

**EN EL NIVEL INICIAL NO SE HABLA DE MUCHAS COSAS
LA LECHUZA, LA LECHUZA, HACE SHHHH, HACE SHHHH
TODOS CALLADITOS....**

LIC. MÓNICA B. FERNÁNDEZ

UBA

monicafercucco@hotmail.com

Introducción

Pocas son las canciones del jardín de infantes que generación tras generación se repiten y recuerdan con tanta fuerza como “la lechuza...” y “a guardar, a guardar...”. Pocas entiendo fueron y son, las reflexiones acerca del impacto que tienen en los niños/as, cuando son entonadas a la espera de una respuesta conductual adecuada. La educación de la primera infancia, lleva consigo la carga de una gran responsabilidad en función de los nuevos descubrimientos científicos, lo que no encuentra correlato en las políticas educativas actuales. Es en función de ello, que el nivel inicial, tiene una deuda que saldar en relación a la revisión de su historia, atendiendo a los procesos y no idealizando a sus protagonistas, a fin de realizar aportes certeros en prospectiva.

En la construcción del discurso¹ sobre la infancia, ésta es identificada como un momento privilegiado de la vida para ser educado. El proyecto moderno entendió a la escuela como espacio prototípico para lograrlo. La escuela surgió así, como el lugar ideal, ya que puede replicar, ante muchos y al mismo tiempo, su funcionamiento. Esta “máquina de educar”, logró permitir el ingreso de la población infantil en forma masiva a universos culturales determinados, a los que de otro modo, no tendrían acceso, ayudando unificar discursos en torno a los niños/as.²

¹ “La noción de discurso nos permite tejer el amplio conjunto de producciones referidas a la infancia (debates, eventos, proyectos, etc.) en el período y pensar desde una perspectiva de totalidad significativa” (Carli, 2002)

² Pineau, Dussel, Caruso, 2001

La última dictadura de la Argentina, encontró en la educación un espacio propicio para afianzar su política de reorganización nacional, impactando de modos disímiles en el hacer cotidiano en las escuelas. Lo que aquí nos convoca es preguntarnos que ecos y tonos configuraron la escena de esos años en el nivel inicial. Allí, donde las salas de jardín estaban pobladas de una niñez que día a día perdería algo para su futuro. Perdería la voz de la generación adulta que debía velar por su formación en un clima de ciudadanía responsable, conocerían los límites impuestos a su imaginación que intentaba ser controlada. Estos niños y niñas que transitaban la escuela por primera vez, lo hacían en medio del orden, la actividad controlada, el silencio; caminaban con zapatos de algodón y mantenían almuerzos y desayunos prolijos y ordenados.

El nivel inicial, cuyo crecimiento en la década del '70 fue sostenido, sufre en embate de una política de ajuste y de reestructuración, al mismo tiempo que muchos/as docentes del mismo, no llegaron a sospechar lo que ocurría, cristalizando prácticas que aún hoy siguen vivas. Intentaré entonces, dar cuenta de cómo el rol del docente de inicial se fue configurando a lo largo del tiempo y cómo en la década del '70 y principios del '80 sus prácticas y formación afianzaron prácticas autoritarias veladas por las sonrisas, las canciones, el juego, los aportes de Piaget y la tecnocracia.

La configuración de las representaciones de los docentes de la época puede ser leída valiéndonos de informes realizados en la vuelta de la democracia y de entrevistas realizadas a docentes que ocuparon distintos espacios en la sociedad en ese momento.

Algunas notas acerca del período 1976 – 1983

“El miércoles 24 de marzo de 1976 no hubo clases en todo el sistema educativo argentino. En las primeras horas de ese día las fuerzas armadas le arrebataron el poder a un gobierno electo tan legítimo como débil, y uno de sus primeros comunicados decretó un completo “asunto educacional” que se

extendió los días siguientes en forma diferencial de acuerdo a cada nivel educativo.

No es casual que la suspensión de los derechos políticos de la población estuviera acompañada de la suspensión del derecho a la educación....”³

Sumándome a la invitación de Pineau de iniciar el tema con este recuerdo, entiendo que nos situamos de modo contundente en la primera escena de un relato que día a día se iría tornando más perverso y cuyas marcas siguen presentes en las salas, hoy. La historia de nuestro país y la de otros estados nacionales occidentales, se erige sobre la escuela como espacio para disciplinar y homogeneizar a la población en pos de la conformación de la ciudadanía. Es desde allí, donde resulta comprensible y hasta lógico aceptar que el gobierno de facto como primera medida, suspendiera las clases. Había que poner cada cosa en su lugar y para ello, se requería de un tiempo de reflexión. Quienes ese día pudimos dormir hasta más tarde porque no había colegio, no podíamos imaginar cuanto tiempo más de letargo tendríamos que soportar para enunciar en voz alta el impacto de la metafórica medida.

Los trabajos de Sarlo⁴, de Southwell⁵ en relación a este período negro de nuestra historia, plantean el desmantelamiento de proyecto ciudadano, pedagógico y económico que organizaba la vida argentina. El tiempo libre, la escuela, el trabajo, la participación política se transformaban. A partir de aquel triste miércoles, algo llegó para quedarse: la incertidumbre, el temor, la inseguridad y la alteración del orden cotidiano que otorgó sentido durante siete décadas. La sociedad argentina, encontraba en el trabajo y en la escuela dos fuertes organizadores de la vida cotidiana; la alteración de ese orden podemos decir, que tuvo como correlato altos índices de desocupación, desmantelamiento del sistema productivo, erosión severa del sistema educativo y una sensación de desesperanza que los argentinos sólo parecemos superar cuando nos convocan desafíos deportivos.

³ Pineau, Mariño, Arata, Mercado, 2006

⁴ Sarlo, “*Ya nada será igual*” Punto de vista N° 70, Buenos Aires 2001, citado en Pineau y otros, op. cit.

⁵ Southwell, M. “*Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios*”, C. de Pedagogía Crítica N° 10, Rosario, Ed. Laborde, 2002, en Pineau y otros, op. cit.

El Proceso de Reorganización Nacional partió de algunas certezas que no estaba dispuesto a negociar: el país necesitaba orden, disciplina, organización económica. Para ello, prohibieron el funcionamiento de partidos políticos, sociedades de fomento, clubes de jubilados, música, bibliografía y convirtieron a los ciudadanos en sospechosos y a los jóvenes en subversivos por su sola condición de jóvenes. La educación, que venía siendo cuestionada por la búsqueda siempre inalcanzable de nuevos horizontes en las voces de Althusser⁶, Illich⁷, Rogers⁸ fue el blanco elegido por el régimen dictatorial para reprimir los movimientos renovadores que se venían gestando. Tuvo éxito frenó esos impulsos y logró transformar en inimaginables los futuros⁹

El primer ministro del período, fue Ricardo Bruera quien desde el '76 hasta junio del '77 puso en marcha su concepción pedagógica basada en el personalismo, cuya filosofía de base aristotélico-tomista, fue desarrollada por Victor García Hoz en España. Obras como las de Mandrioni¹⁰ y Fritz März¹¹ fueron claros exponentes de esta corriente. El trabajo de estos autores sirvió de sustento a un proyecto que tras el discurso de la libertad del hombre y la búsqueda de una vocación que lo elevara en su condición de persona, escondía la clausura de un proceso de democratización de los espacios escolares que se venían gestando. A Bruera lo sucedió Juan José Catalán, quien insistió en señalar que la crisis del país era por sobre todo espiritual, para lo cual era necesario un cambio de hábitos mentales; adoptando aquellos acordes a la moral occidental y cristiana¹² Fue durante su gobierno que llega a las escuelas el documento *Subversión en el ámbito educativo*, en el que se exponen los rasgos de los posibles subversivos y el modo en que actúan. De este modo, ya nadie podría mantenerse ajeno en las escuelas a lo que sucedía. Se exigió a los directores la denuncia del personal o familias posibles de ser identificadas como peligrosas, se prohibió y explicitó el modo de

⁶ Quien desarrolló la idea de la escuela como aparato ideológico del Estado

⁷ Quien expuso sus ideas en torno a la necesidad de desmontar "Esa vieja y gorda vaca sagrada", tal como llamó a la escuela

⁸ Quien escribió acerca del no directivismo escolar

⁹ Puiggrós, A. Prólogo, en Pineau, Mariño y otros, 2006, op. cit.

¹⁰ Mandrioni, 1976

¹¹ Fritz März, 1981

¹² Puiggrós, A. 2003,

funcionamiento de la sociedad toda y de la escuela en forma minuciosa.¹³ La instauración del terrorismo de Estado se ponía en marcha a través de la represión ilegal¹⁴ y de las prácticas administrativas, como el dictado de decretos y resoluciones que no dejaban nada librado al azar. Excede a los intereses de esta presentación ahondar acerca del impacto en la sociedad de estas medidas; pero resulta oportuno mencionar la importancia que se le dio a la jerarquización dentro de las escuelas y de la sociedad en su conjunto. El orden y la jerarquía son naturales, vienen de la voluntad de Dios, a cuya semejanza estamos hechos; pero no todos somos los elegidos, por eso debemos aceptar con digna resignación el lugar que nos ha tocado. Esta imagen, no es sin embargo parte de un pasado, sino, que en el presente estas afirmaciones se ven cristalizadas cuando se siguen manteniendo, por ejemplo, ideas de trabajo en equipo dentro de la conducción de una escuela, al mismo tiempo sólo hay un único responsable de lo que sucede en la institución.

El orden como cualidad, como condición de vida, pasó de ser un requisito para la reorganización de la sociedad en el Ministerio de Bruera; a ser un fin en sí mismo en el de Llerena Amadeo¹⁵, quien fuera el último ministro de educación del Proceso. Sin embargo, “la dictadura estuvo lejos de poder implementar un proyecto constructivo de reforma de la sociedad”¹⁶, sí en cambio habilitó la búsqueda del beneficio propio, la lógica consumista y la apatía ciudadana. La competencia se instalaba en los colegios y en la calle. Algunas escuelas medias¹⁷, llegaron a colocar en sus pasillos las listas de quienes se eximían bimestre a bimestre de modo tal de poner ante la vista de todos los logros privados. Estas prácticas vergonzantes de quienes no obtenían buenos resultados académicos, no fomentaban sino la exclusión. Por supuesto, que estos alumnos no se sorprendían ante el examen de ingreso a la universidad..., ya estaban acostumbrados. Como señala O’ Donnell, hubo no

¹³ Los documentos que forman parte del llamado archivo BANADE, tal como lo analiza Pineau en el Principio del fin dan cuenta de esta realidad.

¹⁴ Los secuestros y la desaparición de personas

¹⁵ Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1982

¹⁶ Vezzetti, H., 2002

¹⁷ Escuelas que albergaban a futuras camadas de docentes, ya que en medio de los excluyentes exámenes de ingreso a la universidad pública, la docencia fue un refugio elegido

sólo un gobierno despótico, sino también hubo una sociedad que en esos años sólo pudo ser extremadamente autoritaria y represiva.¹⁸

La pedagogía de Freire, de Piaget, la lectura de Marx y de Freud estaba condenada de modo categórico¹⁹, en las aulas de la UBA. Sin embargo, en medio de tanta arbitrariedad formaban parte de la bibliografía de los Diseños Curriculares implementados en la época.

La transmisión de saberes estaba emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única²⁰, acorde a los principios de una moral que debía impregnar a la sociedad toda. La circulación de algunos libros para los niños/as, la prohibición de otros, las canciones que se podía escuchar y las que no también daban cuenta de la época. Hay muchas cuestiones que parte de la sociedad argentina hoy reconoce que desconocía. Sin embargo, casi todos los niños y niñas de esa época (al menos en las grandes ciudades), teníamos información acerca de las canciones que no se podían cantar en la calle o en el colectivo.

El rol de la maestra jardinera: una mirada retrospectiva

El rol de la maestra jardinera ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia, aunque entendemos que ciertas características que hicieron a la escena fundante están presentes en su matriz. Al bucear en la bibliografía acerca del nivel inicial, nos encontramos que a diferencia de lo que ocurre con otros niveles de la educación argentina, lo que se esperaba y espera de la maestra de los niños/as pequeños/as necesitaba y necesita ser explicitado. La infantilización que sufren las/los trabajadoras del nivel inicial no puede ser obviada si buscamos analizar la relación adulto/a-niño/a en inicial. Esta infantilización forma parte del imaginario que ronda a las prácticas de enseñanza en la educación inicial y que parece estar ausentes en los debates

¹⁸ O'Donnell, 1997

¹⁹ Puiggrós, A. 2003 op. cit.

²⁰ Al respecto Kaufmann y Doval hace un exhaustivo análisis acerca de los discursos sobre la familia y la moral, que como verdad indiscutible, contribuyeron a crear el clima de época. Kaufmann, C. – Doval, D., 1997

académicos. En 1988, Débora Kantor²¹, publica los resultados de una investigación en la que intenta dar cuenta de las prácticas autoritarias que pueblan el jardín de infantes. Como parte de los resultados que arrojó la misma, la autora afirma que las docentes quienes están influenciadas por la vida en las instituciones, viven a diario la arbitrariedad de un sistema burocrático, verticalista y autoritario que sólo busca la uniformidad pedagógica. En este sentido, las docentes se sienten tratadas como niñas que sólo deben hacer lo que se les pide. Es necesario para comprender el presente el análisis poder volver sobre algunas escenas fundantes.

Ya en Educación Popular, al referirse a las salas de asilo, decía Sarmiento²² que “Su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla para la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria”. Decía luego Sarmiento, “las salas de asilo han introducido desde le momento de su aparición una notable mejora de la enseñanza y una mejora social. La primera ha sido devolver a la solicitud maternal de las mujeres la primera educación de la infancia. Todo el personal de las salas de asilo, maestras, cuidadoras, porterías, son mujeres; la experiencia no ha hecho más que confirmar en la idea de la exclusiva idoneidad de su sexo para la educación de los niños. Dotadas de un tacto exquisito para dirigir la niñez, cuando el exceso de afecto no las extravía, las mujeres solas saben manejar sin romper los delicados resortes del corazón y de la inteligencia infantil. La inspección de las salas de asilo ha sido confiada igualmente a señoras; y este hecho solo ha bastado para entablar relaciones de simpatía y ayuda entre las clases todas de la sociedad (.....)Y no se crea que entre nosotros habría ni obstáculos que vencer, ni gastos excesivos de construcción, ni escasez de maestras idóneas, que lo son por lo general todas las niñas de mediana condición que saben leer y escribir, y son susceptibles de comprender un sistema sencillo de educación, que se funda para dirigirlo en los instintos maternales de la maestra y en las inclinaciones naturales de la infancia. La instrucción que se da en las salas de asilo, se reduce, no a la lectura, sino al conocimiento de las letras y sílabas;

²¹ Kantor, D. 1988

²² Sarmiento, 1848

menos se propone enseñar a escribir que a ejercitar la mano hasta hacerla producir en tres años caracteres regulares. Del cálculo se enseñan la sucesión de los números, y lo que llamaríamos las tablas. Sobre moral, la disciplina, el orden y la limitación de los deseos, vale allí más que los preceptos. De manera que para dirigir una escuela ya organizada, basta que una mujer posea buena voluntad, y ligeras nociones de instrucción primaria: el método y los libros suplen lo que falta²³. Ahí los primeros esbozos de lo que hoy conocemos como Jardín Infantes.

Aquel espacio idealizado e impulsado por Sarmiento junto a Juana Manso²⁴, Sara Chamberlain de Eccleston²⁵, el Kindergarten, estaba destinado en ese primer momento a tareas simples capaces de ser llevadas a cabo por mujeres, lo cual ya implicaba un avance para la época; aunque agregaba: sin demasiada instrucción, pero con instinto materno. No era bien visto el exceso de afecto, ya que ante todo la maestra debía inculcar hábitos de ORDEN y disciplina a los niños. Sarmiento, fijó las bases sobre las que se organizaría el Jardín de Infantes. El espíritu femenino colmado de tesón y entrega era apto para tratar con niños pequeños; algo que sigue presente en el nivel inicial, hoy. Las/os jardineras son parte de un universo de representaciones singular. Son parte de la Escuela Argentina; pero, con ciertas distinciones que hacen al quehacer con los alumnos/as, a los procesos de enseñanza, a los rituales y a las dinámicas de trabajo de los educadores, tanto en el ámbito público como privado²⁶. El lugar que ocupan la decoración, el modo de comunicar de las/as maestras/os, la relación con las familias encuentra su origen en esta duda acerca del sentido educativo del jardín y de cierta mística, que da rienda suelta a las “relaciones infantilizadas” en un contexto en el que se espera acción y felicidad por sobre todo.

Los debates en torno a la pertinencia del Jardín de infantes como parte del sistema educativo argentino (SIPCE)²⁷, fueron intensos, no llegando a gozar de suficiente apoyo en sus comienzos. Fue a comienzos del siglo XX, cuando Leopoldo Lugones, desde su cargo de Inspector de Enseñanza

²³ Sarmiento, op.cit.

²⁴ MIRA LÓPEZ, L- HOMAR, A., 1948

²⁵ Capalbo, B. - González Canda, M., 1981

²⁶ Nos referimos a los tiempos de clase, los actos escolares, la distribución espacial, el sueldo docente, etc.

²⁷ El SIPCE Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, Puiggrós, 1990

Secundaria y Normal reunió a los directores de las escuelas normales del país para discutir acerca de la importancia del Kindergarten. Concluyeron que ya no sólo era innecesario; sino, peor aún: perjudicial²⁸ para los niños que allí concurrían. Plantear que las marcas que configuran al nivel, son al menos indelebles, es en este caso un acierto. Hoy en los albores del Siglo XXI, se sigue discutiendo el destino de la educación temprana. Ya no se discute acerca de cuánto de pernicioso es para un niño o niña, hoy se discute si es responsabilidad del Estado o de la comunidad; si es responsabilidad de los educadores o de otros agentes sociales. El debate sigue vigente del modo más cruel ante una comunidad empobrecida, cuya única esperanza para cambiar el destino de sus hijos/as, está depositada en el Estado.

Volviendo a las escenas fundantes, las dicotomías: familia – escuela, familia - Estado a cargo de la educación de los niños; mujer destinada a reproducir y cuidar a sus hijos – mujer productora a cargo de los hijos de otras, se presentan como parte de la matriz estructurante del nivel²⁹, son ineludibles. Es necesario tramitar los síntomas de inseguridad que estas divisiones provocaron y provocan; a fin de establecer certezas que ayuden a constituir el rol de la docente de educación inicial y del nivel. Duprat³⁰ junto a Malajovich, las presentan como contradicciones aparentes, aseguraban que estos antagonismos vuelven una y otra vez, al discutirse sobre las leyes que regulan al nivel. Para la sociedad tradicional, no había dudas del lugar que debía ocupar la mujer en la sociedad. Graciela Cabal, en “Secretos de familia”³¹ relata cómo ella prefería no ir al Jardín de Infantes, prefiriendo quedarse con su mamá quien se quedaba sola en casa. Esa mujer-madre que tenía hijos para cuidarlos y atender al esposo, se enfrentaba a la mujer abnegada que sacrificaba su vida para cuidar los hijos de otras. Cabal nos presenta a su querida “Señorita Porota”, como la mujer que no pudo tener hijos ni marido porque no podría atenderlos con tantos cuadernos para corregir cada día.

Rosario Vera Peñalosa, ya en 1912 hablaba de la trasgresión de las normalistas a los designios sociales, lo que las hacía ser consideradas de

²⁸ Boletín de Educación, Mendoza, 1915

²⁹ San Martín de Duprat, H. – Malajovich, A. 1987

³⁰ San Martín de Duprat, H., 1997

³¹ Cabal, G., 2002. La autora narra su propia biografía de niña, respetando la voz en primera persona a lo largo de todo el relato que culmina con la muerte de Evita

modo despectivo. La que iba la normal era una mujer de pocos valores morales.³² Sin embargo, hablar de normalismo implica tomar ciertas precauciones. Adriana Puiggrós³³, alude a la bifurcación del mismo en la corriente normalizadora y democrático-radicalizada. La primera agrupa a los docentes que se reconocían como apóstoles del saber, movilizados por la antinomia civilización-barbarie. Tuvieron la influencia del higienismo y las lógicas positivistas, que consideraban al niño con patrones aptos para registrar los desvíos. Los segundos, dice Puiggrós, son los que simpatizantes del espiritualismo krausista, se ven influidos por las ideas de Froebel y del Instituto de Libre enseñanza de España. Fueron ante todo antipositivistas, considerando a la educación moral el medio más idóneo para cambiar la sociedad. Puiggrós, señala que tanto unos como otros son herederos de las ideas de Sarmiento; aunque plantea que la mayor parte de las kindergarterinas se pueden identificar dentro de las espiritualistas. Sin lugar a dudas, la vigencia de ciertas prácticas que constituyen al nivel inicial permiten afirmar que de todos modos la impronta de la Escuela Normal de Paraná esta vigente hasta nuestros días.³⁴ Considero relevante ubicar este debate en tiempo presente si se desea modificar las prácticas. El nivel inicial, debe tramitar la herencia de las mujeres que lo impulsaron que no sólo eran amorosas y tenaces, como ya expresamos, sino que reflejaban en sus prácticas un ideal político de ciudadanía, que amerita ser revisado en pos de encontrar sentido al presente. El espíritu del normalismo estuvo y está presente en el Jardín, el imperio del orden, la inculcación de hábitos que tanto tiempo quitan al juego en las salas, son un buen ejemplo

Como ya mencioné, la bibliografía acerca del jardín de infantes y el jardín maternal, guarda de manera inequívoca un apartado para referirse a la maestra jardinera. En “Fundamentos y estructura del jardín de infantes” Fritzche y Duprat³⁵, dedican todo un capítulo a la personalidad del maestro y la maestra, y dejan en claro que no se trata de un sustituto de la madre, entre otras cuestiones. En “Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas”, Bosch, Cañeque, Duprat, y otras, realizan intensas reflexiones acerca del rol de la

³² Rosario Vera Peñalosa, en Mira López- Homar, 1948

³³ Puiggrós, 2003

³⁴ Puiggrós, op. cit.

³⁵ Fritzche, C. – San Martín de Duprat, H. 1974

maestra que seguía sin estar bien configurado.³⁶ Bosch, en “Desarrollo intelectual del preescolar”³⁷, se refiere al papel que le compete a la maestra. Una obra emblemática del nivel como lo fue la “Enciclopedia Práctica Preescolar”³⁸, tal como el nombre lo indica organizaba recomendaciones prácticas de modo tal que las maestras noveles y las ya formadas encontrarán allí una serie de orientaciones para la práctica concreta. En la misma línea se inscriben los “Lineamientos curriculares para el nivel preescolar. Una ayuda para el maestro”³⁹ de la misma editorial. En la Enciclopedia, cada tomo comienza desarrollando cuál debe ser la actitud docente ante: el juego, la expresión corporal y musical, la literatura, el desarrollo motor, entre otras. Más reciente el texto de Harf, Pastorino, Sarlé y otras, “Nivel Inicial,: aportes para una didáctica”⁴⁰, retoma las reflexiones acerca del rol de la maestra de jardín.

En este sentido, podemos decir que el rol de la maestra/o no ha encontrado aún una clara identidad como responsable de procesos de enseñanza que lleva a cabo como profesional crítico, poseedor de un bagaje científico que lo habilite para tal fin. Es decir, en las instituciones suceden prácticas de buena enseñanza, aún cuando la estructuración del rol debe ser revisada.

El Nivel Inicial en la época del Proceso

Tal como los testimonios del presente lo demuestran, no encontré en las charlas con protagonistas de la época una visión acerca del impacto que en las salas tuvo el Proceso. Recordemos que en aquel entonces el Jardín era una parte que dependía en su mayoría de la primaria o comenzaba a separarse, tal como es el caso de la Municipalidad de Buenos Aires. Las preocupaciones, estaban puestas en otro lugar.

En Subversión en el ámbito educativo, en el capítulo III, punto 3 se enumeraban en cinco puntos las cuestiones que se deben considerar en el

³⁶ Bosch, L.- otras, 1983

³⁷ Bosch, L. , 1983

³⁸ Capalbo. B y otras, 1982

³⁹ Capalbo y otras, 1979

⁴⁰ Harf y otras, 1997

nivel preescolar y primario en relación al accionar considerado subversivo o peligroso. Entre ellas quizás, la que se reitera es el perjuicio que origina a un niño/a un docente que despierta su imaginación, impulsando a la falta de respeto a las jerarquías y a la introducción de ideología marxista desde tan pequeños. En consecuencia libros como “La torre de cubos” de Laura Devetach, los de María Elena Walsh y hasta “El principito” de Saint Exúpery entre otros, fueron prohibidos. En una entrevista a Devetach, la autora señalaba que su obra fue censurada por despertar mucho la imaginación, sólo eso

La música que se escuchaba en los jardines era también vigilada por la censura. Los carteles que incentivarán la lectura: vedados, atentos a la lógica que se impuso, luego de erradas lecturas de la obra de Piaget⁴¹

En los años del Proceso, las políticas de subsidiariedad que promovieron el crecimiento del sector privado⁴² Tedesco a su vez analiza prácticas más o menos autoritarias, concentrándose esta última en los sectores socioeconómicamente altos

El jardín maternal se esbozaba como institución que atendía las necesidades de la madre que trabaja. Al que se oponían los que pretendían volver al modelo de familia nuclear tradicional, las mujeres debían ocuparse de su hogar y su familia, ya que era la principal responsable de la educación de sus hijos

Las representaciones de los docentes de la época se constituyeron en torno al orden en la sala y el respeto a la autoridad. Los docentes cuyas vinculaciones políticas los tornaban peligrosos, fueron cesanteados⁴³ y se les prohibió ejercer la profesión por un lustro. Quedó sin efecto el Estatuto del Docente, se tomaron medidas concretas en relación a la vestimenta⁴⁴, los actos escolares, la decoración de los espacios⁴⁵

Al consultar los lineamientos curriculares de provincias como Corrientes, Misiones, Ciudad de Buenos Aires y Santa Fe podemos ver como el fin de la educación que se propuso el gobierno de facto está reflejado en la

⁴¹ Pineau, 2006

⁴² Braslavsky, Tedesco, Carciofi, 1982

⁴³ Una docente entrevistada relató al respecto. “Un día recibí un telegrama que decía que por razones de seguridad nacional quedaba cesante de mi cargo. Al día siguiente recibí otro que decía que por cinco años no podría ejercer mi profesión”

⁴⁴ “No se podía usar pantalón, ni ponchos, y el día de un acto había que usar delantal blanco”

⁴⁵ Pasaje de una entrevista a maestra de la época: “La decoración debía guardar el criterio del dibujo infantil, la armonía y el respeto por las gamas de colores”

intencionalidad pedagógica. Los objetivos, las actividades y el perfil de un niño/a esperado no dejan lugar para la creatividad que tanto se pregonaba como necesaria para trabajar en el Nivel. Los Diseños Curriculares desarrollaban largas introducciones donde se volcaban las principales ideas del constructivismo, a fin de que los/as docentes pudieran hacer un buen manejo de los conceptos básicos de esta teoría⁴⁶. El conductismo demonizado en los discursos formó parte de las prácticas en el Jardín; reeditando esta vieja antinómia, conductismo-constructivismo y embanderando a los/as docentes tras los preceptos de una renovación educativa de la mano del constructivismo, sin llegar a comprender sus alcances por lo cual en las aulas seguían reinando las prácticas tradicionales.

La enunciación de los objetivos se hacía por dominio⁴⁷ y por edad⁴⁸, en el caso del Diseño Curricular de la MCBA; en otros casos como en el de la Pcia. de Misiones, se enunciaban objetivos generales y por pautas de aprendizaje⁴⁹. En el caso de los Lineamientos Curriculares de la Pcia de Catamarca, se plantean objetivos generales para los niveles primario y erre-primario y se sugiere a los maestros que sean ellos quienes enuncien los relativos a las unidades, específicos y operativos, siguiendo los Lineamientos; aclarando, que un objetivo es una conducta deseable; y, conducta es lo que puede hacer el alumno⁵⁰. En uno de los Títulos, enuncia “Criterios para formulación de objetivos”, y allí dice “La formulación de objetivos constituye el primer paso en la elaboración del planeamiento (....) Los objetivos operacionales reúnen las siguientes características:

- Se refiere a conductas observables
- Son directamente evaluables
- Indica a los alumnos que se espera de ellos
- Se limitan a una sola conducta en determinada situación”⁵¹

⁴⁶ Se estudia en los profesorados a Jean Piaget con el libro “Seis estudios de psicología”, 1981, el que años más tarde se asume como una recopilación de conferencias del autor de dudosa precisión. Ya en la introducción se lo presenta de este modo

⁴⁷ Dominio socio afectivo, intelectual y psicomotriz

⁴⁸ Edad 4 y 5 años

⁴⁹ Aprendizajes sociales, motores, estéticos, intelectuales, lingüísticos, de conductas higiénicas.

⁵⁰ Lineamiento Curricular, Misiones.

⁵¹ Lineamientos C., op.cit.

De esta manera, similar en los otros diseños, lo que se libra a la realización por parte de las/os docentes está claramente prescripto. El caso de los Lineamientos Curriculares de la Pcia de Santa Fe, si bien fueron aprobados en octubre de 2003, fue en el año 1981 que se designa a la Comisión encargada de su redacción razón por la cual queda abarcado por la misma ideología que regía hasta entonces. En el apartado “conceptos básicos que contemplan la naturaleza del alumno y las posibilidades de aprendizaje”, aparece un primer título “Reflexiones”, en el que se apela al autocontrol del docente para desarrollar “su armoniosa actividad”⁵². De este modo los niños aprenden y los docentes desarrollan en armonía la tarea, no espacio para el conflicto ni para la responsabilidad; sólo se hay un niño que aprende lo que un docente controlado y armonioso enseña. Frase que recuerda a la expresión vivaz de Sarmiento ante las Salas de Asilo, donde todo era armonía. Siguiendo con el mismo documento, podemos decir que es el que más desarrolla, sobre todo, las ideas piagetianas que circulaban por entonces, acompañada de un extensa lista de bibliografía que otorgaba seriedad a la elaboración de la misma. Los Lineamientos de la Pcia. de Corrientes, afirma que “la Declaración del Fin de la Educación Argentina representa la declaración más explícita de la Filosofía Occidental Cristiana que sustenta el Estado para la sociedad que educa. Con dicho fin se expresa qué tipo de hombre se aspira a formar y qué clase de estilo de vida se quiere enseñar”⁵³. En este caso, hay una fundamentación cultural, una filosófica, una psicológica y una socioeconómica del documento, y como ocurre en otros una extensa lista de características de los niños por edad y dominio. Las/os docentes no podía aludir al desconocimiento de un niño/a normal, enseñaban en consecuencia; dependiendo del alumno/a el aprendizaje.

En todos, los lineamientos consultados⁵⁴, aparecen las actividades que se pueden desarrollar para la consecución de los objetivos fijados y la enunciación de recursos. No olvidemos que la Enciclopedia Práctica, iniciaba sus volúmenes con la enunciación de objetivos y su desglose y las propuestas de

⁵² Lineamientos Curriculares, Santa Fe

⁵³ Lineamientos Curriculares, Corrientes

⁵⁴ La búsqueda de material en el Centro de Documentación de la Biblioteca Nacional de Maestros, se vio complicada en función de la ausencia de estos documentos, como ocurre con muchos de los materiales de la última dictadura

actividad. Las formas de organizar la jornada, los actos, las salidas. El diseño Curricular se transformó en este sentido, en la mejor herramienta de control con la que contaban las autoridades educativas. Hay una estructuración que da vida al funcionamiento diario de docentes y alumnos; algo ocasionalmente valorado por los docentes, que se fueron acostumbrando a “la buena receta”. Los/as docentes pasan a ser quienes ejecutan propuestas didácticas, que van ayudar a los niños a desarrollar todas sus posibilidades; es decir, en forma recurrente el docente de nivel inicial, ayuda a crecer, acompaña da afecto, ¿enseña?. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de que los jardines maternales cuenten con personal preparado para cuidar a los niños y contener a la familia ⁵⁵. Esta familia, “está incorporada” en la vida escolar, se dice que hay que “crear en los padres una mentalidad convergente con la escuela”. No se los escucha sino que se espera su participación de manera tal de garantizar el éxito de la propia intencionalidad pedagógico-moralizante. La transmisión de saberes está así, emparentada directamente con un modelo de sociedad y familia única, acorde a los principios de una moral que debe impregnar a la sociedad toda. En tanto proceso lineal, la buena enseñanza, planificada y basada en un muy buen conocimiento del niño y sus posibilidades de crecimiento dan como resultado un aprendizaje. Lo hasta aquí expuesto se corresponde con la corriente conocida como tecnicismo pedagógico, la que en nuestro país brilló en todo su esplendor en esta época El control ideológico: estaba así garantizado. A un estímulo hay que responder con una respuesta: evaluable y una conducta esperada⁵⁶. Las/os docentes no siempre podían ver esta realidad, razón por la cual al realizar entrevistas o simplemente consultar por lo que sucedió en la época con el nivel, muchas fueron las respuestas en función de “nada en especial”, “yo, seguí haciendo lo mismo”, “yo ni me enteré que había canciones y cuentos prohibidos”. La pedagogía acentuó los rasgos del normalismo, sin plantearse que el afán por ciertas conductas en los niños/as implican autoritarismo.

⁵⁵ Harf, Pastorino y otras, op. cit.

⁵⁶ Duprat, H. 1995

El Informe⁵⁷ realizado en la Secretaría de Educación de la entonces, Municipalidad de Buenos Aires en los albores de la democracia, da cuenta de la fuerza que cobró lo vivido. Las maestras, reclamaban ante todo la “participación simbólica”, en tanto necesidad de ser escuchadas y de ser partícipes de la toma de decisiones, buscando tramitar las escenas arbitrarias que habían vivido. Eran valoradas por las demostraciones de afecto hacia los niños/as y necesitaban que sus funciones sean redefinidas, en pos de un reconocimiento de sus saberes académicos.

La relación docente - alumno/a durante la última dictadura

Graciela Frigerio plantea que uno de los atributos de la escuela su carácter intermediario. Retomando palabras de Arendt, la autora afirma que esta institución media entre lo privado y lo público. “entre la familia y el mundo la institución la institución educativa viene por decisión pública, la del Estado, a mediar a intermediar. Esta institución que no es el mundo pero “ante los ojos de los niños lo representa (...)”⁵⁸

Los docentes tienen en la dictadura, una responsabilidad ineludible. El control de la sociedad está en sus manos. Porque lo importante no era sólo reorganizar la sociedad presente, sino preparar la del futuro. Por otro lado, una nota publicada en la Revista Gente a fines de 1976, se alertaba a los padres de la responsabilidad que tenían en velar por sus hijos a los que ya no podrían mandar tranquilos a la escuela, ni siquiera si la maestra era “honesta” A su vez esta maestra recibía un trato infantilizado en su formación

El D C de la ciudad decía “Si bien importa dar la niños libertad para escoger y decidir, no se puede dar libertad ilimitada”, el docente con condiciones cognitivas y afectivas debe garantizar esto. Es ahí donde tienen sentido las prácticas que hacen excesivo hincapié en los hábitos, en los “trabajitos prolijos”, las sillas ordenadas, etc. El poder se ejerce sobre los cuerpos por medio de métodos “que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar

⁵⁷ El diagnóstico educativo del nivel de escolaridad inicial, 1985-1986

⁵⁸ FRIGERIO, G., en Filmus, 1994

disciplina...⁵⁹ Creo que entender lo que se suceda en los jardines a la luz de los aportes de Foucault, ayuda a entender que el disciplinamiento de los cuerpos, es un acto de ejercicio del poder. Los niños/as comprenden cuando se los invita al diálogo, a la palabra. Es una tarea ardua la de explicar y tomar tiempos en pos de respetar elecciones o escuchar a otros. Lo mismo ocurría en relación a la familia, que puede y debe participar; pero, de modo genuino.

Las relaciones docente alumno/a en este período no sufrieron grandes cambios, simplemente cristalizaron su peor cara, en muchos casos de manera inofensiva, en otros dejando huellas indelebles.

Intentando otra historia

Chicos calladitos, chicos bien quietitos

Esos sí que eran los de antes

Ahora somos piojos delirantes

Aunque a veces no les guste a los grandes

La vuelta a la democracia pone en evidencia que la conformación de discursos y subjetividades dejan huellas que no desaparecen fácilmente. Sabemos, los riesgos que se corren al intentar dar cuenta de cierta realidad sin caer en generalizaciones; sin embargo, invitamos a la reflexión. Cuando los niños/as se desplazan en tren, cuando antes de dibujar hay que cantar ciertas canciones a modo de anuncio, cuando todos los días hay que responder a la Srta. Como estamos o que hicimos, en el saludo de inicio; allí está la marca de prácticas que adoptan matices oscuros mezclados con los rasgos del autoritarismo que daban cuenta de maestras cuyo control del grupo las hacía docentes reconocidas. Débora Kantor⁶⁰, nos llama la atención sobre el uso de recursos pedagógicos que cuentan con una amplia difusión y reconocimiento en el presente del Nivel Inicial y que algunas jardineras han dejado de usar; pero, simplemente porque ahora ya no se usan sin entender los por que de “esta nueva moda”. Cuando un niño sale del jardín avergonzado porque ensució se hizo pis, cuando sólo puede contar que visitó a la directora, cuando

⁵⁹ Foucault, M., 1989

⁶⁰ Kantor, 1987

tiene una cara contenta en su mano porque se portó bien debemos pensar en las huellas cristalizadas de un pasado que nos acostumbró al atropello, que nos habilitó para los discursos grandilocuentes que no condicen con la práctica.

Sólo se cambia aquello que se identifica como posible de modificar, creo firmemente en un futuro esperanzado, con docentes y alumnos/as invitados a pensar, ya no como castigo son como derecho.

Bibliografía

- ALONSO, I. P. de- BOVONE, E. G. de- CAPALBO, B. C. de – GONZALEZ CANDA, M. L. de – MAS VELEZ, M. C. de – QUIRINI, S. B. de – RODRIGO, B. *“Enciclopedia práctica preescolar”*. V Tomos , Buenos Aires, Ed. Latina, 1982
- CAPALBO, B. C. de - FERNÁNDEZ, A. A. de – GALARRAGA, M. F. de – NUÑEZ, R. de, *“Lineamientos curriculares para el nivel preescolar. Una ayuda para el maestro”*, Buenos Aires, ED. Latina, 1979
- BOSCH - CAÑEQUE – DUPRAT – GALPERÍN – GLANZER – MENEGAZZO – PULPEIRO, *“Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas”*, Buenos aires, Paidós, 3ª ed., 1983
- BOSCH, L. P. de , *“Desarrollo intelectual del preescolar”*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1983
- BRASLAVSKY, C. – TEDESCO, J.C.- CARGIOFI, R. *“El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982”*, Buenos Aires, FLACSO, 1982
- CABAL, G. *“Secretos de familia”*, Buenos Aires, De bolsillo, 2002
- CAPIZZANO de CAPALBO, B. – LARISGOITIA de GONZALEZ CANDA, M. *“La mujer en la educación preescolar argentina”*, Buenos Aires, Ed. Latina, 1981
- CARLI, S. *“Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002
- FRIGERIO, G. *“¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?”* en FILMUS, D. (comp.) *“Para que sirve la escuela, Buenos Aires, Tesis Grupo Norma, 1994*

- FRITZCHE, C. E. – SAN MARTÍN de DUPRAT, H. *“Fundamentos y estructura del Jardín de infantes”*, Buenos Aires, Estrada, 1974
- FOUCAULT, M. *“Vigilar y castigar”*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989
- KANTOR, D. *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*, Revista educoco, por una educación alternativa, Nº 6, noviembre de 1987
- KANTOR, D. *“Maestras jardineras, entre la burocracia y la creación”*, Revista educoco, por una educación alternativa, Nº 7, diciembre de 1988
- KAUFMANN, C.- DOVAL, D. *“Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina”*, Serie Investigaciones, Paraná, Fac. de Cs. De la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997
- MANDRIONI, H. *“La vocación del hombre”*, Buenos Aires, Guadalupe, 1976
- MÄRZ, F. *“Dos ensayos de pedagogía existencial”*, Barcelona, Herder, 1981
- MIRA LÓPEZ, L.-HOMAR, A. *“Educación Pre-escolar”*, Buenos Aires, Ciordia & Rodríguez, Editores, 1948
- O'DONNELL, G. *“Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización”*, Buenos Aires, Paidós, 1997
- PIAGET, J. *“Seis estudios de psicología”* Barcelona, Seix Barral, 12ª ed. 1981. 1ª ed, 1967
- PINEAU, P. – DUSSEL, I. – CARUSO, M. *« La escuela como máquina de educar”*, Buenos Aires, Paidós, 2001
- PINEAU, P. – MARIÑO, M. – ARATA, N. – MERCADO, B. *“El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)”*, Buenos Aires, Colihue, 2006
- PUIGGRÓS, A. *“Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino”*, Buenos Aires, Galerna, 1990
- PUIGGRÓS, A. *“Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente”*, Buenos Aires, Galerna, 2003
- SAN MARTÍN DE DUPRAT y MALAJOVICH *“Pedagogía del nivel Inicial”*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1987
- SAN MARTÍN DE DUPRAT Y PENCHANSKY, *“El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica”*, Buenos Aires, Ed. Colihue, 1997

SAN MARTÍN de DUPRAT, H. *"Perspectivas De la planificación"*, en "Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

SARMIENTO, D. F., *"Educación Popular"*, Buenos Aires, Ed. Lautaro, 1848

VEZZETTI, H. *"Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina"*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002

Fuentes

Boletín de Educación, *El Kindergarten y la Escuela Patricias Mendocinas*", Año IV, Nº 37, Mendoza, Enero de 1915

Ministerio de Cultura y Educación *"Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)"* Buenos Aires, 1977

Consejo General de Educación *"Lineamientos curriculares. Niveles Pre-Primario Y Primario"*, Provincia de Catamarca, 1978

Consejo General de Educación, *"Lineamientos curriculares para el Nivel Pre-Primario"*, Provincia de Corrientes. 1980

M.C.B.A. Secretaría de Educación *"Diseño Curricular para el Nivel Preescolar"*, Buenos Aires, 1982

Consejo General de Educación, *"Diseño curricular institucional. Nivel de escolaridad inicial"*, Provincia de Misiones, Ministerio de Bienestar Social y Educación, 1983

Ministerio de educación y Cultura, *"Lineamientos curriculares Nivel Inicial. 4 y 5 años"* Provincia de Santa Fe, Octubre de 1983

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, *"El diagnóstico educativo del Nivel de Educación Inicial" Proyecto 5 años 1985-1986*

Revista Gente, *"Carta abierta a los padres"*, Buenos Aires, Ed. Atlántida, Diciembre de 1976