

TÍTULO: UNA APROXIMACION AL DISCURSO PEDAGOGICO DEL NIVEL INICIAL DESDE EL MERCADO EDITORIAL PARA DOCENTES (1940-1968)

AUTORES:

DANIEL BRAILOVSKY; UTDT; (antesdeayer@utdt.edu)

PATRICIA MIRANDA; MECyT; UNLu (pmiranda@me.gov.ar)

ROSANA PONCE; UNLu; (poncerosana@yahoo.com.ar)

“Si se perfora un hoja tierna en la primavera con una aguja finísima mostrará la señal durante toda su vida, señal que irá acentuándose hasta marchitarse la hoja en el otoño. ¿Cuántas punzadas parecidas recibe el alma tierna del niño, y con ellas los principios de muchas señales en forma de malos hábitos y vicios? ¿Hay un solo ser humano que no haya tenido que soportar el peso, muchas veces muy grande, de las consecuencias de algún descuido de la niñez?”

Baronesa Barenholtz-Buhlow

El niño y su naturaleza, Exposición de las doctrinas de Fröebel sobre la enseñanza (NY: Appleton, 1896)

INTRODUCCION

Nuestro trabajo esta orientado a explorar algunos aspectos del discurso pedagógico sobre el Jardín de Infantes en el periodo 1940-1968 a partir de la revisión de ciertos textos específicos que se difundieron en la época.

Sostendremos la hipótesis de una especial relevancia de este periodo, delimitado por la edición de la *Guía e instrucciones para los jardines de infantes* (Alemandri, 1940) y *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes* (Fritzche y Duprat, 1968) donde el discurso pedagógico sobre el Jardín de Infantes adquiere rasgos eclécticos y la filosofía froebeliana comienza a diluirse entre otras propuestas pedagógicas que se presentan como continuadoras, alternativas o superadoras. Los textos sobre el Jardín de Infantes producidos en la Argentina darán cuenta entonces de ciertas líneas de continuidad con el modelo fundacional tanto como de algunas rupturas con el mismo.

Hemos seleccionado este periodo, además, porque se halla empalmado con la expansión cuantitativa de los Jardines de Infantes y la reapertura de la formación docente, ambas instancias a la vez decurrentes de la expansión del mercado editorial referido al Nivel Inicial y que propiciaron la difusión y la discusión en torno a la educación escolar de la primera infancia.

Hacia fines de la década del 30, el Jardín de Infantes lentamente iría ocupando un lugar en la agenda política argentina. Tanto la creación del profesorado “Sara Ch. de Eccleston” y del Jardín de Infantes “Mitre” (a modo de escuela de aplicación) como la creación del Jardín de Infantes del Bernasconi en el mismo año (1939) implicaron de algún modo el preludio para una política de expansión que se desplegaría con más fuerza durante la siguiente década.

La posguerra y la reorganización de los estados nacionales bajo las formas de *Welfare State* definieron un nuevo escenario para las políticas sociales y educativas. La explosión matricular evidenciada en ese período y la producción de legislación específica (nos referimos específicamente a la llamada Ley Simini, a la que seguidamente se hará referencia) fueron también fenómenos coincidentes con la expansión del mercado editorial.

Cuando en la segunda mitad del siglo XIX el proyecto político pedagógico sarmientino se definía a la educación primaria como una prioridad para el Estado Nacional y se institucionalizaba la formación de los docentes, por la misma operación se fijaban las condiciones para que los otros niveles educativos fueran creciendo en forma despareja y poco sistemática. Las distintas iniciativas vinculadas con el Nivel Inicial, que se desplegaron desde la

fundación del sistema educativo argentino hasta la actualidad se caracterizan por el intento, no siempre exitoso, de alcanzar legitimidad de orden pedagógico y social para un tipo de institución durante largo tiempo resistida por algunos sectores políticos, pedagógicos, religiosos. Sólo a modo de ejemplo de esto, en una carta dirigida a Sarmiento por un director de escuela de San Vicente en 1876 se evidencia la escasa idea acerca de lo que un jardín de infantes era hacia fines del siglo XIX, hasta el punto en que se atribuye a una confusión el pedido de apertura del mismo:

“Una escuela de las que se conocen con el nombre de *jardín de infantes* no puede existir en las verdaderas condiciones de su instituto (...), ni en muchos otros pueblos de campaña, por lo que creyendo errada la idea que el Consejo de distrito tiene de los establecimientos de esta clase, presumo que ella se refiere à la creación de otra escuela elemental (...)” (AHPBA, 1939).

En el proceso de la construcción de una legitimidad para este tipo de educación, que sólo muy posteriormente se asumiría como un nivel de enseñanza, encontramos un entramado complejo de causas y circunstancias tales como la hegemonía que el positivismo tuvo en la cultura normalista de la etapa fundacional del sistema educativo. El nivel inicial tiene - a pesar de su clara presencia en la formación docente otorgada por instituciones paradigmáticas como la Escuela Normal de Paraná - una historia diferencial marcada por su recurrencia a las fuentes froebelianas y en buena medida también por la presencia casi exclusiva de mujeres entre sus cuadros docentes.

La historia pedagógica del Nivel Inicial en la Argentina debe analizarse también teniendo en cuenta la tensión entre positivismo y espiritualismo en la etapa fundacional del sistema educativo y la tensión que corresponde al desplazamiento de la hegemonía del positivismo a las nuevas corrientes espiritualistas que incorpora el ideario escolanovista a comienzos del siglo XX

(Puiggrós, 1992)¹. En el período en que este trabajo se inscribe encontramos además que la tradición pedagógica didáctica froebeliana se enriquece con los aportes de Montessori, de las hermanas Agazzi, y de Decroly. A modo de ejemplo valga el de la fundación del mencionado primer instituto de formación de maestras jardineras fuera del ámbito de las escuelas Normales, el Instituto Sara Eccleston, y su jardín de infantes Mitre en la Capital Federal, a fines de los años 30'.

Puede reconocerse una tendencia durante la década del 30 a la aparición de instituciones de alcance social, impulsadas o no por el Estado y en un contexto de reestructuración del rol de éste y del sistema educativo, además de las grandes transformaciones demográficas y sociales, crisis económica y debate acerca de la pobreza (Carli, Miranda,). La fundación de Profesorado Eccleston y el Jardín de infancia Mitre sirve también para ejemplificar este punto, ya que la población de niños que comenzaba a poblar las salas del jardín se conformaba a partir de un Censo Social por el cual se reclutaron niños de bajos recursos de la Ciudad de Buenos Aires ubicados en la villa del Bajo Belgrano. Este dato es significativo ya que la fundación de la institución se liga con un tipo de intervención social precisa sobre la población infantil y sobre las familias de la zona. El presidente Ortiz, en el discurso inaugural destaca que la nueva institución no era solo pedagógica sino social, y en este punto se promueve una acción preventiva que debe comenzar en la educación inicial y que tiene puntos de contacto con el higienismo que liberales y socialistas propugnaron en las primeras décadas del siglo XX en las escuelas. Mientras que antes los destinatarios de esa intervención, marcada por la influencia del higienismo, eran los hijos de los inmigrantes europeos, en esta etapa lo fueron los hijos de los migrantes internos que comenzaban a concentrarse en la Provincia y Ciudad de Buenos Aires.

¹ Durante la década del 80' la Escuela Normal de Paraná estuvo bajo la dirección del español José María Torres y alcanza su estructuración orgánica (Carli, 1995). Si bien Torres fue un difusor de los principios froebelianos y pestalozzianos, la didáctica positivista dejaba poco margen a la espiritualidad, libertad o juego de los niños. La cuestión era enseñar a las masas de alumnos que se incorporaban a las aulas de las escuelas públicas lectura, escritura y otras nociones, y desde esta prioridad el positivismo aportó insumos para resolver cuestiones en ese sentido, y otras consideradas previas a la posibilidad de la enseñanza, como la disciplina.

Rita Latallada de Victoria, presidenta de la Asociación Prodifusión del Kindergarden, en 1939 en una conferencia sostenía:

El Jardín de Infancia Mitre, por la alta comprensión del presidente de la República y de su Ministro de Educación Pública, realiza una magnífica acción social, 500 niños de los mas pobres de un radio de la ciudad, son recogidos todas las mañanas por el ómnibus del Ministerio, y llevados al Palacio Unzué, son recibidos por celadoras y maestras, enfermeras, médicos y dentistas que velan por su salud, su sana alimentación y por todos los cuidados higiénicos que mantendrán al niño sano previniendo los males. Un detalle interesante: al llegar los niños son bañados y mientras tanto sus ropitas son lavadas, planchadas y compuestas, en solo 20 minutos por una curiosa máquina (...).

La cita da cuenta además del discurso educativo y social de la época, enfocado en la salud infantil a cargo de especialistas contratados por el Estado, intervención que toma por objeto el cuerpo infantil, cuya limpieza suprime la pobreza y elimina el mal (Soares, 1992) además de la paradigmática imagen de Estado que recurre a los productos del progreso (máquinas lavadoras) en un país en proceso de industrialización.

Se producen entonces por los años previos al período que analizaremos algunos hechos importantes con relación al tratamiento de la infancia y a la asistencia estatal de la niñez. A partir de la consulta al Monitor de la Educación Común acerca de la acción desarrollada por el Ministerio de Justicia e Instrucción pública de la Nación, se observa que en los años 1937, 38 y 39 fue muy importante el impulso dado a las colonias de vacaciones, las escuelas al aire libre, los comedores escolares y el cuerpo médico escolar (especialmente en relación a la lucha contra la tuberculosis). Hay que destacar que Jorge Coll, Ministro de Educación del presidente Ortiz, se desempeñó previamente como presidente del Patronato de Menores.

Como se ha mencionado, el despliegue cuantitativo del Nivel Inicial comienza durante éste período. Wiñar sostiene que entre 1911 y 1935 la matrícula osciló entre 1000 y 1500 niños aproximadamente y que el crecimiento acelerado se

produjo a partir de 1935. Y mientras que en el período 1930-35 la tasa de crecimiento acumulativo anual de la matrícula fue de 15,4 %, entre 1940 y 1945 ascendió al 22% y entre 1945 y 1950 al 30%, descendiendo levemente a partir de entonces (Wiñar, 1974). En el marco de esta importante expansión del Nivel Inicial hay que mencionar en el campo jurídico la Ley Simini en la Provincia de Buenos Aires (1947) donde se declara la educación preescolar como la primer etapa del sistema educativo y la obligatoriedad y gratuidad de las salas de 3, 4 y 5 años para todos los niños. Esta ley impulsó en forma decisiva la construcción de jardines de infantes como así también la expansión de la carrera docente de maestras jardineras. La ley, sin embargo, queda sin efecto en 1949 y hasta nuestros días no hay norma jurídica cuyo alcance para la educación escolar de la primera infancia sea comparable o superadora de la ley Simini.

LOS LIBROS SOBRE EL NIVEL INICIAL

Durante el periodo comprendido entre los años 1940 y 1968 en la literatura específica acerca del Jardín de Infantes se observa que las traducciones de textos alemanes, franceses y norteamericanos comparten espacio con textos escritos por autores argentinos. La influencia de los textos extranjeros en la conformación del discurso pedagógico sobre el Jardín de Infantes, es indiscutible y en todo caso nos permite descubrir la confluencia de distintas visiones sobre el Jardín de Infantes construidas en diversos contextos. La tradición francesa, por ejemplo, originariamente puso el acento en las funciones asistenciales y de cuidado de la primera infancia a través de las Salas de Asilo, entrelazando dichas funciones con algunas ideas provenientes del campo pedagógico. La *épica de lo maternante* que se observa en estos textos y la exaltación de figuras paradigmáticas como Mme. Pauline de Kergomard serán también insumo de la producción nacional. Por el contrario, los textos alemanes y norteamericanos (influidos especialmente por los primeros) desde el comienzo tuvieron una impronta mas orientada a la preocupación por definir las cuestiones pedagógicas acordes a las necesidades educativas de la primera infancia.

La preocupación por contribuir a la conformación de un discurso pedagógico de tinte nacional comenzó a esbozarse tímidamente durante las décadas del 20 y del 30. Dicha inquietud fue explicitada por varias maestras kindergarterinas². Rosario Vera Peñaloza sería la más insistente en este sentido, presentando estudios minuciosos y críticos sobre los métodos froebeliano y montessoriano con una propuesta de variaciones argentinas del material didáctico que se conocería como “material verapeñaloziano” (Vera Peñaloza, 1984; Ponce, 2005).

Los autores de las primeras producciones editoriales que asoman hacia la década del 40' precisamente van ser los portavoces de estas maestras jardineras formadas en la filosofía y el método froebeliano, quienes ya habían empezado a manifestar la necesidad de producir una renovación en los Jardines de Infantes que estuviese acorde con los nuevos tiempos y con la idiosincrasia argentina. Un caso paradigmático es el de Prospero Alemandri, quien en *Jardines de Infantes: plan, programas e instrucciones* (1941) agradece especialmente la colaboración de las maestras kindergarterinas: Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Helena Irigoien.

El texto de Alemandri deja traslucir algunos elementos disruptivos con respecto a la matriz froebeliana:

Los Jardines de Infantes han sido encarados en forma distinta y hasta con fines diferentes en cada país, según como fueron comprendidos, ya por el espíritu étnico, ya por las características del momento en la organización social de la nación en la que se implantaban. Entre nosotros también se han preconizado en varios aspectos desde la promulgación de la Ley de Educación Común 1420; empero, los Jardines de Infantes dependientes del Consejo deben responder a una necesidad educativa mas que a una mera concepción pedagógica. Por eso, deben ser definidas normas en tal sentido (ob.cit.:195).

² Generalmente las kindergarterinas estuvieron nucleadas en asociaciones siendo la más representativa la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten creada en 1935

Así, se vislumbra claramente la intencionalidad de adaptar el Jardín de Infantes a las características contextuales y a las necesidades del momento histórico. Evidenciamos una concepción de Jardín de Infantes dinámica que posibilita la experimentación y el ensayo de alternativas pedagógicas. La idea de separar el jardín de infantes de la concepción pedagógica froebeliana es muy elocuente al respecto.

Si bien el texto de Alemandri comienza a alejarse del marco froebeliano, en la misma época otros textos presentan líneas de continuidad que intentan reafirmar la vigencia del método y el material froebeliano en las prácticas docentes. Raúl Martins Velásquez publica en 1949 una *Guía para el uso del material didáctico froebeliano: dones-ocupaciones, músicas y cantos, poesías especiales para infantes y sugerencias para el trabajo manual aplicado*, donde se consigna también la colaboración de dos maestras jardineras: María Elena Bies de Barros Montero y María Luisa Roques. Este texto esencialmente pretende ser un instructivo para el uso del material froebeliano que pasa por alto la fundamentación teórica de cada ejercicio o actividad propuesta. Precisamente esa carencia de fundamentación posibilita la incorporación de elementos que no pertenecen totalmente al sistema froebeliano, mostrando conexiones con otras escuelas o propuestas pedagógicas como la montessoriana y la agazziana.

Los Jardines de Infantes de Clotilde Guillen de Rezzano (1940), texto reeditado varias veces hasta mediados de la década del 70', define a los Jardines de Infantes como *escuelas laboratorios* y se afirma que la diversidad de las mismas está en relación con los avances del conocimiento. A la vez, advierte que en todas ellas puede reconocerse el carácter fundante de los postulados froebelianos:

Cada escuela ha sido laboratorio, y algunas siguen siéndolo, de donde han salido principios, métodos, procedimientos y formulas que han contribuido a la evolución de las escuelas infantiles. En cada uno de los *laboratorios* se ha trabajado teniendo presente las conclusiones a que en el momento habían llegado la ciencia pedagógica y sus ciencias auxiliares. (...) Cada tipo lleva el sello inconfundible de su creador, pero

en cada uno se revela la influencia de las experiencias anteriores y contemporáneas, y todos ellos la del froebelianismo que constituye, en el árbol genealógico de todos, el tronco principal (G. De Rezzano, 1940:16).

La influencia froebeliana, afirma, es innegable: “el *kindergarten* no solamente ha servido de arquetipo para todos los sistemas posteriores a Froebel, sino que sus principios han servido también para darles fundamento”. Reconoce, de hecho en este precursor algunos rasgos que, estimaba, constituían ya rasgos identitarios de los jardines de infantes:

- “la necesidad de estudiar al niño, de educarlo desde sus primeros años (...),
- la necesidad de fundar su actividad en el juego y de armonizar la espontaneidad y el autocontrol de su conducta”;
- “el reconocimiento de la unidad de la naturaleza y de esta con la Creación,
- el reconocimiento de su auto actividad y la necesidad de aprovecharla para su desarrollo”,
- “el reconocimiento de su individualidad, de las ventajas de la cooperación, de la influencia benéfica del estudio con la naturaleza, de las ventajas del trabajo objetivo”,
- “de la educación manual”, y
- “de la mujer como educadora de la primera infancia” (ob.cit.:124-126).

ALGUNOS RASGOS COMUNES ENTRE LOS TEXTOS

Consideramos que los textos específicos sobre el Jardín de Infantes de la época, pueden agruparse en dos grandes categorías: por un lado los textos de corte netamente prácticos e instructivos que prescinden de los marcos teóricos y se dirigen hacia el público docente en ejercicio - ávido de soluciones y propuestas útiles – y a la vez otros textos que, sin renunciar al pragmatismo, intentan fundamentar las prácticas con aportes pedagógicos o de ciencias auxiliares (fundamentalmente la psicología).

Cabe señalar que la mayoría de los libros se titulan de manera similar, y en general explicitan claramente si se trata de un texto *guía* o *instructivo*. También se observa que la denominación “Jardín de Infantes” tiene mas presencia que la de “Educación Preescolar”. El dato no es menor, en tanto es indicativo de un posicionamiento con respecto a la tarea específica del Jardín de Infantes que permite discutir acerca de su función y el lugar que el mismo ocupa o debería ocupar en el sistema educativo.

El grupo de textos guías o instructivos incluyen en general muchas ilustraciones y en algunos casos, muy poco texto. Lo textual suele presentar un estilo imperativo, que apunta a dar indicaciones para el uso correcto de los materiales didácticos (dones, ocupaciones, etc.). Dentro de este grupo de textos podemos mencionar algunos títulos paradigmáticos: *Ocupaciones manuales en el Jardín de Infantes* de Angélica Ríos de Giudici (1966); *Guía para el uso del material didáctico froebeliano: dones-ocupaciones, músicas y cantos, poesías especiales para infantes y sugerencias para el trabajo manual aplicado* de Raúl Martins Velásquez (1949) y *Jardín de infantes: juegos sensoriales y material didáctico* de Mercedes Luna Sardá de Armanini (1950).

Además de la difusión de estos textos, es importante referir que durante el peronismo circularon, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, textos elaborados especialmente para las maestras jardineras en ejercicio que fueron denominados “Instrucciones y Guías Didácticas para el docente”. Los mismos comparten algunas de las características de los materiales anteriormente mencionados. Pese a que las propuestas son predominantemente practicas, puede observarse la coexistencia de elementos y/o materiales didácticos de diversas escuelas pedagógicas.

Dentro del segundo grupo, hallamos textos de carácter expositivo en donde se aprecian los marcos teóricos de las propuestas didácticas. Aquí el eclecticismo es mas evidente, a veces aparece insinuado en la presentación de propuestas (tal es el caso de los textos de Prospero Alemandri) mientras que en otras ocasiones simplemente se trata de exhibir a cada uno de los representantes de la pedagogía del Jardín de Infantes. Varios capítulos de estos libros suelen

estar dedicados uno a cada “maestro” del jardín de infantes (Fröebel, Montessori, Agazzi, Decroly). Por otra parte, en varios de estos textos se vislumbra una fuerte preponderancia de la psicología como ciencia auxiliar para explicar las características evolutivas del niño y sus necesidades en pos de un desarrollo favorable.

La influencia decroliana se vislumbra claramente en la organización de los programas del Jardín de Infantes basados en “asuntos” . Estos representaban centros de interés o núcleos afines.

Este nuevo enfoque de la tarea didáctica da cuenta de modificaciones substanciales respecto del modelo froebelino.

EL “CARÁCTER EDUCATIVO” VS. LA FUNCIÓN ASISTENCIAL Y SOCIAL

En este periodo, sostendremos, recrudece el debate sobre esta *falsa antinomia*, al decir de Hebe San Martín de Duprat. Hacia mediados de la década del 40' las creaciones de numerosos jardines de infantes integrales que combinaban la función educativa con la función social en cierta medida abrieron la puerta a estos cuestionamientos.

Los textos de alguna manera tratan de soslayar este debate, reafirmando la función esencialmente educativa del Jardín de Infantes. En el prólogo al clásico de Guillén de Rezzano (1940) Nelly Z. Speroni apunta a cómo “se señala que las escuelas infantiles han alcanzado una gran difusión ampliando su originaria finalidad social para transformarse en un verdadero establecimiento educativo” (ob.cit.:vii). Así, rescata la orientación educativa del Jardín de Infantes como una marca de la evolución o del progreso de este tipo de instituciones. Puede sin embargo, objetarse la afirmación en tanto que en el caso argentino la creación del Jardín de Infantes no surge claramente de una perspectiva social o asistencial, sino más bien al contrario, se erige como una institución educativa con un marcado sesgo elitista (San Martín de Duprat, 1992).

Varios argumentos fueron esgrimidos para revalorizar el carácter esencialmente educativo del Jardín de Infantes sin menoscabar las funciones mas ligadas a lo social. En algunos casos esto se manifiesta en el tipo de referencia que la educación de los niños asume (el hogar o la sociedad): “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 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, ob.cit.:195). En otros casos, como luego desarrollaremos, es el fundamento psicológico acerca del carácter trascendente de la etapa de la vida que los niños transitan la piedra de apoyo del carácter educativo del jardín:

Los primeros seis años son los fundamentales en el ciclo vital no solamente por ser los primeros, sino porque en ellos se encuentra el germen del desarrollo total del individuo. Estos primeros años tienen una profunda influencia sobre los demás porque ellos constituirán los cimientos de la formación del hombre. Solo unos cimientos firmes podrán permitir elevar una casa alta y segura (Sardá de Armanini, 1964:5).

LA FUNCIÓN PROPEDEÚTICA O “PREPARATORIA” Y EL CARÁCTER “CIENTÍFICO” DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Como decíamos anteriormente la utilización del nombre *de Jardín de Infantes* apuntaba, en alguna medida, a dejar de lado la idea de pensar a dichas instituciones como “pre-escolares”. Varios de los textos consultados utilizan también el nombre *Escuelas Infantiles*. La propia discusión acerca de qué nombre es más adecuado para denominar a estas instituciones, asimismo, es un tópico que aparece puntualmente en alguna medida en todos los textos, y en estas discusiones aparecen argumentos que se repetirán una y otra vez hasta nuestros días, en la literatura y en los documentos oficiales (cf. Diker, 2001). La cuestión gira, finalmente, en torno a la defensa del carácter educativo del jardín de infantes en un sentido general, y a la proclama de unas formas específicas de constituir una oferta educativa, en forma particular.

Si puede sostenerse que en términos históricos el Nivel Inicial es una reedición creativa y mejorada de “lo escolar”, que reconoce su expresión paradigmática en la escuela primaria, construye entonces necesariamente una postura tensa, casi ambigua, respecto de las herencias que recibe de la escuela: por un lado el jardín de infantes tiende a *parecerse* a la escolaridad tradicional, pues como se ha señalado sostiene una marcada preocupación por legitimar los modos en que efectivamente *educa* (no se dedica meramente a cuidar ni a divertir, ni a cubrir carencias en el terreno de la salud o la asistencia social), pero a la vez necesita *diferenciarse* de aquélla³, pues como se ha señalado en otro trabajo “el jardín reniega de los pupitres y los boletines, las filas y las tareas, y asume unas formas alternativas y originales de enseñar, al frente de las cuales está el *juego*” (Brailovsky, 2006).

En ese sentido, la función propedéutica, preparatoria para la escolaridad primaria, no se diluye completamente en la tensión entre una función “propia” del jardín de infantes y su carácter anticipatorio de la “verdadera” escolaridad, sino que se enfatiza, aunque no ya respecto del escalón escolar, sino respecto de la vida misma. El jardín de infantes, entonces, sostiene un currículum tan amplio como la vida. En palabras de Rezzano (Ibíd.): “el plan de estudios para el niño pequeño debe ser tan amplio como la vida misma”. Las escuelas infantiles, concluye la autora, “no solo son un auxiliar valioso para el desarrollo del niño, además contribuyen a perfeccionar los cimientos sobre los cuales habrá de desarrollarse toda la vida del ser humano, proyectando su influencia a través de todas las edades”.

Siguiendo esta misma línea, Alemandri alude a la función de preparación para la vida futura. Nos interesa destacar, que evidenciamos aquí cierta continuidad con los postulados froebelianos en lo relativo al respeto por las

³ Un ejemplo elocuente del modo en que opera esta forma de diferenciación anteponiendo lo específico del jardín de infantes es el lugar relativamente menos exacerbado atribuido a los símbolos patrios en estas instituciones. Afirman Wills y Stegeman (1965): “Puesto que en algunas ordenanzas escolares se exige el saludo patrio a la bandera, serán pertinentes en este momento algunas palabras sobre los honores a la bandera; pero para niños de esta edad, con magra experiencia y reducido vocabulario, expresiones como *juramento de lealtad* y *frangas de la bandera* deben ser ininteligibles” (...) “A menos que la ley local del estado exija que los niños presten un juramento de lealtad (...) mayor reverencia se conseguirá enseñándoles poemas y canciones apropiados que los niños puedan comprender, como cualquier otra canción o poema dedicados al Jardín de Infantes”

individualidades. A la vez que se toma distancia del sesgo homogenizador de la escuela primaria.

La preparación del niño para la vida futura consistirá, pues, en ponerle “en posesión de sí mismo, en favorecer el uso integral de todas las capacidades; en hacer que sus sentidos y sus fuerzas ejecutivas obedezcan al imperativo de su voluntad; en que su juicio sea capaz de comprender y reaccionar debidamente ante las exigencias del medio en que tiene que desarrollar su actividad.” (Alemandri, ob.cit:118).

En el corpus bibliográfico del período se reconoce un desplazamiento del sistema froebeliano, dejando lugar a visiones que se diferenciaban a partir del interés por el conocimiento más científico de la naturaleza psíquica del niño y el “recio empuje de la verdad biológica”. La función del Jardín sería la de estimular y disciplinar las leyes que gobiernan al niño. Reivindicación de la mirada científica de la pedagógica y rechazo de los restos sustancialistas de la filosofía de Froebel.

Sin embargo, a la vez, las referencias de Source y Leandri a “una familia agrandada” del jardín no son una excepción en la producción de este período. Quien allí se desempeña, afirman, “por su amor, su bondad, su alegría, su sonrisa, por la gracia de su acogida, por la benevolencia con que ordena, reprende, aconseja o anima, es quien desvanece los pensamientos desagradables, tan malsanos en una comunidad” (1958:41). La maestra jardinera – a quien en estos textos fundacionales siempre se alude en género femenino – debe destacarse por “el dominio de sí misma y el equilibrio emocional” necesario para crear el “buen humor y el ambiente de alegría” que debe reinar en el jardín (Bosch, 1969:133). Respecto de la maestra, continúa Bosch, “es obvio que debe estar libre de defectos físicos, su rostro ha de tener una expresión agradable y estar siempre listo para una sonrisa; (...) su voz clara, de tono amable y poco chillona” (Ibíd.)

Las consideraciones acerca del carácter familiar del jardín, la actuación de la maestra jardinera asociada a sus cualidades personales y a la espontaneidad de lo que allí se realiza, conviven entonces en los mismos textos con proclamas firmes respecto de la profesionalización de este lugar y su raigambre

en bases científicas. Las tareas docentes, entonces, no sólo anclan en los atributos de la mujer, dulce y maternante que actúa como maestra, sino también y a la vez en una serie de prescripciones metódicas, de actuaciones reguladas por un corpus de saberes científicos y apoyadas en unas tecnologías específicas. Será imprescindible “que los cuadernos en que las maestras hacen el resumen de su trabajo sean presentados regularmente, con precisión y exactitud” (Source y Leandri, ob.cit:42). La maestra jardinera deberá también “ampliar los conocimientos adquiridos mediante su continua actualización y perfeccionamiento [en los] diversos temas que comprende el campo de la educación preescolar” (Bosch, ob. cit.:134), campo que en estas obras y otras muy importantes de la misma época (cf. Fritzsche y Duprat, 1968) es meticulosamente definido como una conjunción de conceptos psicológicos, sociológicos y filosóficos.

Las actividades llamadas “de crianza” (alimentación, higiene, sueño) cobran un nuevo sentido al ser despojadas de la espontaneidad que las estructura en el ámbito familiar y atravesadas por una tecnología organizativa, por un corpus de saberes pedagógicos. El clima “familiar” que debía existir en los jardines aludido en los textos fundadores, finalmente, se opone frente a la siempre proclamada búsqueda de *profesionalizar* el lugar del docente de jardín de infantes, también existente desde esos inicios, la necesidad de atravesarlo por una *cientificidad* y un método sistemático, legítimo, propio y no banalizado. Más tarde, la planificación didáctica en general y la formulación de objetivos en particular constituirían un núcleo conceptual de esta *cientificidad*, que no por ser coextensiva a la escuela primaria y a la profesión docente misma ante su progresiva deslegitimación social, deja de constituir una fuerte marca en el Nivel Inicial.

“La vida en el Jardín de Infantes”, afirma Faure, “no se improvisa, aunque así lo haría creer la espontaneidad de sus huéspedes. Es rica, cómoda o fructuosa en la medida en que la jardinera sabe crearla y mantenerla como tal”. Y afirma, párrafos más adelante, que la maestra jardinera “instintivamente los ama [a los niños] con amor sincero y fuerte, que la induce a olvidar, desde su llegada al jardín, todo lo que no sea *ellos*; preocupaciones personales, fatiga”, etc. (1958:115).

Es que la conjunción entre una tarea que es prolongación natural del cuidado materno, que la mujer encarna en su naturaleza y que sólo debe “dejarse aparecer”, parece convivir sin conflictos con un tarea profesionalizada, atravesada por métodos y regida por unos saberes científicos.

La reflexión sobre estas oposiciones es, luego del período fundante que estamos analizando, progresivamente más explícita y se convierte en objeto de reflexión. Unos años después se afirmaría en un texto utilizado en los profesorados que “el primer atributo de una joven para ejercer la profesión de maestra de Jardín de Infantes es que le gusten los niños, que le cause placer dedicarse a ellos (...) pero el sentido maternal más bien instintivo tiene que convertirse en un elemento reflexivo y conscientemente creador (...) ese amor no debe presentar rasgos sentimentales ni manifestarse en excesivas exteriorizaciones, pero debe irradiar, para que el niño lo perciba”. (...) “su alegría de vivir no es afectada por las travesuras infantiles, contra las que hay que tomar medidas, sin duda, pero que no deben ensombrecer el día”. (Vogt, 1972)

El Jardín de Infantes, dirán los autores del clásico *Living in the kindergarten*, es un “lugar agradable”:

“si llega a él en un momento de actividad o trabajo a mediados de un año, un visitante encontrará a grupos de niños felices participando en variadas actividades. Serenas conversaciones provienen de diversos centros de trabajo, la maestra se mueve espaciosamente de uno a otro grupo de niños (...) La libreriecita del estrado es particularmente alegre con su plenitud de luz, las sillas están tapizadas con telas floreadas (...)” (Wills y Stegeman, 1965:65)

Pero esta imagen idílica, romántica, de los pequeños jugando en el parque, ancla siempre en unos fundamentos científicos: “el niño tiene un cuerpo que crece y que necesita utilizar en forma eficiente. En la escuela infantil el niño encuentra espacio para correr, para saltar, aparatos para trepar, colgarse., etc. es decir, realiza todos los movimientos a que instintivamente tiende porque son necesarios para su desenvolvimiento y desarrollo: carreras, saltos y

movimientos que si bien practica fuera de la escuela, sólo en ella puede realizarlos bajo la vigilancia de expertos y con aparatos científicamente contruidos para que ese crecimiento y desarrollo se haga en óptimas condiciones” (Guillén de Rezzano, 1940:5).

EL JUEGO

Toda educación y toda enseñanza deben ser en un principio indulgentes, sensibles, blandas, deben dedicarse a proteger y a vigilar sin propósito previo ni sistema preconcebido.

F. Froebel

El juego es altamente valorado por la gran mayoría de los autores. “La exploración física, intelectual y moral del infante”, señala Alemandri, “se hará por medio de juegos cuyo valor educativo es el punto de apoyo de los Jardines de Infantes.

Todos los sentimientos, virtudes y pasiones que germinan y se desarrollan en la vida común, se presentan sin disimulo en las diferentes manifestaciones de los juegos, razón esta que determina a elegirlos preferentemente entre las actividades en que se ejercite a los niños” (ob.cit.:199, el destacado es nuestro).

Para Wills y Stegeman, “todos los sentimientos, virtudes y pasiones, que se desarrollan en la vida en común se presentan sin disimulo en las diferentes manifestaciones de los juegos” (1965:19). Y de acuerdo con lo observado en general en los textos el juego continúa situándose como eje de la actividad del Jardín de Infantes. El mismo aparece permanentemente como un recurso que se utiliza para encauzar la actividad del alumno. Los matices pueden reconocerse sin embargo en el modo en que este propósito indiscutido del juego es concretado o explicado. En muchos casos, el docente selecciona el tipo de juego y determina cuando, con qué, quiénes, en dónde y para qué “se

juega”. El juego es entonces un medio atenuante, en que la enseñanza – finalmente concebida como una lección adaptada - deviene placentera.

Los niños no deben trabajar en el sentido de producir. Los niños deben trabajar como si jugaran, en la medida de su capacidad y su iniciativa (Alemandri, ob.cit.:199)

Este tema es recurrente en casi toda la bibliografía de la época, no obstante se divisan tenues diferencias en las propuestas. Desde la visión froebeliana más ortodoxa, el juego está reconocido como la actividad principal del niño, aunque queda reducido a una serie de ejercitaciones bastantes rígidas y dirigidas por el docente. El término “ocupaciones” puede de hecho entenderse retomando a Alemandri como un punto intermedio entre el *trabajo* y el *juego*, oposición fructífera que suscita en casi todos los textos a partir de los 50’ definiciones y comentarios. Aún hoy en los jardines de infantes se utilizan estos términos para definir estructuras didácticas o formas de organización de la actividad de los niños.

La crítica a la concepción del juego y del material froebeliano es entonces una de las objeciones del corpus bibliográfico analizado, que en última instancia devela una refutación al rol tradicional del docente planteado en este método:

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” (Alemandri, ob.cit.:205).

Los textos que se alejan en cierta forma del método froebeliano plantean más diversidad en los tipos de juego. Se permiten algunos juegos “espontáneos” en

el momento del juego libre a la vez que se van incorporando nuevos materiales, entre ellos juguetes y materiales de construcción.

En algún sentido aquella visión froebeliana sobre el juego es extensiva a otros de los precursores. La categoría de “juego”, por ejemplo, está presente en Decroly, aunque en muchas de sus propuestas es entendida como una “excusa” para fomentar el aprendizaje por repetición. Aún con el trasfondo libertario desde el que se formulan, sus diseños didácticos anclan en ejercitaciones que podrían definirse como “lecciones mejoradas”. De todos modos, su obra es más heterogénea que la de otros precursores, tal vez porque se produjo en coautoría con muchos colaboradores. “La adquisición de estas técnicas”, afirma refiriéndose a las habilidades matemáticas, “será facilitada por la explotación de la *tendencia al juego*, que permite repeticiones numerosas, ayuda a la individualización y ayuda a las condiciones más económicas. (Decroly y Hamaïde, 1934).

Pero en general las lecturas de los precursores, aquellos desarrollos didácticos o pedagógicos que en ellos hallan inspiración, tienden a superar espontáneamente esa visión algo limitada del juego. Alcántara García, por ejemplo, un intérprete y difusor de Fröebel en España, señala que

Es preciso que se descubra siempre la dirección inteligente de la maestra que, aparentando no hacer más que entretenerse y jugar con los niños, conduce a éstos, sin que ellos se den cuenta al fin que se propone. Lo que primeramente deben tener en cuenta las maestras que dirijan escuelas froebelianas es lo que se refiere a la necesidad que tiene la educadora de elevarse hasta el espíritu de que informa la obra de Froebel y no dejarse deslumbrar por meras exterioridades apegándose demasiado al mecanismo de determinados procedimientos. Conviene que insistamos en este particular pues (...) los juegos y trabajos manuales se prestan en demasía a este error.” (Alcántara García, 1913).

Los límites entre el trabajo y el juego son más que delgados, dificultad que como se ha señalado intenta ser salvada con el concepto de “ocupación”:

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 con legumbres, cereales y flores; al cuidado de plantas y al riego de tiestos, para lo cual los infantes dispondrán de utensillos adecuados. Fuera de ello, el trabajo del infante en el Jardín, con ser netamente trabajo, debe conservar el aspecto de la construcción y del juego (Alemandri, ob.cit.:206).

El alcance del juego en las salas de jardines de infantes de la época evidentemente estuvo condicionado por el material didáctico utilizado y la sujeción del mismo al método. Y ligado al tema del método, pese a la diversidad se percibe un fundamento común en lo que respecta a las concepciones subyacentes acerca del aprendizaje. Todos los autores otorgan un papel central al desarrollo sensorial y por ende al trabajo o las ocupaciones manuales. Dice Angélica Ríos de Giudici. “Las ocupaciones manuales son de gran importancia para el niño. En efecto, al realizarlas, pone en juego una serie de factores: la tensión, la voluntad, el sentido estético, la imaginación creadora, etc., que contribuyen a su desarrollo psíquico, moral e intelectual” (1966:9)⁴.

Cabe señalar que en estos años, la pedagogía se ve impregnada de los aportes de la psicología clásica en donde hay una fuerte preponderancia del empirismo sensualista y el asociacionismo. Desde esta concepción se explica que el aprendizaje es el producto de una serie o cadena de asociaciones y que las sensaciones anteceden a las ideas. La percepción del mundo se realiza a través de los sentidos que posibilitan registrar las impresiones en el espíritu para transformarlas en conceptos o ideas. De allí que las ejercitaciones o juegos sensoriales ocuparon un lugar central en la propuesta de trabajo de los Jardines de Infantes de aquellos años. Revisando los índices de este corpus bibliográfico, rápidamente se reconoce la recurrencia de una forma de organización de las secciones según las actividades estén orientadas a cada

⁴ El argumento es, además, una clara asimilación de las ideas montessorianas. Para Montessori “el material no es un nuevo medio que se pone al alcance de la antigua maestra activa para ayudarla en su tarea de instructora. Aquí se trata de un radical cambio de actividades que antes caían en la maestra, y que por medio de nuestro método, son principalmente dejadas al niño. Lo principal son los objetos, y no la enseñanza de la maestra. Como es el niño quien los usa, pasa a ser él la entidad activa” (Montessori, 1935)

uno de los sentidos. La educación manual y el aprender haciendo son pilares en donde se sostienen estas concepciones de aprendizaje.

Se observan juegos vinculados a la desarrollo de las habilidades y destrezas motoras. Esto se conecta con los avances de la educación física, pero también se encuentra ligado con el propósito de fortalecer en cuerpo y alma a las nuevas generaciones de argentinos. “Un niño necesita desarrollar su físico, su inteligencia y su carácter, de acuerdo con las leyes de su naturaleza, de su despertar a la vida psicológica y de su idiosincrasia” (Alemandri, ob.cit.:196).

EDUCACIÓN MORAL

Una de las cuestiones que aparece reiteradamente en los textos y tiene que ver con los fines de la educación inicial es la preocupación por la educación moral a través de la formación de *hábitos*. Si “no son los conocimientos transmitidos al niño los que dirán de la eficacia de la acción en el Jardín de Infantes, sino el conjunto de los buenos hábitos que el niño haya adquirido y el placer e interés que sienta el realizar una ocupación educativa” (Ibíd.) es firme la posición con respecto a la función moralizadora y formadora en un sentido amplio del jardín de infantes por sobre la meramente instructiva. Esta clave nos permite volver a plantear que en la tensión por la definición de su propia identidad respecto de la escuela primaria, el jardín de infantes logra marcar objetivos y fines diferenciales.

Podemos afirmar que la tarea de “enseñanza” queda ligada a la inculcación de ciertos hábitos y normas morales para la vida en sociedad. Si recabamos los fines declarados para la educación en algunos de los textos de la época, podemos llegar a distinguir que en ninguno de los mismos se plantea que los niños *se apropien de contenidos* al modo de la escuela primaria. Por el contrario, el énfasis está puesto en el desarrollo y en facilitar la maduración de los niños a través de recursos lúdicos o apropiados a los intereses y necesidades infantiles.

A modo de ejemplo, valgan los “fines de la educación preescolar” planteados por Mercedes Luna Sardá de Armanini, donde se plantean, entre otros:

- Guiar el crecimiento o maduración del niño, encauzando su despertar para lograr un mayor desarrollo integral.
- Favorecer por medio del juego el desenvolvimiento sistemático de los órganos de los sentidos para estimular la maduración natural.
- Desenvolver la personalidad del niño.
- Cultivar la imaginación y las formas correctas de expresión.
- Crear en el niño hábitos de disciplina y obediencia, basadas en una actividad creadora y en el goce de una vida tranquila y placentera.
- Capacitarlo socialmente, despojándolo de su egocentrismo, para que evolucione hacia la generosidad y la cooperación voluntaria.
- Sublimar o canalizar las actividades incongruentes de su tipo individual si una observación científica las señala a tiempo.
- Formar la base sólida sobre la cual se asentara el edificio grande o pequeño de la educación posterior que reciba.
- Fomentar los dos impulsos primordiales de la infancia “querer saberlo todo” y el de “hacer algo”. (1964, p.9)

Entre otras cuestiones se advierten en estos fines algunas contradicciones intrínsecas, que se circunscriben en la tensión entre disciplinar a los niños y a la vez hacer de ellos seres creativos, imaginativos, curiosos, etc. También en cuanto a la educación patriótica, concebida dentro de la tarea de inculcación de valores puede señalarse que se percibe en el periodo que continúan los rituales patrióticos en lo concerniente al culto a los próceres y los símbolos patrios. No obstante es posible percibir algunos cambios con la llegada de un mercado editorial que ofrece a los docentes materiales para trabajar las efemérides con poesías, músicas y canciones adecuadas a los gustos infantiles, como se ha señalado anteriormente (ver nota 3).

CONCLUSIONES

En el periodo analizado el mercado editorial dirigido a los docentes del Nivel Inicial comienza paulatinamente a ocupar un lugar dentro de los libros

pedagógicos y didácticos en circulación. Si bien la producción bibliográfica no fue muy numerosa, se destaca la aparición de textos escritos por autores argentinos. El eclecticismo de estos textos da cuenta de un momento en donde los planteos pedagógicos para el Jardín de Infantes recibían insumos de las discusiones más amplias que se daban con respecto a la rol de la educación en la sociedad, y donde la educación inicial estuvo sostenida en la idea de juego y de adecuación de las propuestas pedagógicas a la edad de los niños.

Algunos cuestionamientos al rol de la maestra tradicional que disuadía con su protagonismo la espontaneidad de los alumnos, el desplazamiento del modelo froebeliano hacia metodologías y postulados menos rígidos y más científicos, y la instalación de algunos temas de discusión son algunos de los rasgos que caracterizan este momento.

La diferenciación respecto de los precursores, se ha mostrado aquí, resultó un eje argumentativo, aunque dentro del esquema ya tan conocido de la pedagogía según el cual nuevas propuestas surgen como fuertes oposiciones y son gradualmente atenuadas o cooptadas por las ya existentes (Narodowski, 1994).

La institucionalización como nivel de enseñanza de los jardines de infantes y las representaciones encontradas respecto de la escuela primaria (que se han formulado aquí en términos de una tensión entre parecerse y diferenciarse) han sido puestas en contraste con las discusiones más concretas acerca del juego, los materiales, los métodos.

Las funciones del Nivel Inicial y especialmente el carácter propedéutico de estas instituciones, ha sido problematizado sugiriendo que ante la tradicional oposición entre un valor anticipatorio y preparatorio del jardín de infantes y un valor “en sí mismo”, el corpus bibliográfico analizado sugiere un valor propedéutico a veces orientado a la escolaridad posterior, y otras veces hacia la vida misma. En ese sentido, es preciso diferenciar entre la preparación de la **identidad de alumno** (la preparación para la primaria, el aprestamiento, la formación de *hábitos*) y el hecho de que la etapa trascendente que los chicos atraviesan hace que todo, en definitiva, sea preparatorio y marque a los niños para siempre. La cita con que se ha encabezado este trabajo, además, da

cuenta de la continuidad que representan estas ideas respecto de la filosofía froebeliana.

Otras cuestiones que abonaron el crecimiento y legitimidad del nivel inicial y que vale la pena mencionar aunque excedan los alcances de este trabajo fueron el acceso de las mujeres en mayor medida al mercado laboral, la constitución de un campo profesional destinado a la primera infancia y la instalación de un mercado comercial específico para los niños pequeños.

Finalmente, argumentos espirituales y estéticos se sobreimprimen a los argumentos sociales, pedagógicos o políticos. El perfil de la maestra jardinera contiene rasgos de la herencia froebeliana por un lado, pero por otro se vincula con las características que el discurso educativo tenía en las décadas del 30 y 40: en la combinación entre el ideario pedagógico de la escuela nueva y las filosofías de corte espiritualista, la cuestión estética ocupó un lugar muy importante y el juego se convirtió en un objeto de análisis pedagógico y cultural. Debe considerarse la importancia adjudicada al juego por otras figuras de la época, como el filósofo Saul Taborda, vinculado con las nuevas corrientes filosóficas de la pedagogía alemana, a la vez que por los representantes de la escuela activa y figuras como Olga Cossentini, quien abrevaba en la renovación pedagógica encabezada por Lombardo-Radice en Italia (Lombardo-Radice y Carroi, 1958).

BIBLIOGRAFÍA

AHPBA: *Fundación de escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento*, La Plata: Taller de impresiones oficiales, 1939.

Alcántara García, P.: *Educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Froebel*, Madrid, Librería de los Sucesores, 1913.

Alemandri, Próspero: *Jardines de Infantes: plan, programas e instrucciones*. Bs As, Consejo Nacional de Educación, 1941.

Alemandri, Próspero: *Enunciados y soluciones de problemas de educación*. Bs. As. Librería El Ateneo, 1949.

Allen, A.T.: "Gardens Of Children, Gardens Of God: Kindergartens And Day-Care Centers In Nineteenth-Century Germany", *Journal of Social History*, Spring86, Vol. 19 Issue 3.

Barrancos, D.: "Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la asociación de bibliotecas y recreos infantiles", en Morgade, G: *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina : 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997

Bosch, L y Duprat, H: *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Bs. As, Colihue, 1992.

Bosch, L. (coord.) *El jardín de infantes de hoy*, Buenos Aires: Librería del Colegio, 1969

Brailovsky, D.: "Revoluciones silenciosas. El *jardín de infantes* y el *homeschooling* como tentativas de reinención de lo escolar", en Narodowski, M. y Brailovsky, D. (comps.): *Dolor de Escuela*, Buenos Aires: Prometeo, 2006.

Carli,S (direc) Miranda, P; Vasta,L; Gonzalez, S; Pires,M "*I.S.P.E.I* Sara Ecclesston: Una aproximación a la historia institucional.; Bs. As; 2000.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION: "Fines de la educación preescolar y programa sintético para el jardín de infantes", Bs. As, 1961

Cullel, I.: "Aspectos de la personalidad del niño de Jardín de Infantes", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Suplemento nro.1, La Plata, 1956

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS (Pcia de Bs. As), "El Jardín de Infantes base de la educación. En que consiste, por que es necesario.", La Plata, 1947

DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS (Pcia de Bs. As), "Instrucciones y Guías didácticas para el docente", La Plata, 1948.

Faure, M.: *El Jardín de Infantes*, Buenos Aires: Kapelusz, 1958

Fritzsche y Duprat: *Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes*, Buenos Aires: Estrada, 1968

Lombardo-Radice, G. y Carroi, M. A.: *Ensayos precursores de la escuela activa italiana*, Buenos Aires: Kapeluzs, 1958

Luna de Armanini, M.Mercedes: *Guía didáctica para la maestra jardinera*, Buenos Aires: La Obra, 1964.

- Luna de Armanini, M.: *Jardín de infantes: juegos sensoriales y material didáctico*, Buenos Aires: La obra, 1950.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA: “*La enseñanza preescolar en la Republica Argentina.*”, Buenos Aires, 1961.
- Montessori, M.: *Il metodo della pedagogía científica applicato all’autoeducazione nella Casa Dei Bambini*, Roma: Maglione, 1935
- Narodowski, M: *Infancia y Poder*, Buenos Aires: Aique, 1999
- Ponce, R.: “Rosario Vera Peñaloza y un repaso crítico sobre algunas de sus obsesiones”, en *Antes de Ayer*, disp. En Internet <www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer> [cons. Dic 2005]
- Puiggrós, A. (dir.) *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires: Galerna, 1992 (Tomo III)
- Soares, C. (org.): *Metodologia do ensino da educação física*, São Paulo: Cortez, 1992
- Sourge y Leandri: *Jardín de Infantes*, Buenos Aires: Laserre, 1958
- Vázquez Gamboa, Elvira: *Jardines de Infantes*, Buenos Aires: Ateneo, 1948.
- Velásquez Martins, Raúl: *Guía para el uso del material didáctico froebeliano: dones-ocupaciones, músicas y cantos, poesías especiales para infantes y sugerencias para el trabajo manual aplicado*, Buenos Aires, 1949.
- Vera Peñaloza, R.: *Estudio comparativo de los sistemas montessori y froebeliano*, 1915, Ed. s/d.
- Wills, C.D y Stegeman, W.H.: *La vida en el Jardín de Infantes: manual para maestros*, Buenos Aires: ediciones Troquel, 1965
- Wiñar, David: *La argentina fragmentada: El caso de la educación*. Miño y Dávila editores, Bs. As; 1997