



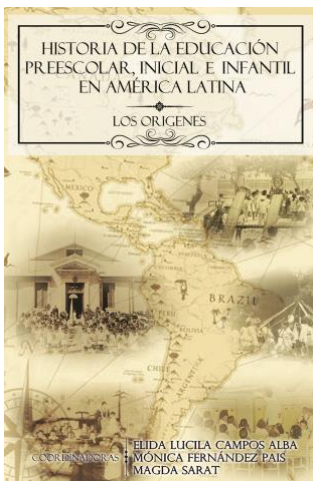
ISBN: 978-607-99647-9-5

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>



Ponce, R., y Miralles, G. (2025). Etapas fundantes, expansión, desarrollo e institucionalización del nivel inicial. Un estudio acerca de las provincias de Buenos Aires y Río Negro. 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. 253-288). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c211>

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

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-

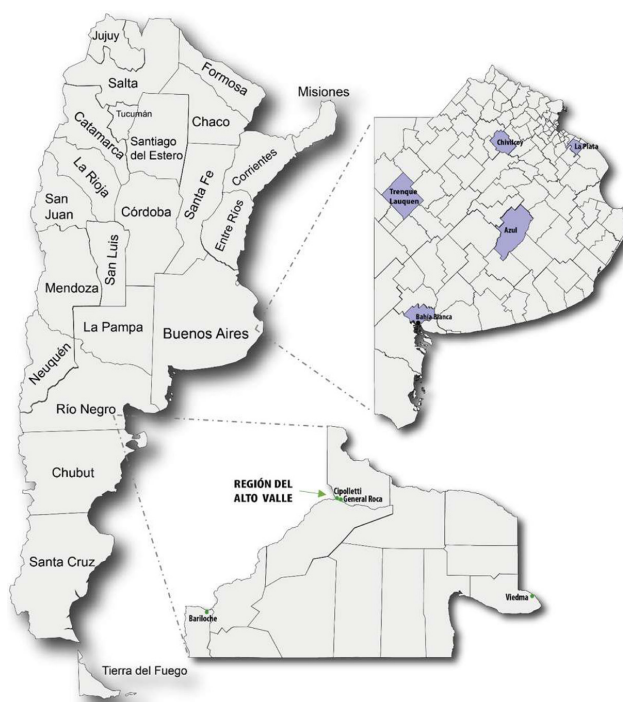
tes que, sin embargo, confluyen en momentos clave. En este marco de diversidad de experiencias y desarrollos del nivel inicial, el presente trabajo se propone como un acercamiento a los antecedentes de su formación y consolidación en dos jurisdicciones del espacio argentino: la provincia de Buenos Aires 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.

Habrà 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.