

Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala¹

Mónica Fernández Pais²

Siempre pensé que las maestras jardineras/ son una clase especial de docentes./ Y me pregunto: ¿son así porque son/ maestras jardineras o son maestras jardineras/ porque son así?

Lydia Penchasky de Bosch

111

Resumen

En este artículo se estudia el lugar de la mujer en la historia de la educación inicial argentina; su punto de partida es el pensamiento de Sarmiento. En primer lugar, se establece la importancia atribuida a la figura materna para la construcción del orden social y la preocupación de los pedagogos modernos por su educación. A partir de estas

¹ El presente artículo recupera fragmentos del Capítulo 6 la Tesis doctoral denominado “La educación inicial en Argentina a mediados del siglo pasado: entre la renovación y el tecnicismo pedagógico”, UNER, 2016.

² UNLP; FaHCE. Contacto: [moniferpais@gmail.com].

representaciones el artículo recupera el influjo del pensamiento de Fröbel en la centralidad que cobró el rol femenino en la educación infantil. A su vez, se analiza la influencia de las primeras kindergartianas y sus herederas —quienes ayudaron a construir un modo de ser maestra jardinera que se cristalizó a lo largo del siglo pasado— en el proceso de consolidación del jardín de infantes nacional. Con este fin se revisan los textos sobre el jardín de infantes que eran parte de la formación docente en las décadas de 1960 y 1970.

Palabras clave

Maestra jardinera, maternidad, jardín de infantes, mujer.

Abstract

In this article we study the place of women in the history of early childhood education in Argentina; his point of departure is the thought of Sarmiento. In the first place, the importance attributed to the mother figure for the construction of the social order and the preoccupation of the modern pedagogues for their education is established. From these representations the article recovers the influence of Fröbel's thought on the centrality that took on the female role in early childhood education. In turn, the influence of the first kindergartens and their heirs —who helped to build a way of being a master gardener that crystallized over the

past century— in the process of consolidating the national kindergarten is analyzed. To this end, texts on kindergarten that were part of teacher training in the 1960s and 1970s are reviewed.

Keywords

Kindergarten teacher, maternity, kindergarten, training.

El proyecto político-educativo argentino incluyó a los jardines de infantes desde los primeros intentos de organización, aunque fue relegado a un lugar secundario ante la urgencia de poner fin al analfabetismo. A diferencia de lo que ocurrió con la escuela primaria, la feminización de la docencia de la educación inicial acompañó su desarrollo desigual desde las últimas décadas del siglo XIX y fue recién en la década de 1960 que se incorporaron los primeros maestros a las salas. La mujer fue considerada portadora natural de cualidades para la tarea en estos *jardines de niños*, que serían un puente entre la casa y la escuela elemental.

Nos interesa aquí esbozar algunas ideas acerca del lugar de la mujer en el origen del jardín de infantes argentino y recuperar los discursos que abonaron la formación docente a través de los textos publicados en la década de 1960. Partimos de reconocer la centralidad que tuvo en la construcción de ese relato sobre el protagonismo femenino en la educación inicial el texto publicado en 1981 por Beatriz Capizzano de Capalbo y

Matilde Larisgoitia de González Canda, *La mujer en la educación preescolar argentina*, que junto al de Raúl Velázquez y José María Lunazzi, *Las maestras jardineras*, recuperarían los aportes de aquellas primeras maestras al preescolar. Consideramos oportuno recuperar algunas de las prescripciones para el trabajo en las salas que constituyeron un sistema de disposiciones que configuraron su práctica cotidiana.

El protagonismo de la mujer en la educación temprana

El protagonismo de la mujer en la educación de los hijos es inherente a condiciones biológicas y representaciones sociales. Como consecuencia de una alianza entre la medicina y la mujer por la cual, como plantea Donzelot «el médico prescribe y la madre ejecuta»³, la atención de los hijos pasó a ser su responsabilidad en la Francia del siglo XVIII. Procesos similares tuvieron lugar en Argentina acompañados por un ideal maternal afectivo desplegado en el mundo doméstico. De esta manera, las mujeres asumían un lugar protagónico en las tareas de reproducción en el hogar y algunas pasaban a ocuparse de los hijos propios y/o de los hijos de otros.

Mientras que en la Buenos Aires colonial la atención de la infancia huérfana estuvo ligada a las tareas de caridad a cargo de la Iglesia en la Casa de Niños Expósitos, a partir de la

³ Cfr. Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*. España: Pre-Textos.

presidencia de Rivadavia a principios del siglo XIX, quedó en manos de las mujeres de la alta sociedad en la Sociedad de Beneficencia, lideradas por Mariquita Sánchez⁴, quien fuera reconocida en su trabajo en la escuela infantil por la mismísima Juana Manso⁵. Su carácter como educadora parece confirmarse cuando se la nombra «la primera maestra jardinera argentina», según Capizzano y Larisgoitia⁶ ⁷. Estas instituciones determinadas por las lógicas de la caridad y la filantropía estaban a cargo de mujeres con buenas intenciones y algunas nociones del método apropiado.

Así, la atención a la primera infancia era un problema doméstico que se desplazaba a la esfera pública cuando se trataba de los huérfanos de las guerras civiles y de los hijos de mujeres que se incorporaban al mundo del trabajo. Domingo Faustino Sarmiento, en su *De la educación popular*, publicado en 1849, va más allá al reconocer los beneficios del cuidado con educación para *todos* los niños. En el «Informe al Ministro de

Instrucción Pública» chileno fechado en marzo de 1848 —al regreso de su viaje por Europa—, que anticipa aquella obra, Sarmiento refiere las ventajas de las propuestas socialistas, entre las que destaca *salas cuna* y *salas de asilo*. De las primeras recupera lo valioso que resulta para América encontrar un modelo para salvar «millares de existencias que sacrifica la ignorancia de las madres o la falta de recursos». Acerca las salas de asilo, decía

[...] confiadas al instinto maternal de las mujeres, dirigidas e inspeccionadas por señoras, producen además resultados sociales del más alto carácter, interesando a las mujeres de las clases superiores en la cosa pública, de que nuestras costumbres las tienen apartadas, y poniéndolas con las madres de las clases abyectas, cuyas miserias aprenden a conocer. [...] La sala de asilo es, pues, un hecho conquistado por la civilización y que entra en el dominio de la educación popular⁸.

Vale la pena volver sobre sus afirmaciones para destacar el valor social que el sanjuanino otorga a estas instituciones a las que atribuye un carácter educativo. Su propuesta progresista, inspirada en sus desvelos civilizatorios, destaca la función social de la mujer al hacerse eco de los planteos higienistas, definir la necesidad de la educación moral y del desarrollo de la

⁴ Cfr. María Josepha Petrona de Todos los Santos Sánchez de Velasco y Trillo (1786-1868), viuda de Thompson y luego viuda de Mendeville.

⁵ Cfr. Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, p. 236.

⁶ Si bien no contamos con la fuente primaria que sostenga esta afirmación, optamos por considerarla porque el texto de las autoras resulta una referencia obligada en el relato de la educación inicial argentina en las producciones de los últimos cuarenta años.

⁷ Cfr. Capizzano Beatriz de Capalbo y Larisgoitia de González Canda, Matilde (1981). *La mujer en la educación preescolar*. Buenos Aires: Editorial Latina, p. 75.

⁸ Cfr. Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación Popular*. La Plata: UNIPE, p. 40.

inteligencia en los cuatro años de vida que serán decisivos para la escuela primaria. Al respecto «Por limitado que sea el aprovechamiento de estos estudios, el niño sale para la escuela primaria, educado, moralizado y desembarazado de las dificultades que rodean el aprendizaje de los primeros rudimentos»⁹.

La responsabilidad de la misión educadora sería de la mujer —con independencia de su pertenencia de clase— por sus cualidades ligadas al instinto materno y su función socializadora que garantizaría un orden social equilibrado. Como hombre de la masonería, Sarmiento confiaba en la igualdad entre el hombre y la mujer en la vida pública, sin desconocer sus singularidades.

Todo el personal de las Salas de Asilo, maestras, cuidadoras, porteras, son mujeres; y la experiencia no ha hecho más que confirmar en la idea de la exclusiva idoneidad de su sexo para la educación de los niños. Dotadas de un tacto exquisito para dirigir la niñez, cuando el exceso de afecto no las extravía, las mujeres solas saben manejar sin 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. Las mujeres con la mejor voluntad del mundo para hacer el bien no encuentran en nuestra organización actual ocasión inmediata de derramar sus

dones y sus cuidados sobre la parte angustiada de las ciudades, y no pocas veces la superabundancia de su instinto del bien se extravía fomentando la mendicidad o distrayendo de verdaderas fundaciones piadosas los fondos que debieran contribuir al alivio de los demás¹⁰.

Entendemos que en *Educación Popular* Sarmiento esbozó un *modelo* para ser maestra de los más pequeños, cristalizado en el método específico para la educación en los jardines de infantes. Según sus palabras, en los primeros años solo se enseñan primeras nociones, razón por la cual no es necesaria una formación específica.

La instrucción que se da en las Salas de Asilo, se reduce, no a la lectura, sino al conocimiento de las letras y sílabas; 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, valen 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 le faltaría¹¹.

⁹ Ídem.

¹⁰ Ibídem, p. 192.

¹¹ Ibídem, p. 193.

A través de su amiga Mary Palmer Peabody, viuda de Horace Mann, Sarmiento recibía las primeras noticias sobre el método implementado en Prusia por Friedrich Fröbel (1782-1852), a partir de lo cual, asume que la formación para el trabajo con los más chicos debe ser específica y sería la metodología fröbeliana la que ofrecería los mejores desarrollos. Esta mirada sarmientina del mundo femenino les permitió a las mujeres de su época un avance laboral y educativo que incluía a las de los sectores populares¹².

Aun cuando a partir del ideario de Fröbel el lugar de la mujer en el jardín argentino siguió su impronta, el legado sarmientino sentó las bases de algunos supuestos en torno a su figura que perviven hasta el presente. En primer lugar, la existencia de una condición femenina «natural e instintiva» para la enseñanza desde el regazo, propio de las concepciones hegemónicas sobre la mujer en la docencia¹³. En segundo lugar, la función socializadora del trabajo de la jardinera que busca enseñar tanto al niño como a su madre. En tercer lugar, la aceptación de que se trata de un trabajo menos calificado por lo

¹² Cfr. Bellucci, Mabel (1997). “Sarmiento y los feminismos de su época”. En Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 64.

¹³ Cfr. Morgade, Graciela (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes”. En Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 75.

básico de los contenidos a enseñar que puede realizarse con poca formación.

Cabe señalar que cuando Mary Mann le acerca a Sarmiento los principios para crear jardines de infantes fröbelianos, éste ya estaba convencido del valor de la educación «desde la cuna», como la llamó Jam Amos Comenius (1592-1670), y su preocupación también era la educación de las madres y sus efectos. La visión sarmientina se conjugaba con las ideas de Fröbel acerca de la mujer y lo que hoy llamaríamos la perspectiva de género de Karl Krause (1781-1832), de quien el alemán fuera discípulo. Según Arturo Roig, Krause cuestionaba de modo categórico un orden social que mantenía a las mujeres condenadas a la domesticidad y a los hombres a lo público. Krause sostenía que era contraria a la naturaleza y destino del hombre la aseveración de que el ser total de la mujer se reducía a su condición de madre porque eso implicaba que la mitad femenina de la humanidad estaría excluida de participar en la vida pública y bregaba para que se la liberara de la condena social que la ataba y la ata a su propio cuerpo. No proponía que se desentendiera de esa tarea sino que, por el contrario, la eligiera con libertad desde una propuesta democratizadora. Varones y mujeres se completan mutuamente en el ideario krausista¹⁴. Creía que junto a la reivindicación

¹⁴ Cfr. Roig, Arturo (2007). “Cuestiones de dialéctica y de género en Krause. Sofía o la nueva mujer”. En *Revista Estudios de Filosofía Práctica e*

[...] de la mujer se ha de promover la de la infancia, si verdaderamente la familia ha de constituir el núcleo humano básico sobre el cual, por regresos sucesivos a la verdadera naturaleza humana, llegaremos a la institución de un Estado orgánico que no sea obstáculo para el desarrollo pleno de cada uno de los seres humanos cuya vida jurídica ordena¹⁵.

En 1829, Krause advertía las coincidencias de sus ideas con las de Fröbel, al punto de generar un movimiento, que Enrique Ureña llamó *krausofröbelismo* (ibídem). Mientras tanto, escribía en su diario que era necesario ir preparando la realización de la Alianza de la Humanidad, y no solo pensaba en sus amigos y seguidores, sino también en las mujeres de su casa¹⁶. Ese ideario fröbeliano inspiraría a sus seguidoras y fervientes defensoras de su método a una transformación social de la que se sentían protagonistas a través del trabajo con los más pequeños. En Estados Unidos, las ideas fröbelianas se difundieron rápidamente y, con ellas, los *kindergartens*, ya que rápidamente los filántropos admitieron que actuarían como «caridad preventiva» para contrarrestar la pauperización y el vicio al que estarían expuestos los niños pobres de las ciudades.

Historia de las Ideas, año 8, número 9, Mendoza, disponible en [www.cricyt.edu.ar/estudios], consultado octubre 2017, p. 64.

¹⁵ Ibídem, p. 67.

¹⁶ Ibídem, p. 70.

Las señoras se volcaron al trabajo en los *kinder* como parte de su misión social para salvar a los niños¹⁷.

Nos interesa, antes de continuar, recuperar el planteo de Judith Butler:

[...] si la afirmación de Beauvoir de que no se nace mujer, sino que se *llega a serlo*¹⁸, es en parte cierta, entonces *mujer* es de por sí un término en procedimiento, un convertirse, un construirse del que no se puede afirmar tajantemente que tenga un inicio o un final. Como práctica discursiva que está teniendo lugar, está abierta a la intervención y a la resignificación¹⁹.

En ese estar siendo mujer, la maestra en el jardín de infantes se construyó a sí misma en función de sus representaciones acerca del ser docente y el modo en que la mujer se relacionaba con la primera infancia. En el proyecto finisecular, ese modo de *ser maestra jardinera* se ligaba a la maternidad antes que a su condición magisterial.

¹⁷ Cfr. Tyack, Larry y Cuban, David (2001). *En busca de una utopía*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 130.

¹⁸ Bastardilla de la autora.

¹⁹ Cfr. Butler, Judith (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós, p. 98.

Las primeras prescripciones con la llegada del jardín de infantes al país

La llegada de Sallie Eccleston²⁰ (1840-1916) a la Escuela Normal de Paraná en 1883 para organizar el curso de *Kindergarten* consolidó la tendencia a que la educación de los más chicos se instale como una tarea a cargo de mujeres. Con la intención de estimular el deseo de prepararse para la enseñanza en los jardines, el director de la escuela propuso que

[...] las maestras alumnas de cuarto año que obtengan aprobación en los exámenes generales de este curso y deseen prepararse especialmente por la enseñanza de los Jardines de Infantes continuarán por dos años más como alumnas de la Escuela Normal con goce de beca²¹.

En 1888 egresaban las tres primeras *Profesoras de Jardín de Infantes* y con ellas se iniciaba un largo camino hacia el arraigo del jardín de infantes nacional.

Volvamos a recuperar la figura de Eccleston, una joven viuda que llega al país con sus dos hijos, dispuesta a comenzar otra vida. A diferencia de lo que sucede con otras maestras norteamericanas llegadas al país, Eccleston fue bien recibida en Paraná y valorada por autoridades y discípulas. Una de sus

²⁰ Eccleston es conocida en la historiografía como Sarah o Sara Chamberlain de Eccleston, sin embargo en las fuentes que dan cuenta de sus primeros pasos en la Escuela Normal de Paraná la nombran Sallie.

²¹ Cfr. Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, p. 264.

contribuciones inmediatas fue traducir la obra de la discípula de Fröbel, la baronesa Marenholtz-Bülow: *El niño y su naturaleza*, con el objeto de divulgar los «principios filosóficos en que Fröebel funda el sistema que lleva su nombre»²². En la presentación del texto, se sostenía que la directora de los «Jardines de la Infancia», además de vocación por la carrera y conocimientos sobre juegos

[...] es preciso que reúna ciertas cualidades personales: que sea de carácter dulce, paciente, perseverante y hasta abnegada; ha de ser, a la vez que maestra, madre amorosísima para con los niños que estén bajo su cuidado²³.

Estas apreciaciones nos permiten inferir que en el mismo espíritu fröbeliano ya se condensaban expectativas «maternales» que debían acompañarse de un saber hacer. Al mismo tiempo, en el Capítulo V del mismo libro, la baronesa apuntaba acerca de las madres a quienes Fröbel destinaba su obra:

[...] el instinto y el amor maternal forman realmente un poder mágico que permite a la mujer más sencilla conseguir resultados portentosos; y sin esa maravilla del amor la humanidad apenas se hubiera desarrollado en su infancia.

²² Cfr. Marenholtz-Bülow, Baronesa (1926). *El niño y su naturaleza. Exposición y doctrinas de Fröebel sobre enseñanza*. Nueva York: Appleton y compañía editores, p. v.

²³ *Ibíd*em, p. ix.

Fröebel ha cumplido la misión de satisfacer las aspiraciones y las demandas más elevadas de la niñez, que han nacido del nuevo punto de vista del desarrollo humano; y ha proporcionado a las madres los símbolos que como hilos conductores de la verdad, guiarán a las tiernas almas por la primera etapa del laberinto de la vida²⁴.

En esta dirección, en el Congreso Pedagógico de 1900, la participación de las kindergartianas estuvo representada por Sallie Eccleston. En las conclusiones se aprobó:

- 1) El Jardín de Infantes debe ser un factor de carácter doméstico y no escolar.
- 2) Es necesaria la fundación de Jardines de Infantes con el espíritu y alcance que les daba Froebel.
- 3) Creación y fomento, por el Estado, de Asilos Maternales.
- 4) Educación maternal de la mujer²⁵.

Nos interesa retomar este último punto, que propone la formación de las mujeres como tarea del jardín de infantes, y unos años más tarde se convierte en mandato, con la incorporación de la asignatura Puericultura junto a Higiene

²⁴ Cfr. Marenholtz-Bülow, Baronesa (1926). *El niño y su naturaleza. Exposición y doctrinas de Fröebel sobre enseñanza*. Nueva York: Appleton y compañía editores, p. 83.

²⁵ Cfr. Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, p. 260.

Infantil al plan de estudios del curso dictado en la Escuela Normal n.º 9 de la Capital Federal. La tradición médico-higienista impulsaba la formación de las futuras maestras en saberes ligados al parto y las primeras atenciones al recién nacido. Aquellos contenidos de aprendizaje abonaban la idea de la maestra del jardín de infantes como especialista en niños pequeños, capaz de ser referente para las madres en la crianza. Así, el jardín sellaba una alianza con la familia y velaba por el buen cuidado que aquella, a través de la madre, debía dispensar a los hijos.

Mujer, maternidad y saberes para la educación de los más chicos construirían una matriz anterior a los jardines²⁶, que servirá de sostén a las distintas modalidades que adoptará el jardín de infantes, al condensar en el significativo «maternal» una referencia a la tarea y a la responsabilidad docente compartida con la madre, a cargo de que el caos de una modernidad plagada de revoluciones no llegara a la vida familiar^{27 28}. Ahora bien, qué entendemos por maternidad:

²⁶ Heredera de la matriz que se forjó con la *Escuela materna* (1631) de Comenio, prosiguió con el *Emilio* (1762) de Rousseau, se consolidó con la obra de Pestalozzi *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* (1801) y se cristalizó con los *Cantos y caricias maternales* (1844) de Fröbel. Inspiradas en el trabajo de Rousseau, las obras de Pestalozzi y Fröbel esbozaban una manera de ser madre.

²⁷ Cfr. Arce, Alessandra (2004). "Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación". En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* N° 5. Buenos Aires: Prometeo/SAHE, pp. 206-207.

[...] un modelo cultural e históricamente construido a partir de pensar a los niños como seres valiosos e inocentes, donde la crianza debe ser llevada a cabo ante todo por las madres individuales y debe estar centrada en las necesidades de los niños y niñas a partir de una atención intensiva y donde los métodos de crianza son determinados por expertos²⁹.

Así, como «hablar de familia es hablar de maternidad y hablar de maternidad es hablar de las mujeres»³⁰, es necesario hablar de las mujeres y las madres para comprender el rol de la maestra jardinera, que entendemos que al igual que el de la mujer se constituye en torno a modos de ser y hacer ligados a las tecnologías de género en la producción de subjetividad³¹.

A lo largo del tiempo, las propuestas pedagógicas destinadas a las madres encerraron prescripciones que de alguna manera definían el sentido de lo «inapropiado» —que guardan cierta relación con las producciones teóricas y técnicas de disciplinas científicas como la medicina, la psicología o la sociología—, señalando las fronteras de lo aceptable en una

comunidad. En tanto la madre quedó identificada como «la responsable de las cualidades de la descendencia» y en consecuencia de la sociedad³². Desde esta perspectiva positivista acerca de la tarea de socialización, la madre y las educadoras aparecen como conductoras de una vida social ordenada y sin conflictos, al considerar dos procesos: por un lado, el control sobre el comportamiento de los adultos; y por el otro, el cuidado en la transmisión de valores a la prole³³.

Al preguntarnos por el discurso de la puericultura de fines del siglo XIX como antecedente de la educación de las mujeres para la crianza, nos valemos de los planteos de Darré, quien argumenta:

[...] los descubrimientos de Pasteur, la «fundación» de la medicina moderna, las luchas llevadas adelante por el poder médico y sus instituciones para obtener legitimación social y la corriente del higienismo definen un marco excepcional que configura una suerte de «caso perfecto» en el que todas las explicaciones cierran. En términos de Michel Foucault, se trata de procesos de normalización de la población propios del establecimiento de la sociedad disciplinaria³⁴.

²⁸ Arce recupera el planteo de Eric Hobsbawm en *La Era de las Revoluciones (1789-1848)*, quien aseguraba que la Modernidad era una era dominada por el caos.

²⁹ Cfr. Tarducci, Mónica (2011). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz, p. 9.

³⁰ Ídem.

³¹ Ídem.

³² Cfr. Darré, Silvina (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz, p.12.

³³ Cfr. Lezcano, Alicia (2005). “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”. En Carli, Sandra (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, p. 45.

³⁴ Cfr. Darré, Silvina (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz, p. 20.

Así, la puericultura junto al higienismo definieron la preocupación por la enseñanza de hábitos y pautas civilizatorias. Este discurso impregna la subjetividad de las futuras «jardineras», dando origen a un saber deudor de la medicina, que puso y pone en riesgo sus propias incumbencias docentes. Regulación social que ocupa una y otra vez a la escuela. En este caso, a la «escuela materna» que «cultiva las almas» al completar el trabajo del médico y anticipar el del maestro de primaria.

Sin embargo, la obra de Luc Boltanski *Puericultura y moral de clase* propone una mirada crítica hacia la arbitrariedad que encerraban los consejos de los expertos a las madres. La tesis de Boltanski es que la puericultura fue el resultado de una tarea sistemática de formación que a lo largo del tiempo reguló la vida, sobre todo de las clases bajas, respondiendo a una determinada representación de «las clases populares y su destino». Estas intervenciones en la vida privada contaron con la complicidad de los espacios escolares y médicos³⁵. El jardín de infantes, en ese sentido, desarrolló un trabajo consecuente y eficaz en la inculcación de hábitos de cuidado de la salud y orden en la vida cotidiana. La tesis se complementa, años más tarde con la obra de Elisabeth Badinter, quien en 1980 publica la obra *¿Existe el amor maternal?*, en la que plantea el carácter

³⁵ Cfr. Boltanski, Luc (1969). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia, p. 17.

contingente del amor maternal y sostiene que lo «maternal» fue una pesada carga impuesta a las mujeres a partir del siglo XVIII.

Si volvemos al relato, diremos que en 1892 Eccleston fundó la «Unión Froebeliana» para difusión de las ideas de Fröbel. La acompañaban las graduadas Rita Latallada, Yole Solezzi, Rosario Vera Peñaloza, Pía A. de Doménico, Justa Gómez, Custodia Zuloaga, Dorila Pereyra, entre otras, y en homenaje al natalicio del pedagogo alemán se inauguró la entidad con 103 socios³⁶. En todo el país, creando jardines o manteniendo vivo el método fröbeliano basado en el trabajo manual, los cantos y el contacto con la naturaleza, estas mujeres sostuvieron sin demasiado apoyo oficial el jardín de infantes argentino, cuyo desarrollo cuantitativo fue y es desigual a lo largo de la historia y del territorio. El discurso construido en esos años mantenía la importancia del jardín como preparación para la verdadera educación y ponía en valor el disciplinamiento de la naturaleza infantil y su educación moral. Mujeres de activa participación en la vida política del país formaban parte de los espacios de gobierno de la educación mientras mantenían la tarea de difusión del método. Las «herederas de Paraná», como las bautiza Velázquez (1967), desarrollaron una vasta obra en pos de mantener vivo el legado fröbeliano, en defensa de un modelo posible para la educación infantil.

³⁶ Cfr. Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, p. 269.

Uno de los trabajos destacados lo llevó adelante Rosario Vera Peñaloza, quien —entre otras obras— escribe *El Kindergarten en Argentina* (1894). En el apartado dedicado a la Maestra de Kindergarten sostiene que

[...] para dedicarse a esta especialidad es necesario, como base, tener título de Maestra Normal, y que haya demostrado aptitudes para la enseñanza infantil. Las maestras dedicadas a esta especialidad, deben realizar y adquirir estudios especiales de la materia y práctica suficiente en un buen Kindergarten. Sólo entonces tendría conocimiento de la Psicología Infantil que es la mejor guía para seguir al niño en su desarrollo.

Como condiciones personales, es necesario que revele un gran poder de observación, ser afable, cariñosa, tener sentido estético, una imaginación viva, mucha actividad y sobre todo, verdadera vocación.

Las maestras de música deben tener iguales dotes, además de la preparación especial y una distinción clarísima del ritmo, la armonía y de matices apropiados para la comprensión del niño de esa edad³⁷.

Años más tarde, y con estos principios como bandera, en 1935 estas pioneras crean la Asociación Pro Difusión del Kindergarten; y en 1941 algunas de sus fundadoras son parte del equipo que, coordinado por Próspero Alemandri, define un

³⁷ Cfr. Vera Peñaloza, Rosario (1894). *El Kindergarten en Argentina*. S/D., pp. 16-17.

programa que llamó «Jardines de Infantes. Plan, Programas e Instrucciones» para los nuevos jardines de infantes, en ocasión de la creación del jardín de infantes del Instituto Félix Bernasconi de la Capital Federal.

En los años posteriores, el liderazgo construido en torno de figuras emblemáticas o «madres»³⁸, bajo cuya ala crecían y se formaban distintos grupos docentes, dejó de ser tan claro, aunque se mantuvo en función de grupos de estudio, de pertenencia institucional o territorial que produjeron obras que trascendieron su tiempo. En esos casos se incluyen las herederas de Eccleston en la Capital Federal que con la creación del Jardín de Infantes Mitre y el profesorado Sara Eccleston quedaron, hasta 1977, bajo la mirada de Marina Margarita Ravioli y sus discípulas Cristina Fritzsche, Beatriz Capizzano de Capalbo y Hebe San Martín de Duprat. O los grupos de la provincia de Buenos Aires que trabajaban con María Inés Cordeviola de Ortega; así como el de Tucumán, tutelado por Soledad Ardiles de Stein. Fueron igualmente importantes los aportes de Lydia Penschsky de Bosch, quien desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desarrolló áreas de investigación apoyadas fuertemente en la psicología piagetiana. Los efectos de las persecuciones sucedidas en la última

³⁸ En una entrevista realizada a Susana Szulanski —maestra del jardín Mitre y profesora del Profesorado Sara Eccleston de la Capital Federal en los años sesenta— en abril de 2013, ella alude a la idea de «madres» en referencia a las mujeres que en el campo de la educación inicial referenciadas como emblemas vivos de una tradición colectiva.

dictadura, la emergencia de una didáctica específica y el trabajo disciplinar interrumpieron esa modalidad de constitución del campo, y fueron consolidando, desde mediados de la década de 1980, cuerpos de especialistas que encuentran en los espacios de desarrollo curricular un lugar de construcción de discursos sobre la enseñanza.

El registro de lo sensible para ser maestra «jardinera»

Nos interesa recuperar algunas ideas que crean sentido a mediados del siglo XX acerca ciertos rasgos de la personalidad, características físicas y responsabilidades de la maestra del jardín de infantes. Seleccionamos algunos pasajes dedicados a la maestra en textos que promovían la renovación del trabajo en las salas inspirados en la reforma del *kindergarten* norteamericano. En ese sentido, recurrimos a la categoría «*habitus* del maestro», que desarrolla Andrea Alliaud a partir del concepto acuñado por Pierre Bourdieu³⁹, para ubicarnos en la perspectiva de análisis

³⁹ El *habitus*, para Bourdieu, refiere a «los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen los *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su objetivo sin suponer una pretensión consciente [...], objetivamente ‘regulados’ y ‘regulares’ sin que de ninguna manera sean el producto de la acción

desde el cual *la* maestra jardinera no sería considerada como sujeto individual sino como grupo o categoría social⁴⁰. A lo largo de la historia, ciertas regularidades definieron prácticas que se ajustaron a un «modelo» de maestra de *kindergarten* y luego de maestra jardinera. La preocupación de las expertas por fue hallar un modelo de maestra capaz de combinar vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido de enseñanza hacen al «buen maestro», estuvo presente con distinta intensidad a lo largo de la historia⁴¹.

Es oportuno recuperar un fragmento del documento con el que se presentaba el Plan de estudios (1949) para la formación de docentes que acompañó la obligatoriedad del jardín de infantes en la provincia de Buenos Aires con la sanción de la Ley Simini, durante el primer peronismo, en el que se destacan como cualidades magisteriales la pasión por la enseñanza y la honestidad, en el contexto de una iniciativa muy progresista por aquellos años, que aparecía impregnada de cierta mística, tras el lema los *únicos privilegiados son los niños*. Se decía allí:

Las obras de la razón noblemente inspirada y especialmente las que van dirigidas al enaltecimiento de la condición humana, son, más que muestras de talento, frutos de paciencia, esfuerzo y amor. En este sentido la

organizadora de ningún director de orquesta». Cfr. Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus, pp. 2-3.

⁴⁰ Cfr. Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, p. 32.

⁴¹ Cfr. Tenti Fanfani, 1988, citado por Alliaud (2007). Ob. cit., p. 33.

óptima posición espiritual del educador frente a la juventud estudiosa, estará dada por la competencia especial, el fervor docente y la honestidad profesional que posea para divulgar —dentro del aula— la ciencia, el arte y la ética que componen la técnica sencilla y profunda del maestro de infantes y para despertar — más allá del aula— la conciencia de los valores inmanentes del Jardín de Infantes como Ciclo Básico de la educación democrática, incorporado al sistema educativo popular para vigorizar la función del hogar presente y propender al mejoramiento integral de la Sociedad del porvenir⁴².

123

Si bien en los años fundantes de la educación inicial ya se explicitaban las cualidades necesarias para ser maestras jardineras, se sumaba ahora la perspectiva política como condición para la enseñanza. Así, el dominio del método se conjugaba con los valores en pos del mejoramiento social, cuyos límites se dibujaron con la derogación de la Ley de obligatoriedad en 1951 y el posterior derrocamiento del peronismo en 1955.

En un escenario signado por la lenta pero segura aceptación de las bondades del jardín de infantes en la sociedad, la mirada se posó una vez más en la maestra y en prácticamente

⁴² Inspección General de Jardines de Infantes (1949). *Plan de estudio de las Escuelas Formativas de Profesores para Jardín de Infantes*. La Plata: Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, p. 4.

todos los textos que se publicaron entre 1955 y 1977 se le dedican profusos párrafos. Si bien en términos generales aparecen reiteraciones, nos interesa subrayar algunas particularidades que han abonado la construcción del «mito acerca de la maestra jardinera», entre las que se destacan «la maestra jardinera como segunda mamá» y la «maestra jardinera es una persona joven, linda, alegre, dulce y feliz» capaz de estar siempre disponible y «con sorpresas para los niños»⁴³. Cabe señalar que recuperamos este período por el número importante de obras publicadas y porque se trata del momento de transición de la metodología de trabajo en los jardines, que dejaban atrás y resignificaban los postulados de Fröbel, Montessori, Agazzi, Adler y Decroly para incorporar las propuestas norteamericanas de Patty Smith Hill (1950) (discípula de John Dewey) y de Wills y Stegeman (1965), a partir de las cuales llegan las construcciones con grandes bloques, el juego en rincones, las nuevas tecnologías y la figura masculina a las instituciones. Al mismo tiempo, por aquellos años la vida social y política en Occidente estaba atravesada por la llamada Guerra Fría, la Revolución Cubana, el nacimiento de rock and roll, los Beatles, la creación de la píldora anticonceptiva y la aceptación del uso de pantalones para la mujer, procesos contemporáneos a la llegada del psicoanálisis al país.

⁴³ Cfr. Harf, Ruth; Pastorino, Elvira; Sarlé, Patricia; Spinelli, Alicia; Violante, Rosa y Windler, Rosa (1997). *Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo, p. 86.

En el texto *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*, publicado en el año 1968, Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat planteaban que la fuerza de la vocación se manifiesta a partir del *amor pedagógico* que expresa el maestro como *profeta de Dios*. La tarea pedagógica realizada por amor a los niños forma parte de un imaginario en torno a la maestra de jardín cuyo «amor a los chicos», «gusto por los chicos» e «inclinación maternal» aparecen como disposiciones para la elección laboral. En este sentido, lo vocacional se articula con los rasgos amorosos de la enseñanza y posterga la mirada pedagógica hacia la tarea, al otorgar centralidad a los aspectos metodológicos.

En 1969, Martha Salotti, la heredera y guardiana de la obra de Rosario Vera Peñaloza, recuperaba las palabras de su maestra en un intento por volver a los orígenes fröbelianos y en relación con el espíritu del jardín y el lugar de la maestra, decía:

«Formar corazón, mano y cabeza» buscaba Fröbel con su sistema de educación infantil, en el cual se cuida desde las primeras manifestaciones infantiles. El propósito no ha variado hasta el presente, desde el momento que el alcance de la educación es «comprender para sentir y sentir para expresar» traduciendo así en obra el pensamiento. El jardín de infantes, para ser tal, debe cumplir este proceso. Todo dentro del juego, que es la forma en que el niño se manifiesta y el medio apropiado para no marchitar la frescura infantil, cuyo cuidado ha de transformarse un día en esa belleza moral tan anhelada para la

humanidad. Por lo dicho, la maestra del jardín de infantes ha de tener corazón maternal, manos de hada para plasmar objetivamente las ideas más abstractas y preparación para comprender y dirigir el desarrollo intelectual, físico y moral del niño por mil medios⁴⁴.

En el mismo año se publicaba *El Jardín de infantes hoy*, de Lydia Bosch, Lilia Menegazzo y Amanda Galli, quienes acentuaban las cualidades personales de la docente y planteaban la necesidad de que muestre «responsabilidad educativa», para lo cual es necesario que cuente con salud física y mental, con agradable fisonomía y correcta vestimenta. Destacan, además, que

[...] es obvio que debe estar libre de defectos físicos; su rostro ha de tener una expresión agradable y estar siempre lista para una sonrisa. Su ropa, sin ser llamativa, ha de ser de colores claros y alegres; en ese sentido, el guardapolvo o el uniforme que use deberán reunir esas condiciones.

Un factor importante en la buena comunicación de la jardinera con los niños es su voz, que ha de ser clara, de tono amable y poco chillona.

En la atención del grupo de niños más pequeños, una modalidad maternal y especial paciencia, son

⁴⁴ Cfr. Vera Peñaloza, citada por Salotti, Martha (1969). *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 198.

condiciones personales que agregadas a las mencionadas también deberá reunir la jardinera⁴⁵.

En este caso, el planteo de las autoras advierte de una sensibilidad que ordena los sentidos de acuerdo con cierto canon de belleza, bondad y buen gusto valorados positivamente configurando un «buen gusto»⁴⁶ propio y adecuado que distingue a la maestra de niños pequeños.

En otro texto del año 1969, *Teoría y práctica de la educación preescolar*, Celia Carpi de Germani retoma el pensamiento de Jerome Bruner para hacer un planteo en otro sentido y ubicar a la maestra como comunicadora de ideas y conocimientos y como modelo con quien los niños se identifican y comparan⁴⁷. Destaca la influencia que la maestra ejerce en los niños y advierte que se trata de un «rol que la maestra ejerce y que es independiente de la persona que lo desempeña». De esta manera, la maestra se vuelve agente de socialización que opera como modelo, que al aprobar y desaprobado al niño influye de modo sustancial en la formación de su personalidad y le asigna la responsabilidad tanto del clima que crea en la sala como de los condicionamientos que produce en la conducta del niño.

⁴⁵ Cfr. Bosch, Lydia Penchasky de, Menegazzo, Lilia Fornasari de y Galli, Amanda Pérez Ranea de ([1969] 1985). *El jardín de infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos*. Buenos Aires: Librería del Colegio, pp. 132-133.

⁴⁶ Cfr. Bourdieu, Pierre (1988), ob. cit.

⁴⁷ Cfr. Germani, Celia Carpi de et al. ([1969] 1980). *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires: Eudeba, p. 112.

Si seguimos el recorrido por las fuentes, vemos que en 1967 María Inés Cordeviola de Ortega le dedicaba a la maestra jardinera un apartado del primer capítulo de su texto *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Afirmaba que su función era «aunque de sencillas apariencias» de una inmensa complejidad en la su sensibilidad adquiriría centralidad. Decía allí: *Sensibilidad*, para saber ver en el niño y aun adivinar, si es preciso, cuanto él no dice, y además aplicar en el caso oportuno el contenido psicológico esclarecedor; *sensibilidad* para comprender, guiar y crear ambiente adecuado; que no es sensiblería, sino tonalidad tenue y delicada aunque profunda, para descubrir entre millares de matices y contenidos humanos y naturales, todo lo bello y todo lo grato que la niño puede y necesita llegar, y brindárselo generosa y oportunamente; *sensibilidad* que *sensibilice* al que tanto lo necesita.

Pero debe poseerse también *amor*: al niño, a la vida y a la función que se ha abrazado. «Equilibrio, serenidad, alto nivel moral, trasuntan una personalidad que es a la postre *función misma*, pues vida profesional y personalidad se trasciende constantemente»⁴⁸.

La autora pone a su vez en valor la «sensibilidad» para comprender al niño y hasta para «sensibilizarlo». Luego puntea *qué* debe ser la maestra incluyendo que sea «consciente» de las demandas de los niños, respetuosa, dúctil y hábil para adaptarse

⁴⁸ Cfr. Cordeviola de Ortega, María Inés ([1967] 1972). *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 6.

a las comunidades, que sea «amplia en su visión» ante la centralidad de los niños y que sea «tan discriminativa, como para advertir cuando las carencias morales o económicas reclaman atención preferente». Finalmente, plantea:

[...] que sea, por último, maestra y madre: auténtico clima, equilibrio constante, madurez indispensable, sacrificio generoso, en pro no solo del hombre que será, sino del niño que es, pues solo así y por natural gravitación, incidirá positivamente en su futuro, recordando también que la vida no debe consistir en un continuo y exclusivo prepararse, sino en un permanente vivir —adecuada y convenientemente— cada uno de sus momentos, los que en sucesión continua conformarán el hombre esperado. Solo así será la moderna artífice de la infancia⁴⁹.

Cada texto expresa voces distintas y, con mayor o menor énfasis, todos coinciden en la vocación como punto de partida para trabajar en el jardín. Sin embargo, Cordeviola de Ortega propone la maternidad como cualidad y como función. Esto agrega a la vocación un plus en la tarea con los más chicos que, años más tarde, Sylvia Pulpeiro se encargaría de refutar. En un capítulo de *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*, que pronto se convirtió en un clásico, Pulpeiro recalca que estos «supuestos» del rol de la maestra jardinera que incluían su condición de «samaritana y consejera pedagógica» se originaban

⁴⁹ *Ibidem*, p. 7.

en las discrepancias entre las concepciones pedagógicas tradicionales y la aplicación de técnicas modernas. Sintetizaba la autora que

[...] se puede decir que el rol de maestra jardinera está pautado socialmente de manera muy variada y contradictoria y a esto se suma, para contribuir a su precaria delimitación, el hecho de serias carencias en el nivel del sistema educativo⁵⁰.

Pulpeiro continúa analizando las problemáticas y propone líneas de acción para enfrentarlas. En este caso, el modelo innovador del jardín de infantes negaba el lugar de «segunda mamá» de la maestra jardinera y, en cambio, le asignaba el de asesora de los padres en la crianza. En este sentido, también se expedían Fritzsche y Duprat, dedicando un apartado llamado «La maestra no es un sustituto de la madre», aunque la preocupación seguiría puesta en la educación familiar. Las autoras proponían una mirada que ha dejado fuerte huella en el nivel, al afirmar:

El primer ámbito que el niño encuentra al separarse de sus padres es el jardín de infantes y es frecuente oír que ese es su «segundo hogar» y la maestra su «segunda mamá». Nada puede perjudicar más el equilibrio de un niño que hablarle de una segunda mamá o un segundo

⁵⁰ Cfr. Pulpeiro, Sylvia ([1979] 1983). «El rol de la maestra jardinera su problemática». En: Bosch, et al. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós, p. 157.

hogar. El jardín de infantes tiene objetivos muy distintos que cumplir dentro de la sociedad, y que no son los mismos que corresponden a la familia⁵¹.

Finalmente, en el primer *Diseño Curricular* del año 1972, elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación se planteaba la necesidad de que la maestra tenga la mirada atenta hacia el «sentido de autoridad democrática», las «pautas de moral» y los «límites a la libertad» que debe conocer el niño en su hogar. Al mismo tiempo, y en una propuesta disruptiva para su época, el documento ofrece una guía de «Evaluación de la maestra jardinera», la que considera desde su capacidad de trabajo, su personalidad y su formación y actualización continua.

Las prescripciones para ser maestra jardinera han sorteado las fronteras de la tarea y han avanzado sobre la moral, la salud y la apariencia física. Para ser maestra, sostenía Lydia Bosch en 1969, había que ser ágil ya que muchas veces deberá «correr, saltar, realizar diversos movimientos y generalmente permanecer de pie durante horas, para lo cual deberá tener no solo buena salud, sino también considerable resistencia a la fatiga»⁵². La disponibilidad física debía ser habilitada por la

vestimenta, tal como decía Margarita Ravioli en la reunión de inicio del ciclo lectivo 1964 del Jardín Mitre, «Se pide que la maestra use pantalones para mayor comodidad en la tarea de la sala». De esta manera, ser jardinera implicaba un andar cómodo, discreto y pudoroso propio de una docente que se asume como modelo para los pequeños. Al mismo tiempo infantilizada en su rol que además de ternura le exige ciertos modales peculiares, muchas veces ligados a uso del «diminutivo», entre otras características⁵³. La imagen social diseñada para ser maestra de los más chicos está vinculada estrechamente con un estereotipo de género. «La maestra jardinera está generizada en el sentido más fuerte del estereotipo cuando se supone que por ser mujer es “natural” su capacidad maternal, su disfrute por la educación y su posibilidad de conexión con el mundo infantil»⁵⁴. En este sentido, cierto estereotipo se articula con el *habitus* de la maestra jardinera, condensando demandas sociales. Estos estereotipos son productores de prejuicios y discriminación y guían la toma de decisiones, minimizando las diferencias intragrupalas⁵⁵. Sin

⁵³ Cfr. Kantor, Débora (1989). “Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes”. En *Revista Propuesta Educativa*, número 1, Buenos Aires: FLACSO, p. 10.

⁵⁴ Cfr. Morgade, Graciela (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes”. En Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

⁵⁵ Cfr. Martínez Labrín, S. y Bivort Urrutia, B. (2013). “Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la

⁵¹ Cfr. Fritzsche, Cristina y Duprat, Hebe San Martín de ([1968] 1974). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada, p. 299.

⁵² Cfr. Bosch, Lydia Penchasky de, Menegazzo, Lilia Fornasari de y Galli, Amanda Pérez Ranea de ([1969] 1985). *El jardín de infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos*. Buenos Aires: Librería del Colegio, p. 132.

embargo, cabe señalar que los estereotipos pueden ser entendidos como aliados «para proteger los intereses de algunos grupos que luchan por el poder político del que carecen: mujeres, negros, homosexuales»⁵⁶. Sostenemos que las maestras jardineras aparecen como representantes de una minoría que lucha por el reconocimiento pedagógico de su tarea en el colectivo docente y en la sociedad en general.

La maestra jardinera aparece como prototipo de docente que podría asegurar con su presencia lo bueno, lo bello y lo amoroso. Este amor magisterial, como lo llama Abramowski (2010), fue condición para el trabajo con los más chicos en la medida que se presentara de modo correcto, como ya anunciaba Sarmiento (1849). Se trata de un registro de lo sensible capaz de condensar lo maternal y lo pedagógico que se esperaba de la mujer: buena educadora porque es buena en el cuidado de la descendencia. A su vez, se modeló una estética que intervino en la percepción de lo sensible al dejar huella y afectar el modo de ser maestra jardinera a partir de cierta moral y ciertos gustos ligados al orden social. Este fue quizás uno de los principales argumentos con el que se sostuvo el discurso de la educación

psicología feminista”. En *Psicología & Sociedade*, en línea, número 25 (3), pp. 549-558. Chile: Universidad del Bío-Bío, disponible en [<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/09.pdf>], consultado octubre 2017, p. 553.

⁵⁶ Cfr. Quin, Robyn (2003). “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de los estereotipos”. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED, p. 49.

inicial en función de su capacidad de instituir sensibilidades y matrices de percepción⁵⁷.

Puesto que esos afectos son construcciones sociales, podemos inferir que el estereotipo de la maestra jardinera excede las fronteras educativas para ocupar socialmente el lugar de garante de la posibilidad de que los hijos accedan al espacio público tempranamente. La maestra del jardín de infantes al mismo tiempo que desplazaría a la nodriza formula una acción de igualdad al atender a los hijos de las familias de todas las clases sociales.

A modo de cierre

La feminización de la educación inicial formó parte de las estructuras básicas de este nivel educativo. Apoyada por los discursos científicos y por las representaciones sociales hegemónicas, la consideración acerca de la condición natural de la mujer para la educación de las crías aún hoy es mayoritaria, y cada día es mejor aceptado que las mujeres les confíen a *otras* esa tarea que *a priori* les corresponde.

Las maestras de inicial son presentadas como las «primeras educadoras» en tanto que el jardín tenía como

⁵⁷ Cfr. Serra, María Silvia (2012). “Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino”. En *Revista Colombiana de Educación*, número 63, Bogotá, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a2.pdf>], pp. 19-31, consultado noviembre 2017, p. 23.

mandato también acompañar y guiar a las familias en la buena educación de sus hijos, tarea que era confiada a las madres.

En los primeros años de organización de la educación inicial, la consideración de la maestra como continuadora de la tarea maternal ocuparía un lugar central para pasar luego a las luchas por las reivindicaciones pedagógicas que sin embargo, no modificaron los discursos sobre la maestra del jardín de infantes.

Si bien la llegada del peronismo habilitó nuevas miradas sobre la educación de los más chicos y un reconocimiento político del jardín de infantes, no logró producir transformaciones significativas en el discurso sobre la maestra. A partir de ese movimiento ligado a la obligatoriedad en la Provincia de Buenos Aires, la jurisdicción educativa más grande del país, se producen transformaciones que abonan el sentido ecléctico del ser maestra de jardín.

En ese sentido, el *habitus* de la maestra la ubica en un grupo con características físicas definidas. La alegría, la vitalidad, la belleza y la juventud son algunos de los atributos que se esperaban de ella. Una belleza idealizada que caracterizaba socialmente a la maestra jardinera como *moderna*. Un estereotipo que aún hoy pervive y construye sentidos en la sociedad y en las expectativas de las familias al llevar a sus hijos a las instituciones.

Recibido: 10 de octubre de 2016.

Aceptado: 27 de noviembre de 2017.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Arce, Alessandra (2004). “Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, número 5. Buenos Aires: Prometeo/SAHE.
- Badinter, Elisabeth ([1969] 1980). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Bellucci, Mabel (1997). “Sarmiento y los feminismos de su época”. En Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boltanski, Luc (1969). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Capizzano Beatriz de Capalbo y Larisgoitia de González Canda, Matilde (1981). *La mujer en la educación preescolar*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- Darré, Silvina (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*. España: Pre-Textos.
- Harf, Ruth; Pastorino, Elvira; Sarlé, Patricia; Spinelli, Alicia; Violante, Rosa y Windler, Rosa (1997). *Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kantor, Débora (1989). “Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes”. En *Revista Propuesta Educativa*, número 1, Buenos Aires: FLACSO.
- Lezcano, Alicia (2005). “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”. En Carli, Sandra (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Martínez Labrín, S. y Bivort Urrutia, B. (2013). “Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista”. En *Psicología e Sociedade*, en línea, número 25 (3), pp. 549-558. Chile: Universidad del Bío-Bío, disponible en [<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/09.pdf>], consultado octubre 2017.
- Morgade, Graciela (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes”. En Morgade, Graciela (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quin, Robyn (2003). “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de los estereotipos”. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: UNED.
- Roig, Arturo (2007). “Cuestiones de dialéctica y de género en Krause. Sofía o la nueva mujer”. En *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, año 8, número 9, Mendoza, disponible en [www.cricyt.edu.ar/estudios], consultado octubre 2017.

Serra, María Silvia (2012). “Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino”. En *Revista Colombiana de Educación*, número 63, Bogotá, disponible en [<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a2.pdf>], pp. 19-31, consultado noviembre 2017.

Tarducci, Mónica (2011). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.

Tyack, Larry y Cuban, David (2001). *En busca de una utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes primarias

Actas Reuniones de personal Profesorado Sara Eccleston y Jardín de Infantes Mitre. Libro III. Archivo Biblioteca «Marina Margarita Ravioli». IESP Sara Eccleston.

Consejo Nacional de Educación (1941). *Jardines de Infantes. Plan, Programas e Instrucciones*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Consejo Nacional de Educación (1972). *Diseño Curricular para el Nivel Pre-Escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Inspección General de Jardines de Infantes (1949). *Plan de estudio de las Escuelas Formativas de Profesores para Jardín de Infantes*. La Plata: Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Bosch, Lydia Penschasky de, Menegazzo, Lilia Fornasari de y Galli, Amanda Pérez Ranea de ([1969] 1985). *El jardín de infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Cordeviola de Ortega, María Inés ([1967] 1972). *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fritzsche, Cristina y Duprat, Hebe San Martín de ([1968] 1974). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.

Germani, Celia Carpi de et al. ([1969] 1980). *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires: Eudeba.

Marenholtz-Bülow, Baronesa (1926). *El niño y su naturaleza. Exposición y doctrinas de Fröebel sobre enseñanza*. Nueva York: Appleton y compañía editores.

Mira López, Lola y Homar de Aller, Armida (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.

- Pulpeiro, Sylvia ([1979] 1983). “El rol de la maestra jardinera su problemática”. En: Bosch, et al. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Salotti, Martha (1969). *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sarmiento, Domingo Faustino ([1849] 2011). *Educación Popular*. La Plata: UNIPE.
- Smith Hill, Patty et al ([1950] 1960). *Programa de actividades de los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Velásquez, Raúl A. y Lunazzi, José María (1968). *Las maestras jardineras*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Vera Peñaloza, Rosario (1894). *El Kindergarten en Argentina*. S/D
- Wills, Clarice D. y Stegeman, William H. ([1965] 1970). *La vida en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Troquel.