

Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX

Mónica Fernández Pais

Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Cita sugerida: Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06>.

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto explorar los acontecimientos centrales que habilitaron la renovación de la educación inicial en Argentina a mediados del siglo XX. A partir del trabajo con fuentes analizo la construcción de un discurso que posibilitó la renovación de las prácticas en las salas de los jardines de infantes cuyos rasgos centrales perduran hasta nuestros días. En ese sentido, se analizan los modos en que la educación inicial se hace presente en las políticas educativas del peronismo y se recorren algunos de los textos significativos de aquel período. Luego, se indagan los efectos de la recepción del discurso psicológico en las familias y en las salas hasta la llegada de la última dictadura. En cuanto, a las fuentes se seleccionaron las que forman parte del corpus teórico de referencia para la segunda mitad del siglo pasado.

Palabras clave: Educación inicial; Renovación; Psicología; Prácticas.

Notes on the renewal of early education in the mid-20th century

Abstract

This paper aims to explore the key events facilitating the evolution of early education in Argentina in the middle years of the 20th century. By means of different sources, I analyze how a discourse was built that facilitated a renewal of practices in the kindergarten classrooms, whose main traits have survived to our days. Along these lines, the paper analyzes the way in which early education was featured in educational policies during peronism and revises significant texts from that period. Then, I probe into the effects of the arrival of psychological discourse in the families and classrooms until the onset of the last dictatorship. Regarding the sources used, a selection was made from those belonging to the theoretical reference corpus for the second half of last century.

Keywords: Early Education; Renewal; Psychology; Practice.



A modo de introducción

La educación inicial argentina nació bajo la influencia de los postulados con los que Federico Fröebel organizó el *Kindergarten* alemán y fue evolucionando a lo largo del tiempo con diversos aportes entre los que se destacan los de María Montessori, las hermanas Agazzi y Ovidio Decroly. Las transformaciones en las prácticas escolares se fueron sucediendo a la par de las luchas por su reconocimiento y expansión en el sistema educativo.

En este artículo se analizan algunas de las producciones en torno a las que se constituyeron los discursos en el jardín de infantes argentino a mediados del siglo XX y que organizaron la tarea cotidiana en las salas. El mismo es parte de los avances de la tesis “Discursos y prácticas en la educación inicial argentina desde 1958 hasta 1976: entre la renovación y el tecnicismo pedagógico” en la que se estudia el proceso de transformación del nivel inicial en dicho período. La periodización se ordena en función de la llegada al poder del modelo desarrollista con Frondizi y del terrorismo de estado con la dictadura cívico-militar encabezada por Videla. Asumimos, como señala Michel De Certeau que,

la cronología se compone por “períodos”, entre los cuales se traza cada vez la *decisión* de ser *otro* o de no ser *más* lo que se ha sido hasta entonces. Por turno, cada tiempo “nuevo” ha dado *lugar* a un discurso que trata como “muerto” a todo lo que le precedía, pero que recibía un “pasado” ya marcado por rupturas anteriores (2010:17).

Resulta oportuno señalar que la historia de la educación inicial en el país puede caracterizarse en dos sentidos. Por un lado, ha estado impregnada de cierto romanticismo al organizarse en torno a las biografías de protagonistas como Juana Manso, Sara Chamberlain de Eccleston, Rosario Vera Peñaloza, Soledad Ardiles de Stein, Cristina Fritzsche, Inés Cordeviola de Ortega, Hebe San Martín de Duprat entre las más destacadas (Mira López y Homar Aller, 1970; Salotti, 1969; Capalbo y González Canda, 1981; Bosch y Duprat, 2004). Por otro lado, se destacan los trabajos que retoman estudios acerca de los discursos infancia y el lugar del jardín desde los orígenes del sistema hasta los últimos años (Carli, 2005; Carli, 2011; Ponce, 2006; Pineau, Fernández, 2009).

En un primer momento se presenta una mirada sobre la infancia y el lugar del jardín en el discurso del primer peronismo. Las políticas destinadas a los más chicos claramente presentes, no logran consolidarse en el tiempo, aun cuando el destino de privilegio se cristaliza sin ser proscripto años más tarde.

Luego se aborda la década de 1960 desde la perspectiva social y desde allí se caracteriza la evolución del jardín de infantes. Se trata de una posible dimensión de análisis que no invalida otras pero que es necesario comenzar a ordenar.

Finalmente, se trazan algunos rasgos que caracterizan los primeros años de la década de 1970 que encuentran al país en pleno cambio político-social. Si bien la investigación no se detendrá en la última dictadura, es oportuno señalar que ésta encontró en el jardín de infantes un espacio para cristalizar su intención de “reorganizar” a la sociedad, a las familias y a las nuevas generaciones. El uso de expresiones como “brochecitos en la boca”, “sentarse como indios”, “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar”, son metáforas de un pasado que tensiona ciertas prácticas disciplinadoras en pos de la enseñanza de hábitos de orden y cortesía.

En este sentido, a través de los textos seleccionados, “puestos aparte” se pretende identificar las fuentes que llenen las lagunas de un relato construido con otras selecciones *a priori*. El propósito es analizar la trama de sentidos que sostiene la renovación en las prácticas de las salas y algunos de sus alcances (De Certeau, 2010: 85).

Del Jardín de Infantes de la década de 1940 hacia la renovación

Entre 1946 y 1955, con el peronismo en el poder, la infancia cobró notoria visibilidad en la sociedad argentina a través de políticas de acción social, promovidas por la Fundación Eva Perón y acompañadas por un desarrollo importante de la educación que incluyó al Jardín de Infantes. Se crearon los jardines integrales con un horario que respondía a las necesidades de la madre trabajadora, así como también los jardines en las fábricas y la Ciudad Infantil. Al mismo tiempo la adquisición de derechos laborales por parte de los trabajadores, promovió el esparcimiento en familia y la atención especial a los hijos.¹

En ese momento, las políticas desplegadas estaban destinadas a una infancia que desbordaba las fronteras de la escolaridad y que incluía a los niños menores de seis años. En el discurso del peronismo acerca de la infancia, hubo una articulación entre los enunciados liberales, socialistas y nacionalistas. La niñez fue concebida como depositaria de la acción social del Estado en pos de la “justicia social”, dejando atrás la idea de beneficencia imperante hasta entonces. En la trama de discursos peronistas se distinguen la apelación al niño pobre de Evita y al niño con derechos de Perón, mientras convivían los postulados de la iglesia católica, la crítica del naturalismo de Rousseau y las ideas de la *Escuela Nueva* (Carli, 2005).

Acompañando el estilo del gobierno peronista, la difusión de los beneficios del jardín de infantes se realizó a través de una vasta producción de textos que consolidaban su puesta en marcha signada por el postulado “los únicos privilegiados son los niños”, característico de la época.²

En 1946, Jorge Pedro Arizaga fue nombrado Subsecretario de Instrucción del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación a cargo de Belisario Gache Pirán. Como señala Adriana Puiggrós, Arizaga, “intentaba condensar en una propuesta pedagógica la educación del espíritu, la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la Nación” (Puiggrós, 2003:129).

Así, apoyándose en el plan ideado por Perón, promovió una reforma de la educación fiel al ideario nacionalista y democrático, que incluía la educación moral y religiosa combinada con la educación práctica. Su propuesta apuntaba a cultivar el espíritu de los niños y la formación para el trabajo desde los primeros años. El plan comprendía una enseñanza primaria formada por un *primer ciclo preescolar* optativo de dos años (cuatro y cinco años de edad); un segundo ciclo obligatorio de cinco años (seis a once años de edad); un tercer ciclo conocido como de pre-aprendizaje general que formaría oficiales de distintos oficios. Si bien la propuesta recibió el nombre de Programa de Educación Primaria, por el decreto 26.944/1947, incluía por primera vez al Jardín de Infantes como parte del sistema educativo, aunque negaba al mismo tiempo su autonomía en función de la especificidad.

De ese modo, aun con carácter optativo, el preescolar de entonces encontró en la Reforma Arizaga la posibilidad de ser considerado por primera vez desde la esfera nacional. Al año siguiente, el diputado Simini, de fuerte compromiso con el proyecto nacional popular, promovió la obligatoriedad del jardín de infantes para las salas de tres, cuatro y cinco años y la consiguiente creación de jardines con la sanción de la Ley 5096 en la provincia de Buenos Aires.

En un Boletín de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires fechado en 1947, el jardín fue considerado “la base de la educación popular”, asumiendo su carácter iniciático en la biografía escolar de un sujeto universal. Estos “inexpertos infantes”, como se los llama en el documento, participaban en actividades que les permitían desarrollar la capacidad de adquirir conocimiento. Es en este período cuando se afianza la idea de lo preescolar, nombre con el que se conoce al jardín argentino hasta la década de 1980. Al mismo tiempo, el Boletín define el “anhelo profundamente humanitario de afianzar y defender el derecho de todos los niños a ser protegidos y educados desde la más tierna edad” (DGCyE, 1947), algo por demás innovador para la época.

En 1949, en la provincia de Buenos Aires, se anunciaba el plan de estudio de las “Escuelas Formativas de Profesores para Jardines de Infantes” que estaba “concebido con el propósito de contribuir a la superación cultural y perfeccionamiento técnico” de los docentes bonaerenses para la acción en los jardines creados según la Ley 5096/46 (DGCyE, 1949). Allí aparece un primer indicio renovador en la formación de las maestras que acompañarían el nuevo proyecto para la primera infancia, articulando los principios fröebelianos con el espíritu de un jardín al aire libre, el trabajo en la huerta y las rondas; un jardín feliz para una infancia feliz.

Si bien este impulso iniciado por Arizaga y Simini no llegó a afianzarse, el crecimiento cuantitativo del jardín fue notorio y entre 1955-1975 su matrícula se sextuplicó (Arata y Mariño, 2013:223).

En cuanto a las prácticas, se renovaron no tanto desde la didáctica como desde el imaginario. Los postulados peronistas para el jardín no hacían más que conservar su matriz homogeneizadora. En las salas, las docentes³ utilizaban guías didácticas promocionadas tanto en la *Revista La Obra* como en la elaborada por Raúl Velásquez Martins “Guía didáctica fröebeliana” (1949) que era una adaptación nacional de la clase según las rutinas de cantos y dones ideados por Fröebel, creada para que la docente siguiera al pie de la letra un guión establecido de antemano. En los materiales de la época se advierten indicios de la construcción de un discurso vacío de sentido que va a consolidarse con el paso de los años. Así, por ejemplo, se afirma la importancia de la libertad de los niños para expresarse mientras se les propone que dibujen una pelota en correspondencia con el primer don⁴ y que se la coloree con un solo color.

Del período 1945-1955, cabe destacar las disputas por el carácter obligatorio u optativo de los jardines junto a los primeros intentos por realizar transformaciones didácticas que articulen los desarrollos teóricos provenientes de experiencias de educación especial y las posteriores adaptaciones para los niños pequeños de Montessori y Decroly. Recordemos que para la época, Rosario Vera Peñaloza ya había creado las llamadas adaptaciones de estos dones para que fueran las docentes las que los produjeran. De esta forma, la docente riojana no solo reconoce la necesidad del uso de materiales para la enseñanza, sino que promueve entre las docentes su rol como productoras de éstos así como el uso del material de desecho y la centralidad de lo manual en la actividad de los niños.

El espíritu renovador en los textos especializados de la década de 1940

La formación de las llamadas maestras jardineras, en el Plan de Estudios del Profesorado de la provincia de Buenos Aires, estaba orientada por estudios de Psicología y de Historia de la Educación. La primera de estas disciplinas se abordaba a través de los textos de Adler, Gesell y Bühler; la segunda exploraba la obra de Comenio, Locke, Herbart, Fröebel, Pestalozzi, Rousseau, Montessori, Agazzi, Claparède, Decroly y Dewey, junto a la de Santo Tomás, San Agustín, Lasalle y San José de Calasanz. La Pedagogía, en cambio, era de neto corte fröebeliano, montessoriano, agazziano sin dejar de tomar aportes de Decroly. Una pedagogía para el jardín que se ubica dentro de las fronteras entre una didáctica basada en el desarrollo del niño y la preocupación por la entonces denominada “anormalidad” (DGCyE, 1949).

La puesta en marcha del método de Fröebel estuvo acompañada por la existencia de guías para la práctica que también marcaron un estilo de trabajo que parece perdurar. Cierta desconfianza en la buena utilización de los materiales y la falta de experiencia en quiénes aceptaban trabajar con niños aparecen como los argumentos para esa tendencia.

La primera guía que llegó a la Argentina fue enviada por Mary Mann, esposa de Horace Mann, a Domingo F. Sarmiento para introducirlo en el conocimiento de “las bondades del método de Fröebel” y convencerlo de su aplicación. La llamada “Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide” había sido escrita por Elizabeth Peabody Palmer y llegó al país en 1865. La organización de las clases seguía un orden en función de los dones, las nociones a enseñar y los momentos del día, ya que la “enseñanza consiste en hacer que el alumno se dé cuenta de la unidad de todas las cosas y de que todas existen, descansan y viven en Dios, para que comprendiéndolo así pueda ajustar a esta consideración los actos y las prácticas de su vida” (Froebel, 1886:32).

En 1940, Clotilde Guillén de Rezzano, publica *Los jardines de infantes. Origen, desarrollo, difusión, organización y métodos*. En su título, la autora nombra a “los jardines” aunque en su desarrollo se refiere a la escuela infantil y se ocupa de la educación de los niños de dos a cinco años inclusive, con la intención de que aprendieran a ser “generosos, complacientes y bondadosos”. El trabajo de Guillén de Rezzano resultó la más completa guía de la época sobre los autores conocidos en Argentina como “precursores” –Fröebel, Montessori, Decroly, Agazzi– hasta ese momento. En las conclusiones, Rezzano decía al respecto del jardín de entonces:

Sería injusto afirmar que la escuela infantil actual es la obra exclusiva de Fröebel: en su organización actual han cooperado, no solo su creador, sino sus continuadores, los maestros en general, la familia, el medio social y el Estado.

Es fácil establecer los efectos de estas diversas influencias, si se compara la escuela infantil actual con la que surgió bajo la inspiración fröebeliana, y esta con la guardiana, su precursora. Las escuelas guardianas, servían para “asilar”, “guardar”, “proteger” a pequeños que pertenecían en su totalidad a la clase social menos favorecida económicamente y estaban animadas por un objetivo marcadamente filantrópico. Utilizaban las historias de carácter religioso, cantos y ocupaciones manuales, no con fines educativos sino simplemente disciplinarios. La instalación material era generalmente inadecuada; no se concedía importancia a las actividades de orden higiénico. Las escuelas infantiles que le siguieron, ya sometidas a la influencia fröebeliana, si bien asilaban, guardaban y protegían a los niños pequeños de las clases también económicamente necesitadas, se propusieron además, “ayudar a criarlos y a educarlos”. A los medios de las “guardianas” agregaron el juego, no con fines disciplinarios, sino educativos (1940:126-127).

Guillén de Rezzano, al mismo tiempo que ponía en valor a los jardines al reconocerles su sentido pedagógico, les otorgaba un nuevo estatuto ligado a lo lúdico. El planteo por la importancia de los espacios físicos, la preocupación por las prácticas al aire libre y por la higiene a cargo de maestras mujeres traza otra marca indeleble.

En el año 1943 la editorial El Ateneo publica *Jardines de infantes*, de Elvira Vázquez Gamboa en el que la autora destaca la tarea de cuidado y asistencia de los niños desde el nacimiento. Dedicar el Capítulo II a la Función Social del Jardín y el III a la Nursery School o Escuela Maternal para los niños antes de los tres años. Luego, organiza un índice en torno a la organización de un jardín en el que incluye el servicio médico y un programa de actividades. Incorpora un apartado que deja en claro la diferencia entre el Jardín de Infantes y la escuela apelando a la articulación desde la nursery hasta la primaria. Otra cuestión a destacar de esta obra es el capítulo sobre el Club de Madres, destacando el valor de la profilaxis de la salud y del acompañamiento a la crianza materna.

En 1948, Kapeluz publica una traducción del francés de la obra de la profesora de clases elementales Madeleine Faure *El jardín de infantes*. En su prólogo, Clotilde Guillén de Rezzano la presenta como una “exposición ejemplificadora de los mejores procedimientos para dirigir el desarrollo integral de un niño de tres a seis años de edad”, continúa destacando el valor del método fröebeliano y el clima de amor en el que transcurren las

horas en las salas en las que los pequeños aprenden a adquirir los hábitos “para su adaptación al medio natural y social” (Faure, 1948:1-10). Faure admira y relata experiencias de la escuela francesa, describe acciones y lecciones, sugiere recursos para la tarea y lecturas para los chicos y para la maestra entre las que menciona la Biblia. A su vez, incorpora la idea del *centro de interés* como ordenador de conversaciones y juegos. Hasta este momento la tradición fröebeliana parece mantenerse intacta.

Nuevamente en 1950, otro libro prologado por Guillén de Rezzano, ve la luz. Se trata de la versión en castellano del *Programa de actividades de los jardines de infantes* escrito, entre otras, por Patty Smith Hill. Era una guía para la acción que intentaba ordenar los sentidos del jardín sin perder de vista la clase tradicional. Decía en esta oportunidad Rezzano:

Página por página, y a través de casi toda la obra, el PROGRAMA DE ACTIVIDADES DE LOS JARDINES DE INFANTES ofrece las actividades típicas fröebelianas en columnas encabezadas por denominaciones familiares a las jardineras, enfrentándolas a los progresos que en el orden de los pensamientos, sentimientos y conducta dichas actividades han de originar.

A medida que se desarrolla el programa, se ve como el niño adquiere precisión, seguridad, exactitud, control, regularidad material y espiritual; cómo se forma en él el sentido de la responsabilidad; cómo siente intereses nuevos, gusta de placeres derivados de una sana actividad integral, comprende y valora los beneficios y obligaciones de la vida social y el papel que en ella le toca asumir, y cómo, a la vez, asimila indirectamente, sin más esfuerzos que el educativo, conocimientos relacionados con sus necesidades, que ordena, clasifica, sistematiza e incorpora a su acervo personal (1950: IX-XI).

Las autoras relataban las experiencias de investigación y experimentación que se desarrollaban en universidades como Yale, Harvard, Iowa, Hopkins y Columbia. También agradece los aportes al programa hecho por Thorndike, Rogers, Gates y Taylor entre otros. Se ponían en marcha las exploraciones en torno al llamado “Inventario de hábitos” que el equipo liderado por Smith Hill⁵ elaborara con la ayuda de la doctora Agnes Rogers. La propuesta de enseñanza ordenada según los cambios en las conductas o comportamiento comenzaban a ejecutarse. Finalmente, citan a Arnold Gessel, para afirmar que:

En América, Arnold Gesell, teniendo en cuenta la relación del período preescolar con todos los posteriores estados del desarrollo, dice: “Existe una etapa que tiene una posición autocrítica en la serie, y por esta razón domina todo el resto –la autocracia

de la prioridad—. El período preescolar es el período biológico más importante en el desarrollo del individuo, por la sencilla pero suficiente razón de que está primero. Estando primero en una sucesión dinámica, influye inevitablemente en todo el desarrollo subsiguiente. Estos años determinan el carácter, tanto como los cimientos y la armazón determinan la estructura [...] Las leyes de crecimiento hacen de estos los más formativos de todos los años. Cuanto más pequeña es la criatura tanto más rápido es su crecimiento. En cierto modo, el crecimiento mental que se produce en el primer sexenio de vida, excede en mucho todo el que el niño realice en cualquier período subsiguiente (Smith Hill, 1950:1-13).

El arribo de la psicología de la conducta junto con la medición de acuerdo a los test de inteligencia de Binner llegaban al jardín de infantes argentino. Cabe aclarar que las autoras definen la población de sus investigaciones y asumen el carácter selectivo del jardín incluyendo condición de clase, nacionalidad, estado físico y la relación con las familias. Un jardín modelo, para una infancia modelo.

En 1953 se publica en el país *El jardín de infantes de orientación psicoanalítica* de Nelly Wolffheim, coincidiendo con la etapa en la que el psicoanálisis llega a la Argentina. En el prólogo su autora señala que las nuevas investigaciones en el campo exigieron un cambio de posición frente al niño y a la pedagogía, instando a nuevas lecturas de Fröebel y Montessori a fin de revisar “en qué medida coincide con las exigencias de una educación orientada psicoanalíticamente, si es que tal coincidencia existe” (1953:8). Wolffheim, quien otorga centralidad al juego, cuestiona la falta de libertad y estímulo a la fantasía que se proponen en los jardines fröebelianos y montessorianos. El texto no llegó a tener impacto en las prácticas y no hay demasiados indicios de que haya sido de lectura cotidiana en los jardines. Sí formó parte del corpus conceptual utilizado por algunos autores en las décadas siguientes.

Notas acerca de la década de 1960 y el jardín en el país

En la década de 1960 los aportes de las llamadas ciencias “psi”, es decir, la Psicología y Psicopedagogía, hicieron que en las instituciones se centrara la mirada en el desarrollo del niño, de modo tal que éste pasó de ser considerado *objeto* a ser *sujeto* de cuidado.⁶ En un escenario signado por las políticas propias del desarrollismo, el jardín encuentra a un cuerpo de especialistas que se forma siguiendo los desarrollos que se vienen dando en Estados Unidos, proponiendo nuevas experiencias en las salas como es el caso de las llevadas a cabo por Soledad Ardiles de Stein y Cristina Fritzsche.

En esta década, Argentina no es ajena a la influencia que con distinta intensidad producen los movimientos sociales en el mundo acerca del lugar de las mujeres en la sociedad, quienes entre otras cuestiones mostraban su masiva inserción en el mundo del trabajo y las nuevas posibilidades que brindó la aparición de la píldora anticonceptiva impulsando el debate en torno a ciertas pautas de crianza tradicional.⁷ La emblemática Mafalda –personaje de Quino que cuestionaba la educación que recibía y el lugar de la niñez en el mundo– es quizá la metáfora que ilustra el clima de época.⁸

Del mismo modo, la influencia de la *Escuela para padres* a cargo de la psicóloga y asistente social Eva Giberti y los libros del renombrado pediatra Florencio Escardó, habilitaron un escenario en el cual algunos sectores menos conservadores vieron en la institución jardín maternal un lugar seguro, digno para sus hijos, capaz de ofrecerles educación.⁹

¿Qué propuesta revolucionaria planteaba Giberti? Quizá lo que podemos identificar con mayor nitidez, y en coincidencia con la propia autora, es la ruptura con los mandatos autoritarios vigentes hasta entonces. La tradición acerca del lugar de la mujer, los preceptos sobre la crianza, la incorporación del hombre en las tareas de cuidado de los hijos y la aceptación de la presencia del pediatra o psicóloga/o para aconsejar sobre la educación de los más chicos, destituyendo los mandatos matriarcales, son quizá los ejes centrales de estos cambios relacionados con una necesidad de transformación en la sociedad que va a consumarse en la década de 1980 con el regreso a la democracia.

Tanto Giberti como Escardó y el mismo Arnaldo Rascovsky, pediatra de reconocida trayectoria, planteaban una ruptura con el modelo médico higienista rígido que organizó el sistema educativo argentino y cuyas lógicas se derramaron sobre la sociedad. Si bien ponen el acento en el cuidado de la salud, lo hacen habilitando las dudas y las voces de los niños y niñas. Rompen con aquella rigidez que no servía a los fines del cuidado sino del control. La prohibición de estos autores, luego de un allanamiento en la sede que compartían en el Hospital de Niños, puso en evidencia los riesgos de sus ideas para la sociedad conservadora que no podía dejar que una psicóloga de la televisión y los diarios dijeran cómo educar a los hijos.

Con relación a la vida familiar de las capas medias de la sociedad, la ampliación de la psicología a nuevos campos y la incorporación de la televisión en los hogares produjeron cambios en las prácticas de crianza. Se promovían cuestionamientos a los vínculos entre padres e hijos como los que proponía Giberti desde su columna en el diario *La Prensa* y su programa de televisión, así como un cambio en el lugar que ocupaban los abuelos en la transmisión generacional. Algunas docentes se animaron a llevar algunas de sus ideas a las

salas y aulas, lo que era interpretado como una subversión política. Mientras que los gobiernos iniciados en 1955 proponían el regreso a la autoridad de la familia por sobre la del Estado en la educación y la vuelta a concebir a los niños como sujetos pasivos sin derecho a los cuestionamientos, Giberti promovía que se escuchara a los niños y se hiciera valer sus voces, y sumaba el psicoanálisis en sus planteos en torno a volver a la infancia un terreno constituido por derechos, emociones, egoísmos y sexualidades.

En este período se consolidó la masificación del jardín de infantes estatal con una muy importante presencia de los particulares que veían en este cambio de costumbres un mercado incipiente. Mientras que en 1953 funcionaban 1618 jardines oficiales y privados con un total de 64.632 niños y niñas matriculados; en 1962 en un 1759 instituciones la matrícula ascendía a 10.0392 niños y niñas (Salotti, 1969).

Al mismo tiempo, los principios de la *Escuela Nueva* llegan al jardín de infantes cuestionando, según Duprat (1995) la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. Recordaba Duprat años más tarde la influencia de la psicología que se plasmaba en las planificaciones del docente al definir objetivos de largo plazo y enunciarlos con el infinitivo del verbo “desarrollar”, “propiciar”. También destacaba la casi desaparición de los contenidos de las planificaciones: los mismos aparecían implícitos en los objetivos específicos. Los postulados que hasta el momento cuestionaban la concepción de aprendizaje que entendía el rol del alumno como pasivo, fueron modificados promoviendo la formación de un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad. Decía Hebe Duprat al respecto:

Es la época del “aprender a aprender”, la época en que creamos situaciones para que el chico las resuelva en forma individual o en forma de grupo, donde confiamos que el chico aprenda a través de la experiencia y donde el fundamento teórico fundamental son los principios de la *Escuela Nueva*: la actividad, la libertad, la vitalidad, la colectividad y la individualidad. Por supuesto que estos cambios se traducen en la planificación: ya no planificamos sobre la base de lo que se entendía por contenido, sino que empezamos a planificar en términos de objetivos y a largo plazo; objetivos anuales primero, propuestos desde la intencionalidad del docente en diferentes áreas de la personalidad. El objetivo central era el desarrollo armónico de la personalidad infantil (1995:23).

En el emblemático texto, *Fundamentos y estructura del jardín de infantes* publicado en 1968, Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat expresaban los modos alternativos que

pusieron en práctica en el Jardín N° 1 de Vicente López, en la provincia de Buenos Aires, la primera como directora y la segunda como maestra. En sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las “experiencias directas” venían a dar la posibilidad a los pequeños del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal que participaran en las situaciones concretas de la vida cotidiana. Las experiencias directas alentaban las visitas a la panadería, la fábrica de fideos, la juguetería. En esas visitas se propiciaba que hablaran con distintos profesionales, trabajadores y vecinos del barrio o negocios, que los reportearan, que hicieran dibujos del lugar, etc. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés.

Este texto fue el primero en el que se alude a la presencia de “maestras y maestros” en los jardines. Sostienen las autoras que los aportes de las corrientes psicológicas plantean la necesidad de contar con personal masculino en los jardines para una mejor formación del “yo”. Se informa también que en las sesiones de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) se había aceptado que se consideraba apto el educador masculino para la educación preescolar.

Las experiencias directas ocuparon un lugar muy importante en la renovación del jardín. Sin embargo, mientras Fritzsche y Duprat defienden su centralidad en su obra, Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli no las mencionan en *El jardín de infantes hoy*, cuya primera edición es de 1969. Ambos textos integraron la teoría y la práctica de modo tal que quienes los consultaban encontraban las respuestas para la reflexión y para la tarea. A su vez, los textos dan cuenta de los espacios transitados por las autoras, Fritzsche y Duprat viviendo la experiencia en las salas y Bosch más atenta a los postulados científicos desde la cátedra de la Universidad de Buenos Aires. Así el primer texto dio cuenta de actividades ya puestas en práctica por primera vez y, el segundo, acercó a las maestras la teoría desarrollada por Piaget en Ginebra.

Ambos se constituyeron en bibliografía obligatoria en los albores de la década de 1970 junto con *Teoría y práctica de la educación preescolar*, dirigido por Celia de Germani, también como Bosch, profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y esposa del sociólogo Gino Germani vinculado con el funcionalismo estadounidense, a quien no se le favoreció su permanencia en los institutos de formación docente. Su obra fue publicada en 1969 en el marco de las colecciones de Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA) que incluían otros títulos destinados a la educación de los más chicos y que estaban bajo la dirección de Boris Spivacow. El texto contaba, entre otros, con un artículo de Patricia Stokoe, reconocida especialista en el área de la expresión corporal, que

traía el aporte del movimiento creativo a las salas. Entre ellos, los de la Colección “La escuela en el tiempo” que publicó *El dibujo de los niños*, de Mura; *La música y el niño*, de Howard; *La preparación musical de los más pequeños*, de Williams; *El niño y el folklore*, de Sciacca; *Juegos y juguetes*, de Neri; *El niño y el teatro*, de Signorelli y *Títeres y niños*, de Bernardo.

Volviendo al año 1969, debemos decir que la preocupación por instalar las propias ideas acerca del jardín y las diferentes perspectivas así como un clima de “libre expresión” enmarca doce meses de tres presentaciones de libros sobre el jardín. Repasemos: en 1968 (no se especifica mes) se publica *Fundamentos y estructuras*; en mayo de 1969, *Teoría y práctica de la educación preescolar*; en agosto de 1969, *El jardín de infantes. Contribución experimental*, de Martha Salotti, discípula de Rosario Vera Peñaloza.

A su vez, puede mencionarse también un texto discutido en los profesorados y jardines de la Ciudad de Buenos Aires; pero, sí importante en la provincia de Buenos Aires como es *Cómo trabaja un jardín de infantes*, de María Inés Cordeviola de Ortega quien fuera directora de Enseñanza Preescolar de la provincia de Buenos Aires entre 1965-1966. Publicado por Kapelusz en 1967, el texto recorre los principios que ordenan la tarea de la maestra jardinera y lo necesario para su trabajo desde la perspectiva del centro de interés, la mirada de la psicología y el juego centralizador.

Una mirada a los primeros años de la década de 1970

El impulso de la década de 1960 con los aportes de la psicología y la recepción de los principios de *la Escuela Nueva* que ya estaban presentes en la educación primaria, se ve acompañado, a partir de 1973, por la recuperación del discurso peronista y el aporte de las ideas de los sectores de la izquierda nacional, por nuevas definiciones en cuanto a las políticas para las infancias y por la implementación en las salas de los avances teóricos y prácticos reunidos en la bibliografía de la época.

Así, el germen de los últimos emprendimientos de la década de 1960 prosperó. La preocupación de las instituciones de la primera infancia dejó de estar centrada en la necesidad de la madre para pasar a estar atenta a la de los niños. Las llamadas guarderías pasaron a ser reconocidas como “jardines maternos”, respetando la tradición del nivel y acentuando su intencionalidad maternal. La necesidad de hacer que los niños “mejoren”, “saquen afuera”, devino en la búsqueda de sentidos para las prácticas que buscaban en la estimulación temprana una posibilidad a ser considerada en las prácticas de enseñanza. Esta situación tuvo un fuerte impacto en la tarea cotidiana. Se necesitaban maestras

jardineras no cuidadoras en los jardines maternos. Aquí, se inicia el debate en torno a la incumbencia de la estimulación temprana y/o la psicomotricidad en las primeras salas que con el tiempo se resolvió en una articulación de saberes.

La puesta en marcha de jardines maternos dependientes de empresas lleva a Hebe Duprat, Ana Malajovich y Silvia Wolodarsky a intentar plasmar sus propias discusiones en torno a la resolución de los problemas cotidianos en el jardín materno en *Hacia el jardín materno*, libro publicado en 1977 que encuentra fundamento en los discursos que empiezan a construirse unos años antes a nivel social y pedagógico.

En este período también se crea el Departamento de Jardines Maternos dependiente de la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que se hace cargo de las instituciones del Ministerio de Bienestar Social que no sufrieron el embate de la erradicación de las villas de emergencia de 1977. El carácter asistencial de los servicios se acentúa ya que las maestras nombradas para atender los Centros de Acción Familiar (CAF) en el bienio 1972-1973 son reemplazadas por cuidadoras (Diseño curricular, 1991).

Según Puiggrós (2003), otro indicio de los cambios que se gestan y desarrollan en el período lo constituye la creación del jardín privado "Arco Iris" de Chola Flaco y Cory Troianosvsky, quienes venían de las experiencias progresistas identificadas con la educación y el tiempo libre. Este jardín situado en la Ciudad de Buenos Aires, cubrió su matrícula con los hijos de los intelectuales y dirigentes progresistas de la época.

El Estado buscó recuperar su lugar de principal impulsor del nivel mediante la sanción de la Ley Nacional 20.582/1973 de creación del Instituto de Jardines Maternos Zonales. Este fue, además, un intento por convertir las "guarderías" en jardines maternos, reconocidos como espacios de cuidado y enseñanza a los niños/as de sectores más desfavorecidos, con la participación de las familias y la comunidad en el directorio y la responsabilidad de su coordinación entre los Ministerios de Cultura y Educación y Bienestar Social. Este proyecto fue llevado a cabo en un año clave para comprender el devenir de la historia argentina. Con la llegada de Cámpora al poder, se pone fin a la proscripción del peronismo y la urgencia por retomar las conquistas sociales perdidas se evidencia por una serie de medidas educativas de tono reivindicatorio. Sin embargo, la presencia de la Triple A y la figura de López Rega al frente del Ministerio de Bienestar Social en el poder impiden que estas políticas se consoliden, llevando al país y a sus infancias al período más oscuro de nuestra historia en el que los niños y las niñas fueron considerados protagonistas principales.

Un cierre provisorio

En este artículo se traza una cartografía iniciada para seguir explorando tensiones, sucesos y textos con la intención de ir armando una historia que se alargue para incluir un período y sus producciones. La palabra *historia*, como señala De Certeau, “oscila entre dos polos: la historia (Historie) y la que ocurre (Geschichte).” Esta distinción permite indicar que el historiador parte con el texto propio de su cultura a descubrir lo que pasó en otra parte y de otro modo. (2010: 273).

La educación inicial en Argentina ha quedado durante muchos años relegada a un lugar secundario como si el designio de la 1420 la hubiera dejado atrapada. Sin embargo, las políticas imperialistas han sabido ver en ese un nicho ideal. Desde Sarmiento hasta el presente una y otra vez, la transformación y el avance de pedagogías colonizadoras tienen a la educación inicial como protagonista.

Sin lugar a dudas, contamos con mucho material sobre la vida en los jardines, pero nos queda pendiente seguir explorando ciertas categorías que pongan en diálogo a la historia con la didáctica y con la el período en diálogo con el período del gobierno de Onganía y con la última dictadura para poder comprender en qué momento se perdió algo esa mística de los años 60 en torno al cuidado de los niños y la vocación por la renovación en las prácticas.

Notas

[1](#) Al respecto, véase la tesis de Sandra Carli publicada en el año 2005, en la que la autora estudia rigurosamente las transformaciones de los discursos acerca de la infancia en el período. Carli plantea allí, que el discurso político fue el que constituyó a los niños en sujetos y sostiene la importancia que cobran los jardines de infantes como medio para la homogenización social de las nuevas generaciones

[2](#) Nos referimos entre otros, a los Boletines de la Dirección General de Escuela “Horas felices”, realizados por la Inspección general de Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires en 1948 y “¿Por qué envío a mi hijo al Jardín de Infantes?” del mismo año.

[3](#) En el período en los jardines solo trabajaban mujeres.

[4](#) Los dones de Fröebel, son “los regalos” que el pedagogo alemán ideó y consisten en una serie de materiales que facilitan la ejercitación de la mano proporcionando al niño la posibilidad del autocontrol y de la evolución espiritual. En este caso nos referimos la Don N° 1 que consiste en un caja de madera, con tapa corrediza, que contiene seis esferas de goma y forradas de lana con los colores primarios y secundarios y que caben en a mano de un niño. Con este Don los niños aprenden las leyes de lo esférico, los colores, las texturas y luego dibujan, colorean y modelan lo que ven en medio de una ficción que a modo de cuento sirve de guion para que los niños imiten.

[5](#) Patty Smith Hill, fue pionera en la reforma de los jardines en Estados Unidos. Alumna de John Dewey en la Universidad de Columbia en Nueva York (Stein, 2005:4).

6 Al respecto léase, Marcelo Caruso y Gabriela Firstein, “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíza piagetiana en el campo pedagógico argentino.” En: Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna, 2003

7 La tesis de Isabella Cosse, *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010 plantea un estudio de la época que se completa entre otras obras con la de Oscar Terán *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1991.

8 No es de interés para esta presentación profundizar en las representaciones en torno de Mafalda. se sugiere para mayor estudio del tema el trabajo de Isabella Cosse *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

9 A respecto léase, Carli, S. “Infancia psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación. 1955-1983” En: Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna, 2003

Referencias bibliográficas

Arata, N. y Mariño, M., *La educación en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013.

Bosch, L. P. de; Menegazzo, L. F. de y Galli, A. P.R., de, *El jardín de infantes hoy*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1985.

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, 2005.

Carli, S., “La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes”. En: *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

Capalbo de C., B. y Iarigoitia de G. C., M., *La mujer en la educación preescolar*. Buenos Aires: Editorial Latina, 1981.

Cordeviola de O., M. I., *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

De Certeau, M., *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 2010.

Dirección General de Cultura y Educación, *El jardín de infantes base de la educación*. La Plata: DGCyE, 1947.

Dirección General de Cultura y Educación, *Plan de estudio de las Escuelas Formativas de Profesores para Jardines de Infantes*. La Plata: DGCyE, 1949.

Faure, M., *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

Fernández, M., *Libros para todos. Colecciones de EUDEBA bajo la dirección de Boris Spivacow (1958-1966)*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional, 2012.

Fröebel, F., *La educación del hombre*. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1886.

Fritzsche, C. y San Martín de Duprat, H., *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires: Ángel Estrada, 1974.

Germani, C. de, C., *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires: Eudeba, 1977.

Giberti, E., *Escuela para padres*. Buenos Aires, 1968. Tomos I y II.

Mira López, L. y Homar de Aller, A., *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, 1970.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1991), "Diseño curricular para el jardín maternal", Buenos Aires, Dirección de Currículum.

Penchasky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H., *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

Pineau, P. y Fernández, M., *Notas para una historia de la educación de la primera infancia*. Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2009.

Ponce, R. "Los debates en la educación inicial en la Argentina". En Malajovich, A. *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

Puiggrós, A., *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, 2003.

Rezzano, C. G., de *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.

Salotti, M., *El jardín de infantes. Contribución experimental*. Buenos Aires: Kapelusz, 1969.

San Martín de Duprat, H., "Del centro de interés a la unidad didáctica". En: *Educación inicial los contenidos de la enseñanza: aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1995.

San Martín de Duprat, H.; Wolodarsky Estrín, S. y Malajovich, A., *Hacia el jardín maternal. Dilemas y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1984.

San Martín de Duprat, H. y Malajovich, A., *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1993.

Smith Hill, P. y otras, *Programa de actividades de los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, 1950.

Velázquez Martins, R., *Guía didáctica froebeliana*. Buenos Aires: El sol, 1949.

Wolffheim, N., *El jardín de infantes de orientación psicoanalítica*. Buenos Aires: Nova, 1960.