



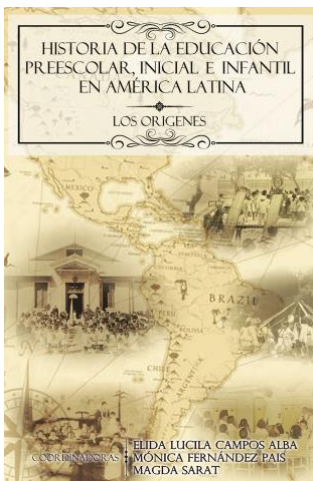
ISBN: 978-607-99647-9-5

Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Registro Padrón Nacional de Editores: 978-607-99647

Depósito Legal en Biblioteca Nacional de México

<https://libros.somehide.org/index.php>



Fernández Pais, M. (2025). Primeros pasos hacia la incorporación de los jardines de infantes en Argentina. Disputas en torno a la educación. En E. L. Campos Alba, M. Fernández Pais y M. Sarat (coordas.), *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes* (pp. 47-79). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c204>

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

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 habitan 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 sacamos 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.