como también la extensión del servicio de sanidad a través de los hospitales regionales para el control, prevención y atención médica. Dos años después se crearon dos jardines maternos, uno en Sierra Grande y otro en General Conesa.¹³

¹² En 1986 se crearon en la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires los cinco primeros jardines maternos dependientes del sistema educativo, por lo que podemos decir que se iniciaba un tiempo de desarrollo y legitimación de estas instituciones con el impulso de Río Negro y la Capital Federal.

¹³ Cabe aclarar que los siete jardines maternos de la UnTER siguen funcionando en la actualidad.

LA CONSOLIDACIÓN DEL NIVEL Y NUEVAS

EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Durante la década del 90 la reestructuración del Estado a partir de la adopción de políticas neoliberales fue el escenario para la sanción de la Ley Federal de Educación –LFE– 24195/9, que consagró un cambio sustancial en el sistema educativo y explicitó el lugar del Estado como un agente más y no exclusivo de la educación, reconociéndole un rol subsidiario en materia educativa (Miralles y Betancur, 2018). En lo referido especialmente a la educación inicial, en el artículo 10 la ley refiere al jardín de infantes para niños y niñas de tres a cinco años de edad, estableciendo la obligatoriedad para esta última sala, conjuntamente con la creación de jardines maternales para menores de tres años. Las mismas prestarían apoyo a las instituciones de la comunidad para brindar ayuda a las familias que la soliciten. En el título III, capítulo II, se lee todo lo referido a la educación inicial; en el artículo 13 se mencionan los objetivos de la misma, haciendo alusión –entre otros– al fortalecimiento del vínculo entre la institución educativa y la familia, como también a la necesidad de prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones, en concordancia con lo estipulado en el artículo 10.

Hacia el año 2006 la LFE fue derogada y sustituida por la Ley de Educación Nacional –LEN– 26206, para la cual la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado, “[con el fin de] construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (artículo 3). El capítulo II, en sus artículos del 18 al 25, hace referencia específica al nivel inicial al señalar que el mismo constituye una unidad pedagógica¹⁴ y comprende a los/as niños/

¹⁴ Pensar la educación inicial como unidad pedagógica “implica el compromiso de brindar oportunidades educativas, en función de las particularidades de esa franja etaria, a los niños y las niñas en el inicio de sus trayectorias escolares, con el fin de ofrecer continuidad de experiencias hacia el ingreso a otro nivel del sistema educativo. Implica, también, que se brinde a los niños y niñas desde bebés, una educación

as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. Si bien se plantea la obligatoriedad para el último año, la norma representa un avance respecto de la ley anterior, tanto por la franja etaria considerada como por el reconocimiento de la responsabilidad del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de universalizar los servicios educativos para los niños y niñas de cuatro años de edad (artículo 19). Al considerárseles como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, su acceso y permanencia –con igualdad de oportunidades– deben ser garantizados. A la vez, se plantea el desafío para que el Estado nacional y los provinciales promulguen políticas educativas que permitan avanzar hacia la universalización y obligatoriedad de una parte del nivel.

En el caso particular de la provincia de Río Negro, no solo se rechazó la LFE sino que, desde el año 1992 contó con una Ley Orgánica de Educación –LOE– 2444 en donde se explicitaban temas relacionados con el nivel inicial. En la misma se lee: “se orientará [en referencia al nivel] hacia la atención de los niños entre su nacimiento y los cinco años de edad, inclusive, iniciando su formación general”. A diferencia de la LFE, la LOE provincial estableció la consideración educativa a partir del nacimiento, marcando un lugar de vanguardia con respecto a la política educativa nacional. No obstante, lo cierto es que si bien ambas normativas intentaban configurar y atender las necesidades del nivel, en la práctica no se materializó de manera efectiva e integral. A fines de la década del 90 en el marco del diseño curricular provincial para el nivel inicial –1998–, su estructura quedó comprendida en dos ciclos: Jardín Maternal –de 45 días a tres años de edad– y Jardín de Infantes –de tres a cinco años de edad– (Miralles y Betancur, 2023).

En línea con lo trabajado y en relación a la LEN, se hará una breve mención de las instituciones cuyo objetivo es asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de la infancia en diversas localidades de la provincia. Contempladas en la normativa y bajo la órbita del espacio

integral centrada en el enriquecimiento de experiencias y en la transmisión de conocimientos, enmarcados en una unidad pedagógica que garantice la inclusión educativa de las infancias” (Ministerio de Educación, 2012, p. 31; 2019, p. 25).

municipal, los Centros de Desarrollo Infantil –CDI–¹⁵ funcionan con relativa autonomía entre localidades respecto del diseño e implementación de su propuesta. La articulación con provincia y nación varía en función de las políticas públicas para el sector en que se ejecuten. Las diversas denominaciones –Centros Infantiles Municipales [CIM], Centros Educativos Comunitarios Infantiles [CECI]–, así como también las diferencias en las propuestas –características y dinámicas propias, diversas estructuras organizacionales y sujetos que intervienen–, le imprimen rasgos distintivos.

Solo a modo de ejemplo, en una de las localidades del Alto Valle desde fines de la década del 90 empezaron a funcionar los CECI en reemplazo –en algunos casos– de las guarderías municipales, en una clara articulación entre el cuidado de la salud de los niños y niñas, pero también prestando atención a lo educativo.¹⁶ Lo singular fue que, para la atención en salas de cuatro años, se incluyó a docentes de nivel inicial, cuya dependencia y salario corresponden a la provincia.¹⁷ La

¹⁵ A nivel nacional, en el año 2007 se sancionó la Ley 26.233 de creación de CDI, que se propuso la organización de espacios destinados a la atención integral de niños/as de hasta cuatro años, promoviendo el desarrollo de capacidades familiares y comunitarias en esta tarea y considerando, además, que podrán estar administrados por el Estado o por organizaciones no gubernamentales.

En Río Negro, pese a la existencia de estas experiencias, el Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia, del 2019, instituye la denominación de Centros de Desarrollo Infantil –CDI–, señalando además que estos espacios se gestionan sobre la base de lo ya existente, es decir, las guarderías municipales, los centros comunitarios y los jardines de infantes. Asimismo indica que los cargos se cubrirán con personal especializado del nivel inicial que orientará y facilitará la socialización de los niños, y en esta línea interviene el CPE al cubrir las vacantes.

¹⁶ Los Programas Materno Infantil y Nutrición (PROMIN I, 1993-2000, y PROMIN II, 1997-2003) formaron parte de las políticas focalizadas y asistencialistas en un contexto de ajuste neoliberal ante la necesidad de dar respuesta a las deficientes condiciones de la población materno-infantil en situación de pobreza estructural. Fueron programas de emergencia para compensar, en parte, los efectos que el plan de ajuste económico produjo en el área de salud materno-infantil. En algunas localidades de la provincia de Río Negro las guarderías municipales concentraron parte de lo destinado por los mismos.

¹⁷ En el resto de las salas, las cuidadoras pasaron a ser denominadas *promotoras educativas comunitarias* dependientes del Municipio.

presencia de una docente en el espacio del CECI fortaleció el trabajo y, junto con la realización de capacitaciones, comenzaron a utilizar el diseño curricular, ya que tanto la docente como la propuesta de trabajo pasaron a depender de la Supervisión de Nivel Inicial de la provincia.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente en el territorio nacional, como es sabido, se realizó tradicionalmente en las escuelas Normales de nivel medio. Para el caso de Río Negro, con la primera Ley de Educación de 1961, en su artículo 15 se proponía como un tipo de escuela a los jardines de infantes, y en el Estatuto del Docente de la provincia, Ley 391/64, en su artículo 96, indicaba que para ser designado Maestro de Jardín de Infantes o Maestro Especial o Maestro de Grado del Departamento de Aplicación se requerían los mismos títulos señalados para la enseñanza primaria: maestro Normal nacional. Para la formación específica, las maestras tenían que perfeccionarse a través de cursos dictados por personal capacitado en instituciones como el Instituto Bernasconi o la Escuela Argentina Modelo en Buenos Aires, o continuar los estudios en el Profesorado de Educación Preescolar en la Provincia de Buenos Aires (Evans, 2020, p. 155).

La incorporación progresiva al nivel superior fue a partir de la creación de dos tipos de instituciones especializadas para tal fin: los Institutos Superiores provinciales –de 1962– y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. La implementación de esta política en el territorio transcurrió entre los años 1968 y 1974, y modificó de modo irreversible la historia de la formación docente provincial.

Cabe recordar que la Resolución 1111 del Ministerio de Educación de la Nación –MEN– en 1968 modificó la formación docente en el marco de una profunda reestructuración del sistema educativo, al suprimir la inscripción al primer ciclo del magisterio de las escuelas Normales de todo el país. A partir de entonces, la formación de maestros se desarrolló en el nivel superior.

En la provincia de Río Negro, el proceso de terciarización registró un peculiar ordenamiento jurídico y una adecuación paulatina al proyecto educativo oficial. En 1970, la reforma en la formación para

el magisterio dio un paso decisivo cuando se crearon, mediante las resoluciones del MEN 2321/70 y 2779/70, los Institutos de Enseñanza Superior de Formación Docente, destinados a dictar, dentro del nivel terciario, la carrera del Profesorado en Enseñanza Primaria y de Jardín de Infantes.

En julio de 1971, bajo un clima creciente de movilización popular y estudiantil, el poder Ejecutivo nacional sancionó la Ley 19.117, la cual establece la creación de la UNCo, y dos años más tarde, bajo la dependencia de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología –FaCE– en la ciudad de Cipolletti, se elevó al Consejo Superior el proyecto de plan de estudios para la carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria para su tratamiento. En cuanto al nivel inicial, el Departamento de Jardín de Infantes de la misma localidad, que funcionaba bajo la dependencia del Instituto Superior del Profesorado de Río Negro, quedó subsumido en la órbita universitaria al incorporarse la carrera en la FaCE. Por intermedio del acto se selló el traslado definitivo de la formación docente de ambas carreras a la órbita del sistema universitario nacional.¹⁸

CIERRE

La educación de la primera infancia se configuró en el cruce entre proyectos pedagógicos, demandas sociales y decisiones políticas. El recorrido por las etapas fundantes y el esbozo de algunos tramos identificados como momentos de fortalecimiento de la educación inicial en dos provincias, sin la pretensión de erigirlas como modelos, revela un proceso complejo, atravesado por tensiones ideológicas, disputas pedagógicas y transformaciones políticas que moldearon su institucionalización. Lejos de un desarrollo progresivo, el jardín de infantes fue, desde sus orígenes, un espacio de controversia, de experimentación y de construcción de sentido.

¹⁸ En la actualidad la formación docente, además de impartirse en la UNCo, la provincia ofrece la carrera en diferentes Institutos de Formación Docente Continua –IFDC– ubicados en distintas zonas; en las localidades de Catriel, San Antonio Oeste, Sierra Grande, El Bolsón y Bariloche.

La experiencia del Jardín Municipal de Trenque Lauquen constituye un caso paradigmático de innovación pedagógica y de articulación entre política local, comunidad y saber pedagógico. Su proyección regional y su influencia en la formulación de la Ley 5096 demuestran que las iniciativas locales pueden adquirir relevancia estructural cuando se inscriben en un proyecto político más amplio. La ley 5096, impulsada por Jorge Simini y asesorada por Jaime Glattstein, representó un hito fundacional para el nivel inicial en la provincia de Buenos Aires. Al establecer la obligatoriedad de la educación preescolar, crear jardines integrales y promover la formación docente especializada, esta disposición inscribió al jardín de infantes en el ciclo básico de la educación popular y democrática. Su implementación, aunque parcial, sentó las bases de una estructura institucional, curricular y profesional que perduraría más allá de los cambios normativos.

La posterior sanción de la Ley 5650 en 1951, que derogó la obligatoriedad del nivel, evidenció las tensiones persistentes entre una concepción universalista de la educación y una visión subsidiaria del Estado. El giro conservador, influido por la Iglesia católica, reinstaló una mirada tradicional sobre la infancia, la familia y el rol del Estado, pero no logró desarticular completamente los avances logrados. La continuidad de las estructuras creadas, la profesionalización docente y la legitimidad pedagógica alcanzada permitieron sostener al nivel inicial como parte constitutiva del sistema educativo.

El jardín de infantes en la provincia de Buenos Aires se constituyó como un espacio de disputa y de construcción colectiva, en el que convergieron actores estatales, docentes, intelectuales, familias y comunidades. Su historia no puede ser comprendida como una mera evolución institucional, sino como una trama de luchas, resistencias y apuestas por una infancia digna, educada y socialmente integrada.

En el caso de la provincia de Río Negro, referirnos a la etapa fundante del nivel inicial, con su posterior consolidación, es volcar una mirada al periodo territorialiano con el fin de intentar buscar su génesis. Mirar lo acontecido durante ese periodo nos tendría que permitir establecer nexos de análisis significativos, no solo en la historia de la educación de la provincia, sino para pensar a futuro líneas de indagación

comparativa con otros TTNN argentinos. No obstante, por el relevamiento y las entrevistas hasta entonces realizadas y por la escasez de fuentes documentales sobre los espacios educativos específicos para niños y niñas previo al ingreso a la educación primaria, se puede afirmar que, al margen de algunas experiencias singulares, la implementación de la Ley 1420 en el Territorio a propósito del nivel inicial no tuvo el dominio esperado.

Habrá que esperar la provincialización para encontrar el origen del nivel. La normativa descripta a lo largo del artículo, tanto nacional como provincial, como así las creaciones de instituciones, ponen a Río Negro en un lugar de avanzada en cuanto a lo educativo. En este sentido destacamos tres cuestiones: la primera en relación a la estructura del nivel; desde el año 1998 quedó comprendido en dos ciclos: Jardín Maternal –de 45 días a tres años de edad– y Jardín de Infantes –de tres a cinco años de edad–. La segunda en relación a la incorporación temprana de jardines maternos en relación a otras provincias; si bien es cierto que los mismos se originaron para hijos/as de afiliados/as al sindicato docente, su aparición luego de la vuelta a la democracia, previo a la LFE del 93, forma parte de una política educativa democratizadora. Esta iniciativa, que surgió del sindicato docente, logró articularse mancomunadamente con los preceptos de la política provincial, impulsando la ampliación de derechos. Por último, el tercer punto tiene que ver con la formación docente y la labor de la UNCo en dicha formación; desde el año 1973 la región cuenta con la carrera de Maestra Jardinera –hoy Profesorado en Nivel Inicial–, conjuntamente con la labor realizada por los Institutos de Formación Docente provinciales.

Cabe destacar también la presencia de políticas de desarrollo social y educativas llevadas a cabo por algunos municipios y por el Estado provincial en la puesta en marcha de los CDI. Somos conscientes de que no sería legítimo equiparar estas experiencias con las instituciones del sistema, pero su convivencia posibilita complejizar el campo de estudio sobre la educación para la primera infancia.

Llegadas a este punto, reconocemos la necesidad de seguir estudiando sobre las múltiples dimensiones que configuran la educación inicial. Para profundizar y jerarquizar el análisis sobre el tema será nece-

sario, por un lado, indagar en los fundamentos filosóficos, las prácticas pedagógicas, las condiciones materiales, los vínculos con las familias y las proyecciones políticas. Por el otro, incorporar fuentes —orales y escritas— y la puesta en valor de la memoria de quienes, desde distintos lugares, contribuyeron a forjar un nivel educativo que, aún hoy, sigue disputando su lugar en el sistema y en la sociedad.

El presente capítulo posibilita reseñar y dar a conocer estas experiencias en clave territorial. Con sus diversidades y desigualdades, es un convite para sumar investigaciones sobre el desarrollo del nivel inicial en las distintas provincias argentinas, con el fin de dotar la discusión a nivel nacional, en la complejidad del escenario federal.

REFERENCIAS

- Almirón, V., y Musín, A. (2020). Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina: tres categorías de *entrada* historiográfica: infancia(s), instituciones educativas y formación docente. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 16-33. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/52/56>
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Miño y Dávila.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1986). *Resolución 305 de 1986*.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1987). *Resolución 828 de 1987. Reglamento del Nivel Inicial*.
- Constitución de la Provincia de Río Negro* (1988).
- Diker, G., y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Diseño curricular para la educación inicial de la Provincia de Río Negro* (1998).
- Evans, I. (2020). Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989). *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 146-164. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/59/63>
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo xxi*. Homo Sapiens.
- Fernández, M., y Ponce, R. (2020). Historiografía de la educación inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 4-15. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/51>

- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (1946). *Diario de Sesiones: Año legislativo 1946*. Imprenta del Estado.
- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (1951, jun. 22). *Diario de Sesiones: Debate sobre el proyecto de Ley N.º 5650*. Imprenta del Estado.
- Ministerio de Educación (2012). *Política de enseñanza en el Nivel Inicial. Actualizar el debate*.
- Ministerio de Educación (2019). *Diseño curricular para la educación inicial*.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública - Consejo Nacional de Educación (1941). *Jardines de infantes: Plan, programa e instrucciones*.
- Miralles, G., y Betancur, L. (2018). La Federación de Padres y el derecho a la educación en Río Negro. Una mirada desde el diario Río Negro (1990-1992). *Revista Pilquen*, 21(4), 57-68. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2161>
- Miralles, G., y Betancur, L. (2023). *Atención a la primera infancia: entre la estructura del Nivel Inicial y los programas socioeducativos en la provincia de Río Negro (Argentina)* [Ponencia]. cihela xv. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (SEHPEP), Paraguay.
- Miralles, G., y Cipressi, R. (2022). *La configuración del Nivel Inicial. Experiencias, instituciones y sujetos en el Alto Valle de Río Negro desde la provincialización hasta las primeras décadas del siglo xxi* [Proyecto de Investigación, 2022-2026]. FaCEP, Universidad Nacional del Comahue.
- Miralles, G., y Degregorio, A. (2024). *Espacios escolares para la primera infancia en el Territorio Nacional de Río Negro* [Ponencia]. X Jornadas de Historia de la Patagonia. uns Bahía Blanca, Argentina.
- Miralles, G., y Stefanelli, M. (2022). Educación superior y prensa en la provincia de Río Negro. Los primeros años de la formación de docentes para el nivel primario (1968-1973). En C. Suasnábar, M. J. Weber y N. C. de Oliveira (orgs.), *Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais: educação, intervenções e culturas* (t. ii, pp. 512-535). Fi.
- Petitti, E. M. (2018). *Más allá de una escuela peronista: Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*. Prohistoria.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (pp. 19-101). Siglo xxi.

- Ponce, R. (2016). Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires: entre leyes y debates parlamentarios (1946-1952). *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 9(9), 1-24.
- Ponce, R. (2017). Los derroteros del jardín de infantes: contra viento y marea. En N. Simon, R. Ponce y A. Encabo (comps.), *Apuntes de historia y política del nivel inicial* (pp. 21-74). EdUNLu.
- Ponce, R. (2021). Jardines de Infantes Integrales en la provincia de Buenos Aires (1946-1951). *Revista del iice*, (49), 139-154. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10453/9190>
- Provincia de Buenos Aires (1946, nov. 9). Ley 5096: Educación preescolar obligatoria. *Boletín Oficial*.
- Provincia de Buenos Aires (1951, sep. 13). Ley 5650: Ley de Educación. *Boletín Oficial*.
- Puiggrós, A. (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.
- Roncallo, H. (2023). Encontrarnos para seguir pensando un mejor lugar para nuestras infancias. En *Proceso de organización del nivel*. Secretaría de Nivel Inicial, UnTER.
- San Martín, H., y Penchansky, L. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Colihue.
- Simon, N., Ponce, R., y Encabo, A. (2017). *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. EdUNLu.
- Teobaldo, M., y García, A. (2002). *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Gema.
- Vázquez, S. (2005). La política educativa durante el gobierno del coronel Mercante: entre la herejía y la restauración. En C. Panella (comp.), *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952): un caso de peronismo provincial* (pp. 41-96). Asociación Amigos del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN ECUADOR: TRAYECTORIA Y DESAFÍOS

Digna Galud Mera Quimis
Gema Monserrate Chavezta Ceme

La educación inicial en Ecuador constituye mucho más que un simple preludio a la educación formal, es el cimiento sobre el cual se edifica el desarrollo integral de cada individuo y, en consecuencia, el progreso de la sociedad en su conjunto. Comprender su trayectoria histórica resulta fundamental, dado que su evolución está íntimamente ligada a los procesos de aculturación, los cambios sociales y las necesidades emergentes del país.

A lo largo del siglo xx la educación inicial ecuatoriana ha transitado desde un enfoque asistencialista —vinculado a la incorporación de la mujer al ámbito laboral y la necesidad de cuidado infantil externo— hacia modelos pedagógicos estructurados, en los que se reconoce la importancia del desarrollo infantil temprano y se consolida un currículo formal con visión holística e integral. Como señala Pautasso (2009), “los modelos curriculares y las diversas concepciones sobre infancia y educación son producto de los procesos de construcción que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad”; es decir, son el resultado de tradiciones, visiones, necesidades, acciones y proyectos sociales de un determinado contexto. Por ello, el currículo de educación inicial no puede entenderse como un componente estático, sino como un elemento dinámico, en constante transformación y adaptación a los desafíos contemporáneos.

La investigación histórica en este campo ha permitido “identificar la conformación y evolución de la educación inicial ecuatoriana”, visibilizando factores internos, modelos teóricos y las discontinuidades que han marcado su desarrollo (Pautasso, 2007). Así, la consolidación de la educación destinada a niños y niñas menores de seis años responde tanto a influencias locales como a tendencias globales, dando lugar a una construcción histórica real e integral de esta primera etapa educativa.

En este sentido, abordar la genealogía de la educación inicial en Ecuador implica reconocer que “los elementos vislumbrados en este estudio son de valiosa importancia, puesto que los mismos, no sólo permiten una correcta comprensión de la educación inicial, sino también la construcción de un saber histórico real e integral de esta primera etapa educativa” (Pautasso, 2009). Este recorrido histórico invita a la reflexión sobre el currículo y sobre las prácticas pedagógicas, entendiendo que la educación de la primera infancia es, hoy más que nunca, un derecho fundamental y una prioridad para el desarrollo nacional.

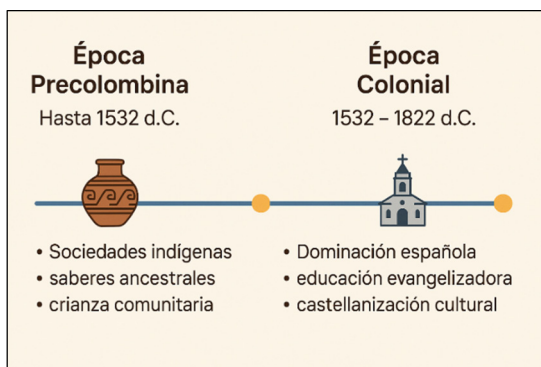
La educación inicial ha adquirido en las últimas décadas un protagonismo creciente en el debate educativo latinoamericano, particularmente en Ecuador, donde ha transitado de una consideración asistencialista a un enfoque de derechos, dicho giro ha sido impulsado tanto por transformaciones sociales como por avances normativos, lo que ha permitido situar a la infancia en el centro de las políticas públicas nacionales.

Este capítulo teórico pretende aportar una visión de conjunto sobre cómo ha evolucionado la educación inicial en el país, desde las prácticas pedagógicas precoloniales hasta el reconocimiento constitucional en el año 2008 y su posterior desarrollo legislativo. En este contexto, se analizan normas jurídicas que permiten reconstruir el marco institucional que ha acompañado este proceso, evidenciando rupturas, continuidades y desafíos pendientes en nuestro sistema educativo. A continuación se presenta la respectiva cronología de la educación inicial en el Ecuador destacando los principales acontecimientos.

MARCO NORMATIVO PRECOLOMBINO Y COLONIAL

Antes de la colonización, los pueblos originarios del actual Ecuador desarrollaron formas propias de crianza y enseñanza vinculadas a las acciones comunitarias, las mismas que no fueron formalizadas ya que constituían sistemas culturales de socialización temprana. Durante la época colonial, la educación se subordinó a intereses evangelizadores y de control social, dejando de lado la especificidad de la primera infancia. Desde estos antecedentes podemos señalar dos épocas, la primera como época Precolombina y la segunda como la época Colonial, cronológicamente demostradas en la Figura 1.

Figura 1
Época Precolombina y época Colonial



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1, la época Precolombina abarca desde el poblamiento americano –10,000 a.C.– hasta la llegada de los españoles en 1532. Con relación a la educación, no existían escuelas formales sino que la educación se basaba de una crianza y enseñanza comunitaria; el aprendizaje era oral, práctico y se transmitía por los mayores a los menores, basándose principalmente en valores colectivos, habilidades agrícolas, rituales y conocimientos del entorno, teniendo un rol fundamental en la crianza inicial las madres y abuelas de las comunidades.

Por otro lado, la época Colonial fue desde la conquista del Tahuantinsuyo –1532– hasta la independencia –1822–, en esa época comenzó la educación formal, elitista y religiosa, las escuelas eran controladas por órdenes religiosas y la educación inicial no estaba institucionalizada.

CONSOLIDACIÓN DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SIGLO XX

La historia de la educación inicial en el Ecuador está estrechamente ligada a los procesos políticos, sociales y legislativos que marcaron el devenir del Estado republicano desde finales del siglo XIX. A partir de ese periodo se evidencian los primeros esfuerzos institucionales por incluir a la infancia temprana dentro de las políticas educativas nacionales, dicho proceso comenzó con la aprobación de leyes fundamentales como la Ley de Instrucción Pública de 1897, que sentó las bases para una educación primaria gratuita, laica y obligatoria, y continuó con la creación de los primeros jardines de infantes, la profesionalización docente, la expansión de la cobertura y el reconocimiento legal de la educación inicial como parte integral del sistema educativo nacional; para un mejor entendimiento se agruparon en tres umbrales importantes, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1
Consolidación de la educación infantil en el siglo XX

Finales del siglo XIX e inicios del XX	Consolidación y profesionalización	Expansión y reconocimiento legal
1897: Aprobación de la ley Instrucción pública	1930: Los jardines de infantes eran atendidos por docentes del nivel primario	1979: Primer plan nacional de educación preescolar
1904: Creación del primer Jardín de infantes	1940-1943: Primer reglamento y plan de educación preescolar	1982: La educación preescolar es obligatoria
	1963: Nace la profesionalización de docentes en este nivel	1992: Se reconoce la educación inicial como parte del sistema educativo

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta una cronología de los hitos más relevantes en la configuración de este nivel educativo en el país.

En primer lugar tenemos que a finales del siglo XIX e inicios del XX los acontecimientos más relevantes fueron los siguientes:

- 1897: La Asamblea Constituyente aprueba la Ley de Instrucción Pública, estableciendo la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria. El Estado republicano se interesa en crear un sistema educativo público que sirva para la formación moral y cívica de la población.

Fue así como la Asamblea Constituyente de 1897 aprobó una nueva Ley de Instrucción Pública, el 29 de mayo de 1897, estableciendo la enseñanza primaria gratuita, laica y obligatoria [Muela et al., 2024].

- 1904: El general Eloy Alfaro crea el primer jardín de infantes en Ecuador, regulado por el Ministerio de Educación, orientado a la atención de niños de sectores populares.

En 1904, el General Eloy Alfaro, presidente del Ecuador (1906-1911) [...] creó el primer jardín de infantes. Este centro infantil estuvo regulado por el Ministerio de Educación y su fin era cuidar y atender a los niños de sectores populares [Pautasso, 2009].

Así mismo la época en que se logró consolidar y profesionalizar la educación inicial en el Ecuador abarca años importantes entre 1930 hasta 1963:

- 1930: Existían solo cuatro centros de educación inicial en Quito y Guayaquil, basados en modelos educativos de Alemania y Suiza. Los encargados no eran profesionales, pero recibían capacitación de docentes de nivel primario.
- 1940-1943: Se promueve e instituye el primer reglamento y plan de educación preescolar, marcando el inicio de una estructura formal para dicho nivel (Pinos, 2022).
- 1963: Se crea la Escuela de Educación Preescolar en la Universidad Central, facilitando la profesionalización de los docentes de nivel inicial.

Siguiendo la cronología, a partir del año de 1980 y hasta el 2000 se logró la expansión y reconocimiento legal de la educación inicial:

- 1970: Expansión de la educación inicial con el apoyo de organismos

internacionales como UNICEF y UNESCO, aumentando la cobertura en áreas rurales.

- 1979: Se establece el primer plan nacional de educación preescolar, reconociendo la importancia de la educación inicial en el país.
- 1982: La educación preescolar se incorpora como parte obligatoria del sistema educativo nacional.
- 1992: La Ley de Educación reconoce formalmente la educación inicial como parte del sistema educativo y establece pautas para su desarrollo.

RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL Y MARCO NORMATIVO ACTUAL (2008-2024)

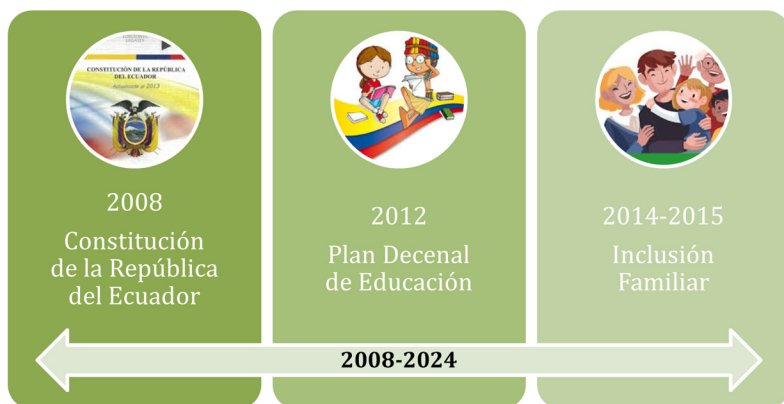
El reconocimiento de la educación inicial como derecho en la Constitución del Ecuador en el año 2008 marca un punto de inflexión. En el artículo 344 se establece la obligatoriedad de esta etapa y su carácter integral; posteriormente, normativas como la Ley Orgánica de Educación Intercultural –2011–, el Acuerdo Ministerial 0052-14 y el Plan Decenal de Educación 2016-2025 marcan un avance fundamental en la educación inicial, dicho marco contemporáneo promueve un enfoque de corresponsabilidad familiar, comunitaria y estatal, articulando el desarrollo infantil temprano con la garantía de derechos fundamentales de las y los ecuatorianos.

Así como en las secciones anteriores, en la Figura 2 se presenta un gráfico cronológico de los principales avances de la educación inicial en territorio ecuatoriano.

- 2008: La nueva Constitución reconoce el derecho a la educación inicial como un derecho fundamental de los niños ecuatorianos (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).
- 2012: Se implementa el Plan Decenal de Educación, que incluye metas específicas para el desarrollo de la educación inicial.

Universalizar la atención a la población de 0 a 5 años, articulando la educación inicial con la educación básica, involucrando a la familia, capacitando anualmente al 100% del personal que se incorpora al nivel, incrementando progresivamente la cobertura y profesionalización del

Figura 2
Principales avances de la educación inicial



Fuente: Elaboración propia.

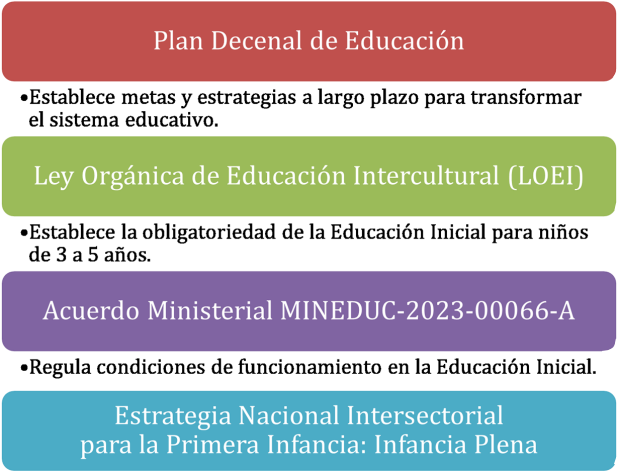
personal, dotando de infraestructura, equipamiento y material didáctico adecuado a los centros de educación inicial, y asegurando que hasta diciembre de 2015 todas las instituciones, programas y ONGs que atienden a niños menores de 5 años estén autorizadas y alineadas con las políticas nacionales, y que el 100% del personal cuente con perfiles profesionales óptimos y capacitación continua [Ministerio de Educación, 2006].

- 2014-2015: Se fortalece la cobertura y calidad de la educación inicial para niños de cero a cinco años de edad, respetando la diversidad cultural y lingüística, y promoviendo la inclusión familiar.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y NORMATIVAS ACTUALES

La educación inicial en Ecuador está regulada y promovida por un marco normativo robusto y políticas públicas orientadas a garantizar el acceso, la calidad y la equidad desde la primera infancia. Este marco se ha consolidado a través de leyes, planes nacionales y programas emblemáticos que reflejan el compromiso del Estado con el desarrollo integral de los niños y niñas, como se presenta en la Figura 3.

Figura 3



Fuente: Elaboración propia.

Plan Decenal de Educación.— El principal instrumento de política educativa en el país es el Plan Decenal de Educación, que se ha implementado en distintos periodos —2006-2015, 2016-2025— como una política de Estado, independientemente del gobierno en turno. Este plan establece metas y estrategias a largo plazo para transformar el sistema educativo, incluyendo la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la atención a la diversidad desde los primeros años de vida (Ministerio de Educación, 2006). Entre sus objetivos para la educación inicial destacan:

- La articulación entre el nivel infantil y la educación básica, involucrando a la familia, la capacitación docente y el manejo de metodologías pertinentes.
- El incremento progresivo de la cobertura para niños de cero a cinco años, con metas específicas de atención y profesionalización del personal.
- La dotación de infraestructura, equipamiento y material didáctico adecuado para los centros de educación inicial.

- La autorización y alineación con las políticas nacionales de todas las instituciones, programas y ONG que atienden a niños menores de cinco años.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).- Complementa este marco al establecer la obligatoriedad de la educación inicial para niños de tres a cinco años, regulando la calidad, la formación docente y la inclusión de la diversidad cultural y lingüística en el currículo nacional. Además promueve la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, así como la adaptación de los currículos a las necesidades de los niños y niñas.

El nivel de Educación Inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad; garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje; y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. La educación inicial se articula con la educación general básica para lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas de desarrollo humano; este mismo artículo, indica que la educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado [Ley Orgánica de Educación Intercultural, art. 40; Presidencia de la República del Ecuador, 2011].

Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00066-A.- Emitido por el Ministerio de Educación en el año 2023, regula condiciones de funcionamiento, organización de grupos, ratios docentes, actividades pedagógicas y criterios de matriculación en el nivel de educación inicial para todas las instituciones educativas del sistema nacional, en sus diferentes modalidades. Entre los puntos clave se establece:

El aforo en las instituciones educativas que oferten este nivel bajo dicha modalidad será máximo de veinticinco (25) niñas y/o niños por aula. La ratio de atención responderá a la relación de un (1) docente por cada veinticinco (25) estudiantes, pudiendo contar con un (1) auxiliar que apoye en el cuidado y supervisión de las y los niños, sin que éste llegue a reemplazar las funciones del docente [Ministerio de Educación, 2023].

Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia: Infancia Plena.- Es un instrumento clave de política pública que articula la acción de los ministerios de Inclusión Económica y Social, Educación y Salud, junto a otros actores estatales y sociales, para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a cinco años de edad. Esta estrategia se alinea con el *Plan Nacional para el Buen Vivir* y define tres ejes principales: acceso y cobertura, calidad de la atención, y trabajo con la familia y la comunidad. Cada eje cuenta con líneas de acción intersectorial orientadas a la inclusión, la pertinencia intercultural, el fortalecimiento del talento humano, el desarrollo curricular, la articulación territorial y la participación familiar y comunitaria.

La estrategia establece metas como la universalización de la cobertura de programas de primera infancia para niños menores de cinco años en situación de pobreza, el fortalecimiento de la calidad de los servicios y la reducción de la desnutrición crónica infantil. Además incorpora un sistema de monitoreo y seguimiento para evaluar el impacto y la gestión intersectorial, y posiciona la primera infancia como una prioridad nacional.

La Estrategia Infancia Plena considera tres ejes principales con líneas de acción intersectorial para su cumplimiento. El primero es el eje de acceso y cobertura que promueve la inclusión de todos los niños y niñas de cero a cinco años. El segundo es el eje de calidad de la atención que reciben las niñas, los niños y sus familias. El tercero es el eje de trabajo con la familia y la comunidad. Cada eje tiene definidas unas líneas de acción intersectorial para favorecer el cumplimiento de sus objetivos. Además, la estrategia incluye un sistema de monitoreo y seguimiento para evaluar el impacto, la gestión y los resultados sectoriales e intersectoriales [Gobierno del Ecuador, 2020].

Un elemento fundamental para entender la evolución de la educación inicial en el Ecuador es el *Currículo de Educación Inicial 2014*. Este documento, elaborado por el Ministerio de Educación, representa un hito transcendental porque propone “una formación integral de los niños y niñas de 0 a 5 años, considerando todos los ámbitos de desarrollo: cognitivo, psicomotriz, social y afectivo” (Ministerio de Educación del

Ecuador, 2014). El currículo se basa en la idea de que cada niño es un ser único, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, y reconoce la importancia de la diversidad cultural y lingüística, así como la participación activa de la familia como primera institución educativa. A continuación se realiza un análisis detallado de dicho documento.

El *Currículo de Educación Inicial 2014* está diseñado a partir de un sólido marco legal, cuya base principal es la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). En su artículo 26, la Constitución establece que la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado, y en el artículo 344 reconoce por primera vez a la educación inicial como parte del sistema educativo nacional. Además, la carta magna promueve una visión intercultural, acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y garantiza el derecho de aprender en la propia lengua y ámbito cultural (artículos 29 y 343).

A este marco se suman otros documentos normativos relevantes, como el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013) —que prioriza el desarrollo integral de la primera infancia como eje de la política pública—, la Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) —cuyo artículo 40 define a la educación inicial como un proceso de acompañamiento al desarrollo integral de los niños y niñas de tres a cinco años— y el Código de la Niñez y Adolescencia (Congreso Nacional del Ecuador, 2003).

En el ámbito pedagógico, el currículo toma como referencias antecedentes curriculares nacionales, como el documento *Volemos alto: clave para cambiar el mundo* (Ministerio de Educación del Ecuador, 2002), que propuso trabajar a partir de objetivos generales y permitió que cada institución educativa diseñara su propio mesocurrículo para concretar la práctica didáctica en el aula. A partir de ese momento se desarrollaron diversas propuestas de implementación, algunas de las cuales se alejaron de los objetivos iniciales, destacándose la construcción del currículo para la Educación Infantil Familiar Comunitaria —EIFC— en el año 2014.

La fundamentación teórica del currículo se apoya en los aportes de investigadores como Bruner —1988— y Vigotsky —1931—, quienes

subrayan la importancia de la mediación adulta en el aprendizaje de los niños; Bronfenbrenner –1978–, que destaca la influencia del entorno en el desarrollo infantil; Álvarez y Del Río –1990– y Rogoff –1993–, quienes plantean la necesidad de ambientes de aprendizaje activos y significativos, y Mustard y Tinajero –2007–, que enfatizan el impacto de experiencias positivas y entornos enriquecedores en los primeros años de vida. Todos coinciden en que ambientes estimulantes y experiencias significativas desde la primera infancia potencian el desarrollo integral del niño (Ministerio de Educación, 2014).

Estos aportes permitieron construir un marco teórico curricular coherente con los propósitos de la educación inicial, en el cual el currículo se convierte en la base organizativa que esquematiza objetivos y acciones para “crear ambientes estimulantes y positivos, donde los niños puedan acceder a experiencias de aprendizaje efectivas desde sus primeros años” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 14). El enfoque se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento, permitiendo a los niños construir conocimientos a través de la interacción con su entorno.

Para Eric I. Knudsen (2004), las etapas tempranas de la vida constituyen un periodo crítico y sensible, en el que las experiencias vividas y el entorno no solo influyen en la construcción de la identidad sino también en la organización y funcionamiento del cerebro, sentando así las bases para el aprendizaje y la socialización futura. Estas ideas subrayan la importancia del entorno en el desarrollo humano, especialmente durante los primeros años de vida, debido a que un ambiente enriquecedor es esencial para un crecimiento y aprendizaje integral.

Las bases teóricas del currículo se centran en la construcción del conocimiento y la formación integral del niño, promoviendo interacciones positivas y un ambiente de aprendizaje estimulante con el apoyo del educador. Se busca fomentar la curiosidad y el aprendizaje activo, logrando aprendizajes significativos a través de un proceso sistemático e intencionado. Esto permite a los niños explorar, crear, desarrollar una autoimagen positiva, sentirse amados y valorados, e interactuar de manera saludable con los demás.

El currículo de educación inicial adopta un enfoque integral y holístico, reconociendo al niño como un ser único e irrepetible, con necesidades y características propias. Su premisa principal es que el desarrollo infantil debe abordarse de manera integral, considerando las áreas cognitivas, motriz, de lenguaje y socioafectiva, así como los niveles de desarrollo, el contexto y la importancia del buen trato (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

El Currículo para la Educación Inicial 2014 se caracteriza por:

- Promover la formación y el desarrollo integral en todas las áreas, transversalizando la práctica de hábitos y valores.
- Ser flexible, permitiendo adaptaciones en la planificación y los tiempos para el desarrollo de las destrezas.
- Considerar a los niños como seres únicos e irrepetibles.
- Reconocer la diversidad cultural, lingüística y de habilidades, adaptando la educación a las necesidades individuales y priorizando el buen trato y las interacciones positivas.
- Fortalecer las capacidades comunicativas y expresivas, ayudando a los niños a comunicar sus pensamientos, emociones y experiencias, promoviendo relaciones saludables.
- Reconocer a la familia como la primera institución educativa, suscitando la colaboración activa de padres y cuidadores en el proceso educativo y la gestión escolar (Ministerio de Educación, 2014).

La estructura curricular busca el equilibrio de los conocimientos para lograr la formación integral y se compone de:

- Un diseño curricular que conecta lógicamente objetivos, contenidos y evaluación, asegurando coherencia, flexibilidad, integración, progresión y comunicabilidad.
- Elementos organizadores como el perfil de salida (competencias y destrezas al finalizar la educación inicial), ejes de desarrollo y aprendizaje, ámbitos de desarrollo, objetivos de subnivel y de aprendizaje, y destrezas adaptadas a los grupos etarios y niveles de desarrollo.
- Orientaciones metodológicas que guían la acción docente, optimizando el aprendizaje y el desarrollo integral.

- Orientaciones para la evaluación, que establecen técnicas y enfoques cualitativos para la mejora continua de la enseñanza.

En cuanto a la organización curricular de los aprendizajes, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), se establecen tres grandes ejes para toda la educación inicial:

- Desarrollo personal y social.
- Descubrimiento del medio natural y cultural.
- Expresión y comunicación.

Cada eje se caracteriza y organiza en ámbitos de desarrollo y aprendizaje según la edad, reflejando un enfoque holístico y contextualizado, basado en el juego, la exploración y la interacción social.

Es importante resaltar que, en Ecuador, la atención a la primera infancia está estructurada en dos subniveles: el subnivel Inicial 1, dirigido a niños de hasta tres años, y el subnivel Inicial 2, para niños de tres a cinco años. El subnivel Inicial 2 constituye la puerta de entrada al sistema educativo nacional y es de carácter obligatorio. La gestión de estos subniveles está a cargo de dos entidades: el Ministerio de Inclusión Económica y Social —MIES— administra el subnivel 1, enfocado en el desarrollo infantil no escolarizado, mientras que el Ministerio de Educación —MINEDUC— es responsable del subnivel 2, que corresponde a la educación inicial escolarizada.

En el subnivel Inicial 1 la atención se centra en el desarrollo integral de los niños en la primera etapa de la vida, un periodo crítico para el crecimiento físico, emocional, social y cognitivo. Este subnivel prioriza el acompañamiento a las familias y cuidadores, promoviendo la estimulación temprana y la creación de ambientes de cuidado afectivo, seguro y respetuoso. Los ejes de desarrollo y aprendizaje están orientados a fortalecer el vínculo afectivo entre cuidadores y niños, fomentar la autonomía progresiva y potenciar las habilidades sensoriales y motoras que facilitan la interacción con el entorno.

En cuanto al subnivel Inicial 2, los ámbitos de desarrollo y aprendizaje se organizan en torno a:

- Identidad y autonomía: promueve la construcción de una imagen personal positiva y la valoración de sí mismo, así como el desa-

rrrollo de relaciones sociales basadas en normas de convivencia sana.

- Convivencia: favorece el desarrollo de habilidades para interactuar y convivir en diferentes grupos sociales, fortaleciendo la dimensión relacional con sus pares.
- Relación con el medio natural y cultural: busca que los niños descubran, valoren y protejan su entorno, desarrollando conciencia ecológica y sentido de pertenencia cultural.
- Relaciones lógico-matemáticas: facilita la adquisición de nociones básicas a través de la interacción con el entorno y experiencias significativas.
- Comprensión y expresión del lenguaje: potencia el desarrollo del lenguaje como herramienta fundamental para la comunicación afectiva y efectiva, permitiendo expresar ideas, emociones y pensamientos.
- Expresión artística: estimula la creatividad y la expresión de sentimientos a través del arte.

En el subnivel Inicial 2 las orientaciones metodológicas del currículo están diseñadas para favorecer el desarrollo de las destrezas de los niños a través de procesos pedagógicos interactivos y actividades que promueven la participación tanto entre pares como con los adultos. El juego, considerado una actividad innata en la infancia, es el eje central de la metodología, ya que permite a los niños involucrarse de manera natural y espontánea, integrando cuerpo, mente y emociones. A través del juego, los niños se mantienen activos, fortalecen sus habilidades de relación y, en un entorno seguro, aprenden, resuelven problemas y se adaptan a nuevas situaciones.

El currículo establece la metodología juego-trabajo como el principal enfoque para las actividades diarias. Esta metodología consiste en organizar ambientes y espacios de aprendizaje denominados “rincones” donde los niños participan en pequeños grupos y realizan diversas actividades adaptadas a sus intereses y necesidades evolutivas. Su principal característica es ofrecer oportunidades auténticas para aprender jugando, lo que convierte el aprendizaje en un proceso creativo, dinámico y significativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Además se propone la experiencia de aprendizaje como metodología complementaria, entendida como el conjunto de vivencias desafiantes diseñadas por el docente para promover el desarrollo de destrezas. Estas experiencias se planifican en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, permitiendo una estructura clara y coherente en el proceso de enseñanza.

El rol del docente en este contexto es el de mediador del desarrollo y los aprendizajes. Se espera que el educador mantenga una escucha activa y una comunicación constante con la familia, garantizando así un acompañamiento adecuado y personalizado para cada niño.

Un elemento esencial del diseño curricular es la organización de ambientes de aprendizaje, concebidos como espacios versátiles y dinámicos que responden a los intereses y necesidades de los niños. El docente es responsable de crear ambientes intencionados con fines pedagógicos, asegurando que el aprendizaje sea positivo y enriquecedor. Se enfatiza la importancia del contexto emocional y familiar, ya que contribuye al desarrollo de una autoestima positiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

La organización del ambiente de aprendizaje se estructura en cuatro dimensiones:

- Dimensión física: garantiza la seguridad, la adecuada organización del mobiliario y la armonía visual, adaptando el entorno a las necesidades infantiles, incluidos los espacios para alimentación, descanso e higiene. Se promueve la participación de niños, familias y comunidad en el mantenimiento y reposición de materiales.
- Dimensión funcional: relacionada con el uso adecuado de los espacios y materiales. Los rincones de juego deben ser flexibles, organizados con intencionalidad pedagógica y sujetos a rotación según los temas de aprendizaje.
- Dimensión temporal: organiza el tiempo en función de las necesidades básicas y de aprendizaje, estableciendo rutinas estables pero flexibles. La previsibilidad en actividades como alimentación, aseo, descanso y juego genera seguridad y facilita la adquisición de hábitos.

- **Dimensión relacional:** centrada en las interacciones entre docentes, niños y adultos, reguladas por normas y la participación activa del docente. Un ambiente positivo, basado en la convivencia y la expresión emocional, favorece el aprendizaje, mientras que la implicación de las familias fortalece la colaboración y la seguridad infantil.

Como corolario a la estructura general del currículo para el nivel inicial consta:

- **Orientaciones para el proceso de evaluación:** en la educación inicial permite identificar las potencialidades personales, reforzar la autoestima y detectar posibles limitaciones que afectan su aprendizaje. Se trata de un proceso flexible, continuo y cualitativo que optimiza el aprendizaje y permite ajustes en la metodología, considerando el contexto individual y familiar de cada niño.

La evaluación en la educación inicial se desarrolla en distintos momentos clave:

- La *evaluación inicial* permite conocer el contexto social, familiar y de salud del niño, así como sus capacidades y aptitudes, siendo fundamental para adaptar estrategias pedagógicas según sus intereses y saberes previos.
- La *evaluación de proceso* se realiza de manera continua, permitiendo monitorear el desarrollo, detectar dificultades y ajustar las acciones educativas mediante instrumentos adecuados que faciliten el seguimiento y la retroalimentación a las familias.
- La *evaluación final*, llevada a cabo al final de cada quimestre, proporciona información sistemática sobre los avances del niño, consolidando un informe que orienta a las familias sin presionar el aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Para llevar a cabo una evaluación efectiva se emplean diversas técnicas e instrumentos, y el diálogo espontáneo con los niños. La evaluación debe potenciar las capacidades individuales de cada niño, asegurando que la comunicación con las familias resalte los logros y ajuste expectativas sin generar tensiones que puedan afectar la relación con el niño y su bienestar emocional.

Los aportes del análisis del currículo de educación inicial se registran a continuación:

1. Marco normativo y político robusto del currículo: evidencia vinculación con la Constitución del Ecuador, la LOEI y planes nacionales que refuerzan su validez y alineación con políticas públicas.
2. Bases teóricas curriculares: el marco teórico curricular referencia de forma oportuna la importancia de brindar ambientes familiar y social que prodiguen relaciones parentales positivas para garantizar y potenciar las diferentes áreas del desarrollo.
3. Enfoque integral e inclusivo: se reconoce al niño como un ser bio-psico-social y cultural, único e irrepetible, y se prioriza la atención a la diversidad, los derechos y la inclusión en el proceso de aprendizaje.
4. Flexibilidad curricular: el currículo no impone una planificación rígida, más bien permite adaptaciones a contextos específicos y fomenta la creatividad docente en estrategias metodológicas.
5. Interculturalidad: reconocimiento de saberes ancestrales y diversidad cultural, promoviendo la enseñanza en lengua materna y el respeto por contextos culturales específicos.
6. Sustento teórico sólido: basado en teorías de Vigotsky, Bronfenbrenner y Rogoff, se resalta la importancia del entorno sociocultural y el aprendizaje significativo, fomenta interacciones positivas y estimulantes.
7. Orientaciones prácticas: incluye directrices específicas sobre metodologías, evaluación cualitativa, y organización de ambientes de aprendizaje, lo que guía efectivamente a los docentes.
8. Articulación entre niveles: existe coherencia entre educación inicial y el primer grado de educación general básica, facilitando una transición efectiva para los niños.

Se analizan como debilidades los siguientes aspectos:

- Generalidad en algunos componentes: aunque se aborda la diversidad, ciertas orientaciones metodológicas pueden no ser suficientemente específicas para situaciones particulares de comunidades con necesidades complejas.

- Falta de estrategias de formación docente: si bien menciona la importancia de docentes capacitados, no detalla planes concretos de capacitación continua para aplicar este currículo de forma efectiva.
- Riesgo de inequidad en la implementación: la flexibilidad curricular, aunque positiva, puede dar lugar a desigualdades si no se acompaña de un monitoreo adecuado y recursos suficientes para las instituciones más desfavorecidas.
- Escasa concreción en indicadores de evaluación: aunque se proponen sugerencias para la evaluación cualitativa, faltan indicadores claros y herramientas prácticas que faciliten su aplicación en el aula.
- Limitada atención a infraestructura y recursos: no profundiza en la provisión de infraestructura, materiales didácticos y recursos necesarios para crear los ambientes de aprendizaje ideales.

En conclusión, el *Currículo de Educación Inicial 2014* constituye un marco valioso alineado con las políticas nacionales, proporcionando directrices pedagógicas basadas en un enfoque integral, inclusivo y flexible. Este documento, fundamentado en un marco normativo robusto, vincula su implementación con la Constitución del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Plan Nacional para el Buen Vivir, lo que le otorga validez jurídica y coherencia con las políticas públicas de desarrollo integral infantil.

Su enfoque conceptual reconoce al niño como un ser bio-psico-social y cultural único e irrepetible, promoviendo la diversidad, los derechos y la inclusión, elementos centrales para una educación equitativa, íntegra e integral.

La flexibilidad curricular, uno de sus pilares, permite a los docentes adaptar sus prácticas pedagógicas a las particularidades de cada entorno, lo que fomenta la creatividad y la innovación.

Además, el currículo cuenta con un sustento teórico sólido, integrando aportes de Vigotsky, Bronfenbrenner y Rogoff, lo que refuerza la importancia de las interacciones socioculturales y el aprendizaje significativo. También destacan las orientaciones prácticas, que ofrecen directrices metodológicas claras y un enfoque cualitativo para la eva-

luación del aprendizaje, así como la articulación con el primer grado de educación general básica, facilitando una transición armónica para los niños (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Es importante destacar que el *Currículo de Educación Inicial 2014* en Ecuador fue un avance importante al proponer una educación centrada en el desarrollo integral y en el respeto por la diversidad. Sin embargo, requiere revisión y actualización para enfrentar los desafíos actuales como la inclusión tecnológica, el fortalecimiento de la formación docente y la mejora de la evaluación del desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

La trayectoria de la educación inicial en Ecuador refleja un avance significativo, especialmente tras su reconocimiento constitucional en el año 2008 como un derecho fundamental y parte integral del sistema educativo nacional. El desarrollo de un marco normativo robusto —que incluye el Plan Decenal de Educación, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, acuerdos ministeriales recientes y la Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia— ha permitido consolidar políticas orientadas a la equidad, la inclusión, la diversidad y la calidad educativa.

El *Currículo de Educación Inicial 2014* representa un hito al proponer una formación integral que reconoce al niño como un ser único, con sus propios ritmos de aprendizaje y necesidades, y al promover la participación activa de la familia y la comunidad. La educación inicial ha transitado de un enfoque asistencialista a uno pedagógico, holístico y centrado en el desarrollo infantil temprano, con avances en cobertura, profesionalización docente y adaptación curricular a la diversidad cultural y lingüística del país.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales: la cobertura aún no es total, existen brechas de acceso y calidad entre zonas urbanas y rurales, y la equidad sigue siendo un reto, especialmente para poblaciones vulnerables. La implementación efectiva del currículo y de las políticas públicas requiere fortalecer la formación docente, asegurar recursos e infraestructura adecuados, mejorar los mecanismos de evaluación

y monitoreo para garantizar aprendizajes significativos y el bienestar integral de los niños y niñas.

Por último, es importante señalar que la trayectoria normativa de la educación inicial en Ecuador revela un proceso de creciente institucionalización y reconocimiento jurídico, desde un enfoque informal y asistencial que ha transitado hacia una visión de derecho con soporte constitucional. Sin embargo, persisten desafíos como la cobertura, la calidad y la implementación equitativa de las políticas, por lo que este análisis permite a educadores, legisladores y estudiantes visualizar las transformaciones normativas como parte de un proceso histórico aún en construcción, y reflexionar sobre la necesidad de seguir fortaleciendo los marcos legales para garantizar una educación inicial inclusiva, intercultural y de calidad.

En el contexto actual de la educación inicial en el Ecuador, y tras los avances normativos, curriculares y programáticos alcanzados en las décadas recientes, se vuelve imprescindible mirar hacia el futuro con una visión crítica y propositiva, es menester entender que, a pesar de los logros obtenidos, persisten desafíos estructurales y emergentes que requieren atención prioritaria y acciones sostenidas por parte del Estado ecuatoriano. Los retos que se presentan a continuación responden a la necesidad de consolidar una educación inicial equitativa, inclusiva, de calidad y adaptada a los diversos contextos sociales, culturales y territoriales del país:

- Ampliar la cobertura y reducir brechas: es fundamental avanzar hacia la universalización de la educación inicial, priorizando el acceso en zonas rurales, comunidades indígenas y sectores vulnerables, para garantizar la equidad en el desarrollo infantil temprano.
- Fortalecer la calidad educativa: se requiere invertir en la formación y capacitación continua de los docentes y reformar programas de capacitación existentes actualizando recursos didácticos, con el fin de garantizar ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y culturalmente pertinentes.
- Mejorar la articulación intersectorial: la coordinación entre los ministerios de Educación, Inclusión Económica y Social, Salud

y otros actores debe ser más efectiva para ofrecer una atención integral a la primera infancia, incluyendo salud, nutrición y protección social.

- Asegurar la sostenibilidad de las políticas públicas: es necesario garantizar la continuidad y financiamiento de los programas y estrategias para la primera infancia, independientemente de los cambios de gobierno, consolidando la educación inicial como una política de Estado.
- Promover la participación familiar: fortalecer el involucramiento activo de las familias en los procesos de desarrollo integral.
- Desarrollar sistemas de evaluación y monitoreo más efectivos: mejorar los indicadores cualitativos y cuantitativos para evaluar el impacto de las políticas y el currículo, facilitando la toma de decisiones basada en evidencia.
- Adaptar la educación inicial a contextos diversos y emergentes: incorporar enfoques innovadores que respondan a los desafíos actuales como la atención a la diversidad y la respuesta a emergencias sociales o sanitarias.
- Integración efectiva de tecnologías activas: usar herramientas digitales sin reemplazar el juego, la interacción y la afectividad, capacitando a los docentes en pedagogía digital adaptada a la infancia.
- Evaluación pertinente del desarrollo infantil: diseñar instrumentos de evaluación que respeten los ritmos y estilos de aprendizaje, evitando enfoque estandarizados y desde el mismo currículo que no reconocen la diversidad del desarrollo.
- Educación emocional y desarrollo socioafectivo: priorizar la regulación emocional, la empatía, el trabajo en equipo y la resiliencia, promoviendo en el hogar.
- Educación inicial con un enfoque inclusivo: establecer políticas públicas o programas que acompañen a los padres de familia en los procesos de duelo y aceptación frente a los diagnósticos de niños con necesidades educativas especiales.

Tabla 2
Cuadro cronológico de la educación inicial en Ecuador

Año	Norma o instrumento legal	Aporte principal
1938	Creación del Ministerio de Educación	Institucionalización del sistema educativo nacional
1983	Ley de Educación	Reconocimiento de la educación preescolar como parte del sistema
2003	Código de la Niñez y Adolescencia	Establece derechos específicos para la primera infancia
2008	Constitución del Ecuador	Declara obligatoria la Educación Inicial (art. 344)
2011	Ley Orgánica de Educación Intercultural	Regula integralmente la Educación Inicial como parte del sistema
2014	Acuerdo Ministerial 0052-14	Define lineamientos curriculares y organizativos de esta etapa
2016–2025	Plan Decenal de Educación	Establece metas de cobertura, calidad e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

El análisis cronológico de la educación inicial en el Ecuador permite evidenciar un proceso sostenido de institucionalización, normativización y reconocimiento pedagógico de este nivel educativo como base fundamental para el desarrollo integral de niñas y niños, partiendo desde la creación del Ministerio de Educación en 1938 hasta el actual Plan Decenal de Educación 2016-2025, observando una línea de continuidad en la formulación de políticas públicas orientadas a garantizar el acceso, la calidad y la equidad en la atención a la primera infancia.

La incorporación de la educación preescolar en la Ley de Educación en el año de 1983 marcó un punto de partida para su inclusión formal en el sistema educativo. Posteriormente, el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) reconoció a la infancia como titular de derechos específicos, reforzando la necesidad de diseñar respuestas educativas acordes a sus características y necesidades, siendo en la Constitución del 2008 (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008) donde se declara la obligatoriedad de la educación inicial, integrándola oficialmente al sistema nacional y otorgándole jerarquía constitucional.

A partir del año 2011 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se logró avanzar hacia una regulación integral del nivel inicial, estableciendo principios como la interculturalidad, la participación de la familia y el respeto a la diversidad.

En coherencia con este marco legal, el Acuerdo Ministerial 0052-14 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014) delimitó los lineamientos curriculares, metodológicos y organizativos que orientan la práctica pedagógica en este nivel, siendo finalmente el Plan Decenal de Educación 2016-2025 el que consolida tal trayectoria, logrando establecer metas claras en términos de cobertura, calidad, profesionalización docente y articulación institucional.

Este recorrido normativo y político permite comprender los fundamentos legales y filosóficos del nivel, a la vez que reafirma la responsabilidad ética y pedagógica de garantizar experiencias educativas significativas, afectivas y contextualizadas, evidenciando que la educación inicial debe sustentarse en marcos teóricos, políticas públicas y una práctica docente reflexiva y comprometida con el bienestar integral de los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

El desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social tienen sus raíces en la primera infancia. Invertir en esta etapa no es solo una necesidad, sino una oportunidad para transformar el futuro de toda la sociedad (Hansen, 2016).

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Congreso Nacional del Ecuador (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. *Registro Oficial Suplemento No. 737*. <https://www.defensoria.gob.ec/codigo-de-la-ninez-y-adolescencia/>
- Gobierno del Ecuador (2020). *Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia – Infancia Plena*. Secretaría Técnica Ecuador Crece Sin Desnutrición Infantil. <https://www.infancia.gob.ec/primera-infancia/>
- Hansen, K. (2016, abr. 14). Desarrollo en la primera infancia: una inversión inteligente para toda la vida. *Blogs del Banco Mundial*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/desarrollo-en-la-primera-infancia-una-inversi-n-inteligente-para-toda-la-vida>

- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412-1425. <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>
- Ministerio de Educación (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*.
- Ministerio de Educación (2014). *Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial*.
- Ministerio de Educación (2022). *Guía para el servicio de atención familiar para la primera infancia-SAFPI*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2002). *Volemos alto: clave para cambiar el mundo*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). *Registro Oficial Suplemento No. 417*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Actualizada-a-julio-2019.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Acuerdo Ministerial 0052-14*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00066-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/xx/Acuerdo-00066-A.pdf>
- Muela, C. Y., Holguín, S. P., Caizapanta, E. R., y Echeverría, H. V. (2024). La Ley de Instrucción Pública de 1897, en la transformación de la sociedad ecuatoriana a una educación laica. *Reciamuc*, 8(2), 521-530. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.521-530](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.521-530)
- Pautasso, E. (2007). *Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador: período histórico 1900-2000* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3206>
- Pautasso, E. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 56-64. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2009.06>
- Pinos, M. C. (2022). *Inicio de la Educación Inicial en el país* [Documento deber]. Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador. <https://es.scribd.com/document/584723917/DEBER-EDUCACION-INICIAL-EN-ECUADOR-LINEA-DEL-TIEMPO>

Presidencia de la República del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). *Registro Oficial Suplemento No. 417*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Actualizada-a-julio-2019.pdf>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017: construyendo un Estado plurinacional e intercultural*. <https://www.planificacion.gob.ec>

LA MAGIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN PANAMÁ

Ulina Mapp

*En cada aula de educación inicial de Panamá se cultivan sueños diminutos
que, con el tiempo, florecen en el individuo de forma creativa, sensible y
con compromiso. Esa es la magia silenciosa de la maestra parvularia.*

ULINA MAPP

*La infancia es el lugar donde todo comienza.
Educar en los primeros años es escribir en el alma de la humanidad.*

ANÓNIMO

La educación inicial representa el primer peldaño en el proceso formativo del ser humano, y es clave en el desarrollo integral durante los primeros años de vida. En Panamá este nivel ha transitado un camino de transformaciones estructurales, legales y conceptuales que han moldeado su identidad institucional. Uno de los aspectos más relevantes de este trayecto es la decisión de denominar a este nivel como “educación inicial” —en el año 1988 cuando se creó la Dirección Nacional de Educación Inicial en el Ministerio de Educación (Palma, 1988)— y no “educación preescolar”, ya que este responde al nivel previo al ingreso a la educación primaria. Este cambio de nombre no solo responde a una elección semántica sino a un enfoque pedagógico, psicológico y social fundamentado en el reconocimiento del niño como sujeto de derecho desde el nacimiento.

A través de un recorrido histórico y conceptual, se analiza cómo esta etapa evolucionó desde sus orígenes asistenciales en 1907 hasta convertirse en una prioridad educativa con enfoque de derechos. Se abordan los elementos pedagógicos que caracterizan esta etapa desde el nacimiento hasta los seis años, como el juego, el vínculo afectivo, el ambiente, la cultura y las áreas de desarrollo (social-afectivo, psicomotor y cognitivo), resaltando su potencial transformador dentro y fuera de las aulas.

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo, con la finalidad de describir los procesos de avances que impactaron a las comunidades, la atención de los niños menores de seis años y los principales desafíos que enfrenta el país, entre ellos la desigualdad en el acceso, la necesidad de fortalecer la formación docente y la urgencia de mejorar la infraestructura. El capítulo se enriquece con testimonios reales de docentes, estudiantes y familias que evidencian la fuerza humana que sostiene la magia de este nivel. Finalmente, se propone una visión esperanzadora de una educación inicial equitativa, creativa y sensible, capaz de sembrar las bases de una sociedad más justa y solidaria.

MARCO CONCEPTUAL:

QUÉ ES EDUCACIÓN INICIAL Y POR QUÉ ES MÁGICA

La visión regional sobre la educación inicial ha sido fuertemente influenciada por organismos internacionales que promueven un enfoque de derechos y desarrollo integral.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, en su informe sobre la educación en la primera infancia, la concibe no solo como una preparación para la escuela primaria sino como una etapa con valor intrínseco, y la define como la etapa inicial del proceso educativo que se extiende desde el nacimiento hasta los ocho años de edad y que tiene por objeto el desarrollo integral del niño y la niña. Este desarrollo abarca las dimensiones física, social, emocional, cognitiva y lingüística (UNESCO, 2022).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–

enfatan la importancia de la educación inicial como una herramienta para la equidad social. En sus publicaciones conjuntas la definen como

Un derecho de todos los niños y niñas, y un instrumento potente para reducir las brechas de desigualdad desde el inicio de la vida, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades que les permiten tener una trayectoria educativa y de vida más exitosa [UNICEF y CEPAL, 2018].

Desde una perspectiva académica regional, Álvarez Gutiérrez (2024), en un artículo reciente, propone una visión que supera el enfoque en resultados para centrarse en la calidad de las interacciones:

La visión actual [de la educación inicial] supera el reduccionismo de los resultados, lo que lleva a proponer concentrar la mirada y los esfuerzos en las interacciones, como aspecto diferenciador clave y fundamental de la acción educativa desde un enfoque contextual, cultural y ecológico [Álvarez, 2024].

Además está la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, que proclama que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales (Naciones Unidas, 1989). El niño tiene la necesidad de que se le proporcione

...una protección especial [...] enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño [...] como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” [Naciones Unidas, 1989].

Desde la academia panameña, Judith Valdéz Agrazal (2014), con amplia experiencia en el sistema educativo, resalta la trascendencia de esta etapa:

Desde el siglo xvi, ya muchos notables pedagogos fueron precursores y destacaron la relevancia de la educación de los pequeños y las pequeñas en edades tempranas en relación con su posterior desarrollo. En esta época, la madre era considerada la primera e insustituible educadora de sus hijos e hijas [Valdéz, 2014].

Por su parte, Dinorah Gordón (2018), en su tesis sobre la formación docente para la educación inicial, enmarca el contexto de la atención integral. Centra su análisis en la necesidad del dominio del personal en técnicas y estrategias metodológicas para favorecer el desarrollo integral del niño, vinculando directamente la calidad de la educación inicial con la preparación y competencias de los docentes.

La atención de los niños en esas edades ha sido por muchos años una preocupación de las docentes parvularios de Panamá y de las familias, quienes por su lucha constante han logrado establecer programas para la atención de los niños, lo que se denota en este documento.

La educación inicial es la etapa para desarrollar un conjunto de habilidades (blandas y duras) en los niños menores de ocho años para que puedan desempeñarse efectivamente en su contexto social, entre ellas se tiene: pensamiento crítico, pensamiento creativo, habilidades comunicativas, cooperación, trabajo en equipo, conocimientos físicos, lógicos, matemáticos y sociales. Estas habilidades son de gran relevancia en el aprendizaje de la primera infancia para garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades de aprendizaje e innovación, tecnologías y medios de información para desenvolverse de forma efectiva en el contexto donde viven (Bourbour, 2020).

Para los fines del presente documento se acoge la definición de educación inicial de la República de Panamá (Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación y sus modificaciones), que incluye desarrollo infantil temprano de cero a tres años (en su dimensión educativa) y la educación preescolar de cuatro a cinco años. La nomenclatura nacional señala tres tramos: Parvularia 1, que comprende a los lactantes desde nacimiento hasta los dos años de edad; Parvularia 2, que comprende a los maternos cuyas edades fluctúan entre los dos y cuatro años, y Parvularia 3, que comprende a los preescolares de cuatro a cinco años, los cuales se incluyen como parte del primer nivel de enseñanza pero

bajo la responsabilidad técnica y administrativa de la Dirección Nacional de Educación Inicial, la cual coordina con la Dirección Nacional de Educación Básica General (Hurtado, 2019).

Este nivel es reconocido como la primera etapa del proceso educativo con sus modalidades formal y no formal, en la construcción de espacios para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales, lingüísticas y motrices, en un ambiente enriquecido por el juego, la exploración, la observación y el afecto (UNESCO, s.f.).

La Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación en Panamá señala que

...la educación inicial se concibe como un proceso pedagógico que estimula las capacidades del niño de forma integral, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, en un ambiente seguro y emocionalmente estimulante. Es por ello, que en los centros educativos se integra la participación de las familias y las comunidades en el desarrollo y crecimiento de los niños de la primera infancia [Ministerio de Educación (MEDUCA), 2022].

De acuerdo con mi accionar en el Ministerio de Educación a lo largo de 40 años de experiencia desde el aula de clase, la dirección y la supervisión mediante la orientación a docentes y padres de familia, existe una magia en cómo aprende el niño a través de su mente absorbente y la integración de la familia para apoyar en casa. Lo que se enseña a través de la estimulación, el canto y el juego desarrolla creatividad y esta es la base de la formación del ser, pero cómo enseña y se desenvuelve la maestra de jardín de infancia con cada uno de los niños, comprendiendo que cada uno es diferente y requiere una atención personalizada, es fundamental. Cuando se visitan las aulas de educación inicial uno se encuentra con diferentes creativities de los niños y también del docente, lo que atrae las bellezas con que el niño aprende en el aula.

Las maestras desarrollan entre sus actividades diarias el juego libre y el juego guiado, permitiendo a los niños el desarrollo de la autonomía, creatividad, empatía y pensamiento crítico, todo mientras interactúan con su entorno y con los demás. Loris Malaguzzi, fundador del enfoque Reggio Emilia, afirmaba que “el niño tiene cien lenguajes”, en referencia a las múltiples formas en que ellos expresan su mundo interior, a través

del dibujo, la música, la palabra, el movimiento, el silencio y el juego (Edwards et al., 1998; Tijnagel-Schoenaker, 2017).

La educación inicial también se fundamenta en la construcción de vínculos afectivos sólidos entre educadores, niños y familias. El componente emocional es central: el apego seguro y el acompañamiento sensible de los adultos fortalece la autoestima, la regulación emocional y la disposición para aprender. De acuerdo con las investigaciones de Shonkoff y Phillips, el entorno emocional en los primeros años influye directamente en el desarrollo neuronal, afectando incluso la salud física y mental a largo plazo (Shonkoff y Phillips, 2000).

Los organismos internacionales destacan la importancia de invertir en educación inicial por su alto retorno económico y social; los niños de este nivel permanecen más tiempo en la escuela, llegando a culminar sus estudios universitarios, ya que mejora el rendimiento académico, reduce las tasas de deserción escolar y contribuye al desarrollo de sociedades más equitativas y sostenibles (UNICEF, s.f.). Por ello, se requiere mantener la lucha para que los gobiernos comprendan que se debe priorizar este nivel para que sea obligatorio, tomando en consideración el tema de la calidad de la educación si se requieren mejoras y transformaciones en la educación para la formación de ciudadanos comprometidos.

La magia de esta etapa radica en la capacidad para tejer aprendizajes duraderos desde la ternura, la creatividad y el vínculo con el ser. Educar en la infancia temprana es sembrar las raíces del pensamiento crítico, la empatía y la resiliencia, elementos esenciales para la vida en comunidad y la ciudadanía responsable.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN PANAMÁ:

UN RECORRIDO

La educación inicial en Panamá ha transitado por un camino de evolución progresiva, marcado por el reconocimiento gradual de su valor en el desarrollo integral de la niñez. Desde sus primeros esfuerzos comunitarios e institucionales hasta las políticas más recientes de atención integral, se ha apostado siempre al fortalecimiento de esta

etapa educativa, aunque en el presente enfrenta desafíos importantes en cobertura, equidad y calidad al tenerlo como algo compulsivo para el Estado y no declarar la obligatoriedad para toda la sociedad.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN PANAMÁ

El surgimiento de la educación inicial en Panamá está profundamente vinculado a los cambios sociales, económicos y culturales del siglo xx. En sus primeras etapas, la atención a la infancia menor de seis años no era considerada una prioridad estatal, sino una responsabilidad de la familia o de organizaciones privadas. En 1907 se estableció la Ley N° 22 por medio de la cual se autorizó la creación del kindergarten en el país (Ministerio de Educación, 1970). El Decreto N° 31, del 27 de abril de 1908, hace funcional la ley con la inauguración del primer kindergarten en el país, el 1 de mayo, con un registro de 45 niños atendidos por la maestra Quezada, el cual fue clausurado dos años después por Eusebio A. Morales, secretario de Instrucción Pública. Sin embargo, había presencia de otros dos kindergártenes en la ciudad capital, como muestra de interés de las familias que inscribían a sus hijos en los programas de atención al preescolar (N. U. Pizarro, comunicación personal, 20 de febrero, 2025).

Con el Decreto N° 81, del 22 de junio de 1913, se estableció la histórica Primera Asamblea Pedagógica, en la cual se estableció el propósito de organización y fundamentación de los principios para el desarrollo de los kindergártenes en el país. Para 1915 existían cinco programas en el país: dos en ciudad Panamá, dos en la provincia de Colón y uno en ciudad David, provincia de Chiriquí.

En 1920 las Hermanas de la Caridad de Malambo introdujeron las guarderías institucionales benéficas con el objetivo de proteger a los menores, estos centros fueron de carácter benéfico-asistencial. En 1924 el secretario de Instrucción Pública, doctor Octavio Méndez Pereira, promulgó la Ley N° 24 que establecía que los docentes de kindergarten tenían que ser maestros graduados (N. U. Pizarro, comunicación personal, 20 de febrero, 2025).

Durante los años de 1930-1931 la Cruz Roja y el Municipio de Panamá crearon las guarderías para atender a los hijos de las madres trabajadoras de escasos recursos, debido a que después de la II Guerra Mundial la mujer se incorporó al mercado laboral, lo que facilitó la promoción de los Centros de Orientación Infantil como una solución integral e interdisciplinaria, con acciones preventivas, promocionales de la mujer y participativa de la comunidad. Esta necesidad permitió una intervención pedagógica más formal, reconocida progresivamente durante ese periodo.

En 1946 se promulgó la Ley Orgánica de Educación (Ley 47), la cual menciona por primera vez la importancia de brindar educación a los niños en edad preescolar, aunque sin establecer una política específica para dicha etapa.

En 1952 la Dirección General de Educación del Ministerio de Educación, en su *Boletín de orientación* N°9, presentó una propuesta de orientación para el establecimiento de los kindergártenes y las escuelas maternales (N. U. Pizarro, comunicación personal, 20 de febrero, 2025).

Fue en la década de 1970, en medio de una ola de reformas educativas en América Latina, cuando Panamá comenzó a institucionalizar gradualmente la educación para la primera infancia, y en 1975 se creó oficialmente en el Ministerio de Educación –MEDUCA– el Departamento Nacional de Educación Preescolar, con el objetivo de organizar, planificar y supervisar los programas dirigidos a niños de cuatro a seis años de edad. Esta etapa se centró principalmente en la preparación para la primaria, lo cual se reflejó en el propio término “preescolar”, orientado a la escolarización temprana más que al desarrollo integral (N. U. Pizarro, comunicación personal, 20 de febrero, 2025).

Los centros impulsados en la década de 1970-1979 por la Organización de Mujeres –UDAMUP– en la comunidad rural de Las Palmas, provincia de Veraguas, y luego por la Federación Nacional de Mujeres Democráticas –FENAMUDE–, quienes se unieron desde la Iglesia católica con el programa “toda madre es maestra”, lideraron la movilización de la comunidad cuando se quiso el cierre de los programas en la década del 70 con el argumento de que esta educación era muy costosa; el valor de las familias hacia los Centros de Orientación Infantil y Fami-

liar –COIF– impidió el cierre de los mismos, manteniendo la magia de la importancia de la atención de los niños y el trabajo conjunto con la familia en el desarrollo integral de los menores. Las madres caminaron desde la provincia de Veraguas a ciudad Panamá, a la defensa de mantener los centros abiertos con los servicios que ofrecían en las comunidades a nivel nacional (C. Santamaría, comunicación personal, 1 de diciembre, 2024). El trabajo en conjunto que se realiza con los padres de familia da espacios para que ellos se empoderen de la importancia y los beneficios que aporta el trabajo en los centros para coadyuvar en la formación integral del niño; es un trabajo en conjunto casa y centro para el bienestar.

No obstante, los enfoques internacionales comenzaron a influir en la transformación conceptual del nivel. Organismos como la UNESCO, el UNICEF y la OEA promovieron la idea de la educación inicial como un derecho desde el nacimiento, más allá del acceso al sistema escolar. Esto impulsó una evolución en la visión de la educación infantil, pasando de un modelo preparatorio a uno de atención integral a la infancia en sus dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y sociales (L. E. Luque, comunicación personal, 1 de diciembre, 2000).

Durante ese periodo las instituciones públicas abrieron algunos COIF, ya que les permitían a las madres dejar a sus hijos en un lugar seguro mientras trabajaban, y los recogían a sus horas de salida. Entre las instituciones se encuentran: la Contraloría, la Lotería Nacional de Beneficencia, IRHE, Intel, Caja de Ahorros, IDAAN, Banco Nacional, la Policía, Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores, Aeronaval, Tribunal Electoral, Órgano Judicial y otros. Algunos cerraron después de años de funcionamiento porque las instituciones consideraron que el presupuesto de mantenimiento del COIF era muy elevado y se requería invertir en otros programas. Esta situación incidió en la formación inicial de los niños menores de seis años y perjudicó a la cantidad de profesionales que egresaban de la carrera de Técnico en Preescolar, creada en la Universidad de Panamá en 1970.

Cabe señalar que en Panamá se han impulsado muchas reformas y programas para la consolidación de un enfoque de educación inicial

más integral, de equidad e inclusivo; entre ellos: los Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial –CEFACEI–, Educación Inicial en el Hogar –Madre a Madre–, la Familia Amaya y su Sabia Guacamaya –programa radial–, que permitieron ampliar la cobertura de un 9% en 1988 a un 52% al 2010, debido al financiamiento otorgado por el Banco Mundial para la implementación de los programas de educación no formal como una política para ampliación de la cobertura; además, el programa de Centros de Educación Inicial Comunitarios financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo –2010–.

A nivel nacional, este giro comenzó a reflejarse más claramente con la adopción de la Política Nacional de Primera Infancia –2009– y del Marco Curricular de la Educación Inicial –2014–, donde se establece la atención educativa desde el nacimiento, reconociendo a la educación inicial como una etapa autónoma y no subordinada a la primaria. Así se consolida un enfoque basado en el desarrollo pleno del niño y su bienestar integral, en armonía con los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006).

Con el inicio del siglo *xxi* las políticas públicas comenzaron a alinearse con las recomendaciones internacionales en materia de derechos de la infancia. En este sentido, aumentó la participación del Ministerio de Salud, Caja del Seguro Social, Ministerio de Desarrollo Social –MIDES–, el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial –IPHE– y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia –SENNIAF– en conjunto con el Ministerio de Educación para la promoción de acciones coordinadas que permiten el fortalecimiento de la atención desde un enfoque de derecho. No obstante, durante la década de 1980-1990 este grupo se denominaba Consejo Nacional Intersectorial para el Desarrollo Infantil –CONCIDI–, coordinación interinstitucional que permitió un trabajo en equipo desde el Ministerio de Salud, facilitando una coordinación rotativa por institución y desarrollando un plan de trabajo en beneficio de los menores de seis años. El personal de la dirección de educación inicial participó de lleno en esta comisión, ganando mucha experiencia para el avance progresivo de las actividades a favor de la niñez, hasta el año 2000, con el cambio de algunos miembros que creían en la labor y la importancia de la niñez.

La Política Nacional de Primera Infancia, aprobada por el gobierno nacional mediante el Decreto Ejecutivo N° 201 del año 2009 representa un hito fundamental, al reconocer que el desarrollo infantil temprano debe abordarse desde un enfoque integral y multisectorial, involucrando no solo al sistema educativo sino también a los sectores de salud, protección, nutrición y bienestar familiar (Consejo Asesor de la Primera Infancia [CAPI], 2011). Este documento establece principios rectores como el interés superior del niño, la equidad, el respeto a la diversidad y la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la comunidad.

Complementariamente, el Marco Curricular de la Educación Inicial introdujo una organización interna del nivel, estableciendo tres subetapas: Atención maternal –cero a un año–, Atención a la infancia temprana –uno a tres años– y Educación inicial –tres a cinco años–. Este marco responde al reconocimiento de que los primeros años de vida constituyen un periodo sensible para la adquisición de habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales, por lo que la intervención educativa debe iniciar desde el nacimiento, incluso antes del ingreso formal a una institución.

En esa misma línea, el Decreto Ejecutivo No. 157 del año 2022 consolidó la política pública de atención a la primera infancia al reglamentar la creación y funcionamiento de centros de atención infantil públicos y privados, integrando criterios pedagógicos, nutricionales y de protección. Este decreto establece que la educación inicial no debe limitarse al espacio escolar formal, sino extenderse a programas comunitarios, familiares e institucionales, bajo un marco regulado y con personal capacitado.

Asimismo, la creación de instituciones como la SENNIAP ha sido clave para articular acciones en favor de la primera infancia, en coordinación con el MEDUCA, el MIDES y otras entidades. Estas iniciativas reflejan un cambio de paradigma que considera al niño como sujeto de derechos desde el nacimiento, y no como un receptor pasivo de cuidados o preparación académica.

En conjunto, estos instrumentos normativos y políticas sectoriales han permitido consolidar la educación inicial como un derecho fundamental, con un enfoque centrado en la calidad, la equidad y el

bienestar integral del niño. Esta evolución no solo transforma los objetivos pedagógicos del nivel, sino que también fundamenta el abandono progresivo del término “preescolar”, para adoptar una denominación más coherente con la realidad científica, pedagógica y social.

Considero que Panamá seguirá construyendo un sistema de educación inicial más equitativo, inclusivo y transformador al continuar con una articulación interinstitucional, el compromiso del docente y la participación comunitaria como garante de una base sólida para la niñez desde sus primeros años. No obstante, desde el año 2015 hay un descenso en la cobertura con el cierre de los CEFACEI en algunas comunidades por falta de presupuesto para mantener la apertura, cuando el proyecto del Banco Mundial finalizó y el Ministerio de Educación asumió el pago de los promotores, lo que mantiene una cobertura de atención en el 56% en el nivel.

ELEMENTOS MÁGICOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA PANAMEÑA

La educación inicial en Panamá está llena de elementos cotidianos, que poseen una fuerza transformadora que deja huellas en los niños a lo largo de su vida. En cada aula, bajo la guía de un docente que vive la belleza de los niños por su forma de ver el mundo que le rodea, se tejen experiencias de aprendizaje en las que la creatividad, la emoción y la ternura se entrelazan. Lo que en otros niveles podría parecer simple o accesorio, en este nivel es esencial: una canción, un cuento, una ronda, los diferentes rincones o áreas de interés, el contacto con la naturaleza, las visitas exploratorias... todos son portales hacia el desarrollo integral de la infancia. El niño trae al aula una experiencia previa desde la casa, la comunidad, el paseo de fin de semana, la visita a los abuelos, y la comparte en el aula. La docente aprovecha esos momentos para conversar acerca del tema y lo combina con su planificación del día para afianzar vocabulario y expresión; le hace preguntas a los niños para que ellos aporten desde su perspectiva y se enriquece el trabajo del aula.

EL AULA COMO ESPACIO DE MAGIA Y ENCUENTRO

La ambientación del aula: colorida, viva, adaptada a la estatura y necesidades de los niños. Cada rincón tiene una intención pedagógica: el rincón de lectura promueve la alfabetización emergente; el área de construcción estimula la lógica y la motricidad fina; los espacios de dramatización fortalecen la expresión emocional, el lenguaje y la empatía; el área de música aporta a la psicomotricidad con el ritmo, el baile y la expresión del cuerpo; el área de arte desarrolla la creatividad a través de la pintura, el uso de la cerámica, la masilla, el agua, el engrudo y otros materiales, que facilitan los trazos posteriores del niño en el dibujo y la escritura. Como señala el enfoque Reggio Emilia, el ambiente es “el tercer maestro” (Edwards et al., 1998) y muchas educadoras lo entienden así: decoran con los trabajos de los niños, reutilizan materiales, integran elementos naturales y promueven un entorno seguro y estimulante.

EL JUEGO COMO LENGUAJE PRINCIPAL

El juego es el eje central del aprendizaje en la primera infancia. Las docentes planifican actividades lúdicas que respetan los intereses de los niños y promueven la exploración activa. A través del juego, los niños desarrollan autonomía, imaginación, resolución de conflictos y pensamiento creativo. En palabras de Piaget (1972), “el juego es el trabajo del niño”, y en el contexto urbano, rural e indígena, se convierte en la estrategia ideal para aprender desde la alegría y el vínculo, conservando los juegos tradicionales y la cultura.

El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece el derecho del niño al descanso y al ocio y a participar en juegos y actividades recreativas apropiadas para la edad del niño (Naciones Unidas, 2025).

El juego sigue siendo el más vulnerado de todos los derechos de un niño; el mismo debe ser divertido y voluntario para ellos. Hay ocasiones en que el juego deja de ser placentero para el niño por la forma en que los adultos lo presentan o privan al niño de lo que más les gusta. El juego para el niño simula el trabajo para el adulto.

Cada derecho tiene una responsabilidad, y en el juego los niños desempeñan roles, por ende, los valores se integran al juego de manera natural causando felicidad a los niños cuando comparten las reglas con facilidad. Estas responsabilidades pueden ser cuidar el medio ambiente, recoger los materiales en el aula, cumplir con una actividad, y otras (Atieno, 2025).

La Organización Mundial para la Educación Preescolar, que cada año celebra el día del juego a nivel mundial, señala que “el juego es un derecho humano que debe ser protegido y promovido. Es una actividad esencial para el desarrollo en la primera infancia, por lo que lo debemos jerarquizar, combatiendo las perspectivas centradas en logros académicos en edades tempranas” (Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire [OMEP], 2025). El juego promueve y enriquece el aprendizaje, el conocimiento del mundo, la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y en la propia capacidad, así las aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales.

LOS CUENTOS, LAS CANCIONES Y LAS TRADICIONES

El uso de cuentos (cuenta cuentos), canciones populares, dramatizaciones y juegos tradicionales es otra manifestación mágica del nivel inicial. Las docentes no solo transmiten contenidos, sino que rescatan saberes culturales y costumbres propias de la mezcla de crisol que tiene el país. Es frecuente encontrar en los salones la narración oral de leyendas panameñas, la celebración del Día de la Etnia Negra, la Semana del Campesino, la etnia china, semana de los valores, semana del libro, los cumpleaños de los niños, el día de los pueblos originarios, las festividades patrias y otras efemérides, con lo que los niños exploran su identidad, aprenden a valorar la diversidad y se conectan con sus raíces.

Estas actividades son experiencias que generan pertenencia y autoestima. La diversidad del panameño y los enfoques interculturales en la educación inicial fortalecen el desarrollo social y emocional, reduciendo el riesgo de exclusión desde edades tempranas.

EL ROL DE LA DOCENTE: LA ARQUITECTA DE LO COTIDIANO

El elemento más mágico de todos es el vínculo humano. Las maestras de preescolar no solo enseñan, cuidan, escuchan, conversan y celebran cada logro de los niños, ya sea en lactante, maternal o preescolar. En muchas comunidades ellas son las primeras figuras fuera del hogar con las que el niño construye confianza. Su sensibilidad para detectar necesidades emocionales, su capacidad de adaptación y su creatividad para transformar lo sencillo en significativo son cualidades fundamentales del docente que trabaja en el aula y comparte experiencias con la familia.

A veces, en las comunidades cuentan con recursos limitados, pero las docentes parvularios convierten materiales reciclables en juegos didácticos, diseñan obras teatrales con títeres hechos a mano, y generan rutinas que brindan seguridad y sentido. Su labor no siempre es visible ni reconocida como merece, pero, sin duda, es el corazón de la educación inicial; además que por tradición los niños recuerdan más esta etapa de la escuela, porque es el espacio con más alta diversión y donde se fijan principios para toda la vida.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

En este apartado deseo confirmar que el regente de la educación es el Ministerio de Educación, y aunque hay otros ministerios y entidades que trabajan en beneficio de la atención integral del niño menor de seis años, un gran desafío es reconocer y respetar las pautas del Ministerio de Educación y trabajar en conjunto, no como islas o buscando quién logra mayores resultados. El centro de interés es el niño.

COBERTURA DESIGUAL Y BRECHAS TERRITORIALES

Uno de los desafíos más persistentes es la desigual distribución del acceso a servicios de educación inicial. Aunque la cobertura ha aumentado en las zonas urbanas, las comunidades rurales, comarcales e indígenas siguen siendo las más afectadas por la falta de infraestructura adecuada, docentes egresados de las universidades y recursos pedagógicos adecuados. El Estado aún no asume plenamente su responsabilidad en la

construcción de una obligatoriedad para este nivel, para que todas las familias se responsabilicen de los beneficios que se logran mediante la asistencia temprana a los centros infantiles. Por ende, existen en el país brechas de los que tienen acceso a estos programas porque viven en áreas urbanas y los que no lo tienen por encontrarse en áreas rurales o marginadas.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La calidad de la educación inicial está directamente vinculada con la preparación del personal docente. Muchas educadoras requieren participar de forma permanente en procesos de actualización pedagógica para el fortalecimiento de las competencias didácticas, socioemocionales e interculturales, incorporando metodologías activas centradas en el juego, la música, la exploración, y enfoques innovadores como STEAM—ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática—y STREAM—ciencia, tecnología, lectura, ingeniería, arte y matemática—. Estas nuevas tendencias permiten integrar una temática, ya que se sustenta que el aprendizaje es integral y se puede aprender de lo deductivo a lo inductivo y viceversa, ganando aprendizajes significativos.

DESARTICULACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Aunque existen políticas como el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia –PAIPI–, la implementación efectiva todavía se ve obstaculizada por la falta de coordinación entre las instituciones responsables –MIDES, MEDUCA, Ministerio de Salud [MINSAL], SENNAIAF, entre otras–, generando duplicación de esfuerzos, vacíos en la atención y escaso seguimiento. Esta política

...tiene como propósito acompañar, proteger y apoyar integralmente a los niños, niñas y adolescentes, y sus familias, promoviendo el desarrollo máximo de sus capacidades, mediante la prestación de servicios, garantizando el acceso a la salud, nutrición adecuada, educación preescolar y estimulación temprana. Define los objetivos estratégicos y los mecanismos de coordinación entre los organismos que proveen bienes, servicios y transferencias condicionadas a mujeres embarazadas y a las niñas, niños y

adolescentes. La Ruta de Atención Integral para la Primera Infancia (RAI-PI) traza la secuencia de atenciones planificadas, continuas y permanentes, que contribuyen a la atención integral y a la garantía de los derechos de cada niño y niña [CAPI, 2011].

OPORTUNIDADES PARA FORTALECER EL NIVEL

El país cuenta con una base legal y política favorable para avanzar en la educación inicial, sin embargo, se requiere una implementación efectiva de la política de atención integral para el trabajo articulado entre instituciones gubernamentales, empresas y sociedad civil que permita garantizar una mirada integral y no fragmentada del desarrollo infantil.

El trabajo con la familia ha demostrado éxito en la formación de los niños a lo largo de los años y sigue siendo la etapa educativa en que más se involucra la familia, demostrando una vez más la magia del nivel al lograr la integración de un 85% de los padres involucrados en el día a día de los programas de educación inicial.

TESTIMONIOS Y VOCES QUE INSPIRAN

En lo personal destaco todos los momentos que disfruté en el aula de clase trabajando con los rincones, vistiéndome diferente de acuerdo a los eventos para encantar a los niños, jugando los juegos de antaño, bailando, pintando, decorando el aula y cocinando con los niños; cuando recuerdo las hazañas y ocurrencias de ellos, aún lo disfruto y comparto con los estudiantes universitarios y con docentes de educación inicial hoy jubiladas del sistema educativo.

Estas reflexiones permiten señalar que hay historias de maestras que han entregado su vida a la enseñanza desde el corazón. Hablo de docentes, madres, abuelas, tías, madrinas, coordinadoras, supervisoras, directoras, promotoras, animadoras, doctoras, pediatras, psicólogas y otras que día a día construyen espacios de aprendizaje donde reina el cariño, la creatividad y la resiliencia.

Es por ello que en este espacio quiero dejar sus voces reconociendo su sabiduría cotidiana, sus luchas y su profundo compromiso con la infancia.

Tabla 1
Frases frecuentes relacionadas con los menores de seis años

Frase	Dejando huellas
"No se enseña con lo que se dice, sino con lo que se transmite con el alma"	Reynalda Pimentel de Arrocha (psicóloga, madre, abuela)
"La maestra parvularia panameña, siente y vive el calor de las familias, cuántas maestras acompañaron a las madres de sus estudiantes durante los meses de embarazo y el acompañamiento a sus niños porque venía un nuevo miembro de la familia"	Inola Mapp (economista, docente y tía)
"Las maestras parvularias se desprenden de lo personal para que sus niños cuenten con el material, el almuerzo y algo más para ver caras felices"	
"Estoy escribiendo un libro para que las docentes conozcan algunos errores cuando iniciamos como maestras con los palitos y bolitas, después estudiamos a Piaget y cambiamos nuestra forma de trabajar con los niños en el aula"	Neyra U. de Pizarro (maestra, directora nacional de educación inicial, madre, abuela)
"Como logran el desarrollo del pensamiento lógico, el habla y lo cognitivo, interactuando con la naturaleza"	Petra Herenia Martínez (maestra de preescolar, madre y abuela)
"Ser maestra es disfrutar a los años ver a los estudiantes profesionales"	Lourdes Torres (especialista de educación, madre y tía)
"Mi hijo se desarrolló muy bien en el preescolar, desde maternal. Hoy es un niño muy independiente, cursa el cuarto grado y tiene mucha creatividad y le encanta observar la naturaleza e indagar"	Maglene Rodríguez (docente de educación preescolar y estimulación temprana, madre y abuela)
"El niño es niño y no se le debe hablar en diminuto, aunque sea pequeño"	Ulina Millington (diseñadora de modas, artesana y madre)

Fuente: Elaboración propia.

En el marco de este estudio se entrevistó a algunas personas relacionadas con la temática de educación inicial para que mencionaran frases conocidas en su relación con los menores de seis años. Estas se reflejan en la Tabla 1, donde aparecen las frases y sus respectivas autoras. Las siete personas que respondieron denotan una conexión positiva acerca del bienestar de los menores.

Tabla 2a
Testimonios de docentes y teoría focalizada

Testimonios de la educación preescolar/creencias y valoración

Gabriela Victoria De Gracia

Yo pienso que este nivel educativo es muy importante porque en esta etapa se empieza a formar la personalidad del ser humano. Lo que los niños viven y aprenden desde pequeños marca mucho su manera de ser y cómo se desarrollan emocional y socialmente. El trabajo del docente en este nivel es muy valioso, ya que cada día, al observar a los niños, se da cuenta de muchas cosas que puede usar para ayudarlos a crecer y aprender mejor.

Piaget explica que los niños aprenden poco a poco, por etapas, y que van construyendo su conocimiento a través de lo que experimentan y viven. Me parece interesante cómo él resalta que cada niño tiene su propio ritmo y que no se puede forzar su aprendizaje, sino acompañarlo. Otra cosa que me llamó la atención es cómo María Montessori no solo pensaba en enseñar conocimientos, sino en formar al ser humano, en valores, en independencia, en responsabilidad. Ella decía que el adulto (el maestro o guía) no está para imponer, sino para observar, acompañar y ayudar al niño a descubrir por sí mismo.

Observaciones: La entrevistada enfatiza en la importancia del nivel y el papel del docente. Se apoya en dos autores: María Montessori y Piaget.

Estela Carpintero Miranda

Señala que el niño aprende basado en la experiencia práctica y por ende, el aula tiene que complementarse con materiales del entorno para el desarrollo de actividades lúdicas. El docente es un facilitador de experiencias y requiere felicitar a los niños constantemente para elevar su autoestima.

La pedagogía Montessori destaca que el aprendizaje debe centrarse en el proceso, no solo en el resultado final, lo que le permite al niño aprender a través de la experiencia práctica. Los materiales sensoriales que se utilizan en estos métodos ayudan a los niños a aprender de forma más profunda, al hacer que interactúen con letras y sonidos de manera tangible. De esta forma no solo aprenden a escribir, sino también a comprender mejor como se estructura el lenguaje. Este tipo de aprendizaje muestra como el método permite que los niños se conviertan en protagonistas activos de su educación, explorando y desarrollándose en un ambiente que fomente su curiosidad natural.

Jean Piaget propuso que el desarrollo intelectual ocurre por etapas, comenzando con la frase sensorio-motriz que es de 0 a 2 años, en la que los niños adquieren conocimiento mediante la manipulación de objetos y la interacción con el entorno. Según Piaget el aprendizaje no es algo que transmite directamente, si no que construye a través de la experiencia activa. A su vez Vygotsky destaca que los niños aprenden mejor cuando cuentan con el apoyo de un adulto o un compañero avanzado.

Observaciones: Enfatiza en la experiencia práctica y la ambientación del aula; señala a la vez que los niños son protagonistas de su aprendizaje. Sus fundamentos están en María Montessori, Piaget y Vygotsky.

Tabla 2b
Testimonios de docente y teoría focalizada

Testimonios de la educación preescolar/creencias y valoración

Britany Massiel Mena

Señala que los niños aprenden mejor cuando gozan de libertad para explorar con materiales de acuerdo a su edad.

Los niños pequeños no deben ser castigados, sino darles disciplina con amor.

Observaciones: Fundamenta la entrevista con la pedagogía del amor, sin mencionar autor o corriente filosófica.

Yessenia Y. Campos

En el aula los niños tienen un potencial que no se cansan por eso el aula debe tener materiales para que jueguen. El docente no debe ser autoritario y más bien un guía o facilitador. Jean Piaget, basa su teoría en que los niños construyen su conocimiento a través de la exploración y la experiencia, de igual forma María Montessori resaltaba la importancia de respetar los ritmos individuales del niño, brindándole un ambiente preparado y libertad para aprender a través de la actividad y el descubrimiento.

Observaciones: Describe a los niños como incansables y se fundamenta en la teoría de Piaget y Montessori.

Ana L. Méndez

El niño es un ser capaz, autónomo y naturalmente curioso. Todo le llama la atención y se encuentran en la etapa de preguntar el por qué de las cosas, buscando constantemente las respuestas. En el aula debemos respetar las diferencias individuales y compartir más con los padres de familia. El docente tiene la responsabilidad de trabajar en la formación del niño, ya que en este nivel se forma la personalidad del niño, nosotros acompañamos ese proceso. Jean Piaget, por su parte, también destaca la importancia de estas primeras etapas. Él plantea que el desarrollo cognitivo del niño pasa por una serie de etapas, y en los primeros años se encuentra en el estadio sensoriomotor y preoperacional, donde aprende a través de la acción, el juego y la imitación. Esto nos indica que el aprendizaje en esta etapa no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe ser vivencial y significativo. Vygotsky aportan también elementos clave, como el valor de la interacción social en el desarrollo del pensamiento. Su concepto de la zona de desarrollo próximo nos recuerda que el aprendizaje más efectivo ocurre cuando el niño es acompañado por un adulto o un par más experimentado que le ayuda a avanzar un paso más allá de lo que puede hacer solo. Como docente, reflexiono sobre mi rol, no como transmisor de conocimiento, sino como un mediador del aprendizaje, alguien que observa, escucha y construye junto a los niños.

Observaciones: Destaca la curiosidad del niño a través de las preguntas, la individualidad y las diferencias. Sus aportes están fundamentados en Piaget y Vygotsky. Menciona el rol del docente en la formación del ser.

Tabla 2c
Testimonios de docente y teoría focalizada

Testimonios de la educación preescolar/creencias y valoración

Michelle López

Enfatiza en el juego en los grupos preescolares y el aula con estímulos para el aprendizaje. El docente es un facilitador y observa cuando los niños están en los rincones de trabajo.

Observaciones: Se inclina por el juego y los rincones de trabajo.

Yeirini Cabrera

En este nivel se forma al niño y como docente debo ser más observadora, confiar más en lo que pueden hacer los estudiantes solo y crear espacios para el aprendizaje significativo.

Observaciones: Enfoca el papel del docente y la ambientación del aula.

Deisdís Mendoza

Educación inicial para mí es la etapa donde se construyen los pilares de la personalidad, la seguridad emocional, la forma de pensar, de sentir y de relacionarse con el mundo. Todo lo que el niño vive en estos primeros años deja huellas profundas en su desarrollo, y por eso el papel del docente en esta etapa es tan especial. María Montessori, por su parte, nos dejó una mirada profundamente amorosa sobre la infancia. Para ella, el niño es “una promesa de humanidad”, y su mente en los primeros años es como una esponja que lo absorbe todo. Montessori creía que si le damos al niño libertad para elegir, materiales adecuados para explorar y un ambiente lleno de respeto y calma, él desarrollará todo su potencial con alegría y seguridad.

Observaciones: Se enfoca en Montessori para la realización de sus actividades y menciona los pilares de la personalidad del niño.

Arelys Guerra

En el aula de preescolar se debe tener diferentes materiales y momentos para el juego, mediante los materiales el niño se independiza un poco y va aprendiendo a compartir. Yo como maestra me siento feliz de aprender de ellos e intercambiar juegos, cuando no se acuerdan de la canción inventan palabras, siempre están activos.

Observaciones: Enfatiza en el uso de materiales como recursos de aprendizaje y el papel del docente.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 (a, b, y c), “Testimonios de docentes y teoría focalizada”, se rescatan los testimonios de nueve docentes que participaron en un taller focal desarrollado en ISAE Universidad para conocer acerca de sus testimonios como maestras de educación inicial, el trabajo que realizan en el aula y el enfoque utilizado como parte de su trabajo. En resumen, las docentes señalaron la importancia del nivel de educación

inicial, el papel del docente que debe ser activo, facilitador y guía del aprendizaje, organizador de los espacios para la ambientación de los niños para que adquieran aprendizajes significativos, además de enfocarse en autores como María Montessori, Jean Piaget y Lev Vygotsky. En las entrevistas se denota una fuerte inclinación hacia el trabajo con materiales o recursos para que el niño trabaje y el uso de juegos como estrategias didácticas para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La evolución de la educación inicial en Panamá ha sido el reflejo de un proceso progresivo de reconocimiento social, político y pedagógico, impulsado por diferentes grupos desde el inicio de la República, con la finalidad de atender a la población menor de seis años, reconociendo la importancia de educación inicial en el desarrollo del ser humano, enfoque que se sustenta en fundamentos científicos, jurídicos y neurociencia; instrumentos internacionales de derechos de la infancia reconociendo que la educación comienza desde el nacimiento, e incluso desde la gestación. Esta perspectiva se encuentra en los marcos curriculares y normativos nacionales.

A través del juego, del vínculo afectivo y de la interacción con el entorno, los niños y niñas construyen su visión del mundo, descubriendo sus capacidades y desarrollando las bases emocionales y cognitivas que los acompañarán toda la vida.

Sin embargo, el país enfrenta desafíos sustantivos para lograr una educación inicial verdaderamente equitativa y de calidad. Las brechas en cobertura, especialmente en áreas rurales e indígenas, la falta de coordinación interinstitucional, la escasa inversión presupuestaria y la limitada participación de las familias son obstáculos que deben ser abordados con decisión y voluntad política. A pesar de los esfuerzos normativos y de planificación, aún persiste una deuda histórica con la primera infancia panameña, sobre todo en los sectores más vulnerables.

En este contexto, resulta prioritario consolidar un sistema nacional de educación inicial que articule los servicios de salud, protección, educación y desarrollo social, con base en criterios de calidad, pertinencia cultural y sostenibilidad financiera. Solo mediante una atención integral,

oportuna y continua se podrá garantizar el derecho de todos los niños y niñas a una vida plena desde sus primeros años, cimentando así las bases para una sociedad más justa, equitativa y desarrollada.

Este capítulo ha explorado la “magia” que habita en las aulas de preescolares panameñas, evidenciando la labor incansable de docentes que transforman lo cotidiano en extraordinario, en los espacios diseñados con amor y propósito, y en las experiencias educativas que conectan el saber con la vida. Sin embargo, también ha puesto en evidencia los desafíos que persisten: desigualdad en el acceso, debilidades en la formación docente, limitaciones de infraestructura y la urgencia de una mayor articulación institucional.

A pesar de estas barreras, hay motivos para soñar. Panamá cuenta con políticas, experiencias y talentos humanos que pueden impulsar una educación inicial verdaderamente transformadora, si se acompaña de voluntad política, inversión sostenida y participación comunitaria.

Soñar con una educación inicial transformadora es imaginar que cada niño y niña, sin importar su origen o condición, tenga acceso a una educación de calidad desde sus primeros años. Es creer que una maestra puede cambiar una historia, que una ronda puede sanar un miedo, y que un libro puede abrir una puerta hacia un futuro mejor. Las maestras panameñas conocemos nuestra realidad y sabemos lo que necesitan los niños para mantener la identidad.

Este sueño es posible si lo construimos entre todos: familia, escuela, comunidad y Estado. Porque educar en la primera infancia no es solo una responsabilidad educativa: es una causa nacional, una apuesta por la equidad y una promesa de futuro.

REFERENCIAS

- Álvarez, C. M. (2024). La educación inicial: una mirada complementaria aportante para el logro de su calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5162-5181. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13965
- Asamblea (2024, jun. 14). *Decreto Ejecutivo No. 11.1 Presidencia*. Gaceta Oficial Digital.
- Atieno, L. (2020, ago. 27). Derecho al juego. OMEP. <https://omepworld.org/es/derecho-al-juego/>
- Bourbour, M. (2020). Using digital technology in early education teaching: Learning from teachers' teaching practice with interactive whiteboard. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 269-286. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848523>

- CAPI [Consejo Asesor de la Primera Infancia] (2011). *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI)*. SITEAL. <https://siteal.iep.unesco.org/bdnp/391/plan-atencion-integral-primera-infancia-paipi>
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections* (2a. ed.). Ablex.
- Gordón, D. (2018). *La formación pedagógica del docente de educación inicial de la Universidad de Panamá y su relación con el dominio de técnicas y estrategias metodológicas para favorecer el desarrollo integral del niño* [Tesis de grado]. Universidad de Panamá.
- Hurtado, F. D. (2019). *Diagnóstico de la educación inicial en Panamá*. UNICEF.
- MEDUCA [Ministerio de Educación] (2022, may. 15). <https://www.meduca.gob.pa/>
- Ministerio de Educación (1970). *Recopilación de antecedentes del Ministerio de Educación*. Imprenta Ministerio de Educación.
- Naciones Unidas (1989, nov. 20). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- OMEP [Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire] (2025, jun. 11). *Día Internacional del Juego: OMEP destaca el derecho y la alegría de aprender jugando*. <https://omepworld.org/es/dia-internacional-del-juego-omep-destaca-el-derecho-y-la-alegria-de-aprender-jugando/>
- Palma, M. S. (1988, jul. 4). *Creación de la Dirección Nacional de Educación Inicial, Decreto 88 de 1988, Ministerio de Educación Panamá. Decreto de creación 88 de 1988*. Ministerio de Educación.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Shonkoff, J., y Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academic Press.
- Tijnagel-Schoenaker, B. (2017). The Reggio Emilia approach... The hundred languages. *Prima Educatione*, 1. <https://doi.org/10.17951/pe.2017.1.139>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2022). *La educación empieza temprano: progresos, retos y oportunidades. Resumen ejecutivo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383670_spa/PDF/383670spa.pdf.multi
- UNESCO (s.f.). *La atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (s.f.). *Educación de la primera infancia (preescolar)*. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-preescolar>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia], y CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2018). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. El desafío de la primera infancia*. Naciones Unidas.
- Valdéz Agrazal, J. (2014). La importancia de la educación inicial. *Revista Oratores*, (2), 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.37594/oratores.n2.93>

AUTORAS Y AUTORES

ADRIANA ALEJANDRA GARCÍA SERRANO

Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM; Licenciada en Educación Preescolar por la Secretaría de Educación Pública; Maestra y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN. Líneas de investigación: historia de la educación siglos XIX y XX, historia de las infancias. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales y extranjeras. En los años 2018 y 2024 obtuvo el primer lugar en los Certámenes de Tesis de Maestría y Doctorado de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

adrianags0327@gmail.com

orcid.org/0000-0002-7052-5553

MÓNICA FERNÁNDEZ PAIS

Profesora en educación inicial, Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA y Doctora en educación por la UNER. Docente de grado y posgrado, directora de la especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, así como coordinadora de la Cátedra Libre Paulo Freire en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue Directora Nacional de Educación Inicial y miembro fundador de la Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI). Forma parte del grupo Alternativa Pedagógica y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).

moniferpais@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2884-7153

MAGDA SARAT OLIVIERA

Doutora em Educação. Pós-doutorado pela UBA Universidade de Buenos Aires e Pós-doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/Brasil. Professora Titular aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD/MS/Brasil. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Secretária da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE (gestão 2022-2006). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador/GPEPC. Coordenadora no Brasil da REPHI/Rede de História da Educação Pré-escolar e Inicial.

mcsarat@gmail.com

VALDETE CÔCO

Professora Titular do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes). Bolsista Pesquisador Capixaba (Edital FAPES n.º 22/2023: projeto 2024-2027), da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Participante da REPHI/Rede de História da Educação Pré-escolar e Inicial.

valdetecoco@hotmail.com

LARISSA MONTIEL WAYHS TREIN

Professora Adjunta da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, Curso de Pedagogia, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/UFMS, coordenadora da Turma 4, Polo Três Lagoas, da Especialização em Docência na Educação Infantil CEAD/UFPI. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Prática Educativa e Tecnologia Educacional – GEPPETTE– sendo a Líder da linha de Pesquisa Educação da infância: Educação infantil, práticas pedagógicas, trajetórias docentes e memórias de instituições educativas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador –GPEPC– FAED/UFGD.

larissa.montiel@ufms.br

MARÍA GRACIELA GARCÍA GOROSTIAGA

Magíster en Educación para la Primera Infancia y especialista en Educación Infantil por la UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la UDELAR. Se desempeñó como supervisora de centros educativos en el área de Primera infancia del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Actualmente es docente efectiva del Departamento de Pedagogía, Historia y Filosofía en el Instituto de Formación Docente de San José perteneciente al Consejo de Formación en Educación, así como tutora en la carrera de Educadores de Primera Infancia Cenfores, INAU.

mgarciagorostiaga1719@gmail.com

CECILIA RINCÓN VERDUGO

Docente titular-investigadora de los programas de posgrado de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y Maestría en Infancia y Cultura, en la línea de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia; Directora del Grupo de Investigación Infancias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje y Psicopedagoga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Sede Tunja). Miembro activo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM), con presencia en México, Argentina, Brasil y Colombia.

crincon@udistrital.edu.co

orcid.org/0000-0003-2516-0038

ELIDA LUCILA CAMPOS ALBA

Profesora normalista de educación preescolar y especial, Maestra en Investigación Educativa (ICCP-Cuba) y Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense. Fundadora del Centro de Investigación y Difusión de Preescolar en Toluca y del Grupo Técnico Pedagógico Sección 17 del SNTE. Directora de Educación Superior del Gobierno del Estado de México y catedrática en escuelas Normales y Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son la historia de la educación, los procesos de desarrollo intelectual y emocional del niño y la relación entre género y educación. Presidenta estatal de la OMEP y miembro fundador de la Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial.

elidacampos68@yahoo.com.mx
orcid.org 0000-0002-0537-3530

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Licenciado em Pedagogia (Universidade de São Paulo), Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Doutor em História Social (Universidade de São Paulo). Realizou pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor colaborador da Universidade de Brasília. Seus interesses de pesquisa incluem infância, educação infantil e circulação de propostas educacionais sob a perspectiva da história social e da historiografia. É membro da Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial y de la Red de Historia de las Infancias en América Latina.

moyseskj180@gmail.com

BENJAMÍN SILVA TORREALBA

Magíster en Etnohistoria por la Universidad de Chile. Académico titular del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Coordinador del Centro de Educación y Cultura Americana (CECA).

benjamin.silva@utem.cl

CAROLINA FIGUEROA CERNA

Magíster en Historia de América por la Universidad de Chile. Docente en el Departamento de Política y Gobierno, Universidad Alberto Hurtado.

cafigueroc@uahurtado.cl

ROSANA PONCE

Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y en Educación Inicial (UNLu). Directora y Codirectora de Proyectos de Investigación (UNLu, UNNE, UNM). Vicedecana del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Profesora Asociada (Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional del Moreno); Profesora Adjunta (Departamento de Educación en Universidad Nacional de Luján). Docente en posgrado: Maestría de Educación para la Primera Infancia (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y especialización Infancia, Educación y Ciudadanía (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Nordeste).

roeliponce@gmail.com

GLENDA MIRALLES

Doctora en Historia (UNCPBA), Licenciada en Historia (FH, UNCo). Profesora Asociada Regular de la Orientación Histórica de la FaCE (UNCo). Investigadora del IPECHS. Directora de la Especialidad Cultura Letrada en Argentina, miembro del Comité Académico de Doctorados en Educación (FaCEP, UNCo) y en Estudios Políticos y Culturales (CURZA, UNCo). Docente de posgrado y formadora de recursos humanos en docencia e investigación. Ha dirigido proyectos de investigación relacionados con la historia de la educación regional y la prensa escrita. Autora y co-autora de compilaciones y artículos científicos nacionales e internacionales. Fue secretaria de la SAIEHE (2019-2022).

glendamiralles2020@gmail.com

DIGNA GALUD MERA QUIMIS

Doctora en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación (Universidad de Rosario-Argentina), Magíster en Educación Parvularia (ULEAM), diplomado en Educación Superior por competencias (Universidad del Azuay) y Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí). Ejerció como directora de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí durante siete años y como docente durante 20 años. Docente de primer año básico en la Unidad Educativa “Pedro Fermín Cevallos” en Manta, y directora del Jardín de Infantes de dicha institución durante 18 años.

dmeraquimis@gmail.com

GEMA MONSERRATE CHAVEZTA CEME

Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, actualmente culminando una maestría en Educación Inicial. Diplomado en Prevención y detección de necesidades educativas y adaptaciones curriculares por la Universidad de Otavalo, además de formación en Lengua de Señas por la Universidad Hemisferios. Experiencia docente en instituciones educativas particulares de Manta, donde ha ejercido como tutora de apoyo y docente titular.

gemitachceme@gmail.com

ULINA MAPP

Profesora egresada del Instituto Normal Rubiano, Maestra en Investigación y Evaluación Educativa, especialista en Docencia Superior y Doctora en Educación con énfasis en Evaluación educativa por la Universidad de Panamá; postdoctorada en Producción científica con énfasis en redacción y publicación, otorgado por la Red Interamericana para el aprendizaje de la Investigación (RedIPAI). Cuenta con una trayectoria de 50 años al servicio de la educación, de los cuales 35 pertenecen a la especialidad de nivel de educación inicial. Presidenta de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP) Panamá.

mappreid@gmail.com

orcid.org/0000-0002-2040-6724

Esta primera edición de
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, INICIAL E INFANTIL
EN AMÉRICA LATINA. LOS ORÍGENES
se concluyó en el segundo semestre del 2025.



Calle Cd. Delicias 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



La Red de Historia de la Educación Preescolar, Infantil e Inicial (RHEPI), nace en mayo de 2014 en el marco del Congreso Iberoamericano de Historia de Educación Latinoamericana celebrado en Toluca, México, producto de la inquietud y suma de voluntades de sus fundadoras, ahora coordinadoras de este libro.

Su objetivo es constituir una comunidad académica internacional que permita problematizar históricamente la educación infantil en el marco de la apropiación e institucionalización de las diferentes ideas pedagógicas específicas en aras de configurar un campo de saber propio, a partir de la recuperación y uso de su memoria colectiva desde el siglo XIX y hasta el presente.

Para celebrar su primera década, la Red de Historia de la Educación Preescolar, Inicial e Infantil presenta este libro, pionero en su género, en el que propone un recorrido por ocho países: Argentina, México, Brasil, Panamá, Colombia, Uruguay, Ecuador y Chile, ofreciendo un atractivo panorama de los procesos sociales, políticos y pedagógicos que dieron origen a este nivel educativo en América Latina.

En sus páginas se describen y analizan los discursos y la legislación que lo hicieron posible, así como la formación de sus docentes y la cultura escolar de sus instituciones: *kindergarten*, *jardines de infantes*, *jardines de niños*, *parvularios*, *preescolares*...

De este modo, esta obra pretende contribuir con aportaciones novedosas al desarrollo de la historiografía de la educación de la primera infancia, a la vez que estimular su investigación, aún insuficiente, en todos los países de la Región.

