

Educación en la primera infancia a mediados del siglo XX.

Fernández Pais, Mónica.

Cita:

Fernández Pais, Mónica (2018). *Educación en la primera infancia a mediados del siglo XX. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etvU/8Mp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Dra. Mónica Fernández Pais

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En esta presentación interesa abordar algunos de los desarrollos de la educación de los/as niños/as hasta los seis años en la Argentina a mediados del siglo pasado. El trabajo de indagación tuvo lugar en el marco de la tesis doctoral de la autora, cuyo objeto de estudio fue la historia de la Educación Inicial en el país en el período 1955-1977, en el cual se consultaron fuentes primarias y se realizaron entrevistas abiertas a docentes que protagonizaron el proceso de reforma pedagógica que en ese entonces se produjo. A lo largo de la historia de la educación en la Argentina, la enseñanza y el aprendizaje de la primera infancia aparecen signados por discursos tensionados tanto por lo asistencial y lo pedagógico, como por lo privado y lo público. El período estudiado estuvo caracterizado por transformaciones sociales a nivel mundial cuyas repercusiones a nivel nacional fueron de diversa intensidad y variado impacto.

Introducción

En esta presentación interesa abordar algunos de los desarrollos de la educación de los/as niños/as hasta los seis años en Argentina a mediados del siglo pasado. El trabajo de indagación tuvo lugar en el marco de la tesis doctoral de quien suscribe, cuyo objeto de estudio fue la historia de la Educación Inicial en el país en el período 1955-1977, en el cual se consultaron fuentes primarias y se realizaron entrevistas abiertas a docentes que protagonizaron el proceso de reforma pedagógica que en ese entonces se produjo. El

período estudiado estuvo caracterizado por transformaciones sociales a nivel mundial cuyas repercusiones a nivel nacional fueron de diversa intensidad y variado impacto.

Los discursos destinados a la infancia en la Argentina no fueron ajenos a las vicisitudes históricas al producir nuevos sentidos junto al impulso innovador sobre el lugar de la mujer en la esfera pública y los renovados mandatos acerca de la maternidad para la esfera privada. De este modo, aquel amor maternal que diera lugar a desarrollos acerca de la educación de los hijos en los tratados pedagógicos desde el siglo XVII, luego devenidos métodos para la educación infantil fuera del hogar en el siglo XIX, se transformaría aunque sin desplazar la centralidad de la mujer como garante del orden social. A lo largo de la historia de la educación en la Argentina, la enseñanza y el aprendizaje de la primera infancia aparecen signados por discursos tensionados tanto por lo asistencial y lo pedagógico, como por lo privado y lo público. Intentaremos aquí reflexionar sobre la alianza entre familias y escuela que se postulaba en el siglo pasado.

Durante décadas la educación de los hijos estuvo destinada en la sociedades capitalistas a la mujer y madre, como un modelo cultural e históricamente construido a partir de pensar a los niños cuales seres valiosos e inocentes, donde la crianza debe estar centrada en las necesidades de los niños y niñas sobre la base de una atención intensiva a partir de métodos de crianza determinados por expertos (Tarducci, 2011:9). Paulatinamente se construye la idea: “hablar de familia es hablar de maternidad y hablar de maternidad es hablar de las mujeres” (*ibid.*). De esta manera, hablar de las mujeres y las madres de los más pequeños nos lleva a comprender el rol de la *maestra jardinera* que en tanto mujer se constituye en torno a modos de ser y hacer ligados a las tecnologías de género en la producción de subjetividad.

Aquella metáfora del cultivo de las almas que Federico Froebel desplegaría en Alemania alrededor de 1840 al dar vida al *kindergarten*, nació como producto de su preocupación por la educación familiar, principalmente de las madres. De esta manera estamos en condiciones de sostener que el *kinder* fue el resultado de un proceso complejo en el que se condensaban preocupaciones por el orden social antes que por lo que hoy llamamos primera infancia. Froebel logró desarrollar un método que interpelaba las prácticas escolares, permitía atender a varios niños a la vez fuera de la mirada familiar y era posible de aplicar sin mayor entrenamiento o formación.

En la Argentina, Domingo Faustino Sarmiento fue el principal impulsor de las ideas educativas para los niños y niñas desde los dos años de edad, inspiradas tanto en los avances que conociera en las "salas de asilo" de Francia como en las ideas froebelianas que llegarían al país a partir de sus estrechas relaciones con dos educadoras destacadas de Estados Unidos: las hermanas Mary y Elizabeth Peabody. Ellas fueron quienes introdujeron el modelo del *kindergarten* alemán con adaptaciones norteamericanas en nuestro país. Elizabeth se formó en Alemania con las discípulas de Froebel y fue responsable de la creación de estas instituciones en su país, mientras que Mary –esposa de Horace Mann– fue la responsable de promocionarlas e insistir ante Sarmiento y su amiga dilecta Juana Manso sobre las bondades del *jardín de infantes*, exhortándolo sobre la necesidad de incluirlos en el sistema educativo. Sin embargo, fueron las disputas con los sectores católicos en los tiempos de organización del sistema educativo las que retrasaron la instalación de los *jardines de infantes* en territorio nacional. En las primeras décadas del siglo XX, la educación preescolar tuvo un desarrollo desigual a lo largo de todo el territorio que combinó momentos de mayor crecimiento con otros de menor desarrollo. En la década de 1940, bajo el auspicio del Estado benefactor y la construcción de un nuevo discurso de infancia, la educación infantil se consolidaría en la provincia de Buenos Aires a través de la sanción de la Ley N° 5.096 (1946) o Ley Simini, que formulaba la obligatoriedad y la gratuidad de la Educación Inicial desde los tres a los cinco años. La norma –derogada por Ley N° 5.650 en 1951–, que instalaría un nuevo orden legal marcado por las fronteras bonaerenses, produjo un fuerte impacto a nivel nacional al incentivar la conformación de nuevo *corpus* pedagógico que incluía la formación docente y la responsabilidad del Estado en la educación desde los primeros años. La influencia de la Ley Simini se articuló con el ideario de una nueva vida social para los trabajadores cuyos hijos podrían acceder a la educación sistemática tal como lo venían haciendo los hijos de los sectores de mayores recursos. La maquinaria de difusión del período incluyó los *jardines* como parte de un nuevo concepto de vida infantil que debería ser sostenido por el Estado y las familias, se iniciaba un proceso de divulgación de la educación desde edades tempranas de los hijos de los sectores medios.

Si bien el presente trabajo presenta de manera acotada los avances de la investigación llevada a cabo, permite reconocer cierto apego a los discursos románticos en el desarrollo de la Educación Inicial argentina que han construido, en gran parte, un modo de pensar la tarea educativa con los más chicos. Las resistencias a asumir una historia con múltiples conflictos y

reconocer el protagonismo de las mujeres que participaron activamente en las luchas políticas de cada tiempo presenta, en más de una ocasión, un relato infantilizado capaz de ser aprobado por la sociedad y por la comunidad pedagógica que visibilizaba en aquel entonces a la infancia más pequeña desde un lugar secundario al que había sido confinada.

Propuestas educativas renovadoras llegan a las salas. Notas centrales

En los inicios de la década de 1950 en Estados Unidos se consolidaba una nueva metodología para el trabajo en las salas de los *jardines de infantes* inspiradas en las teorías psicológicas y en la experiencia de la Escuela Experimental de Chicago desarrollada por John Dewey, liderada por una de sus seguidoras, la educadora Patty Smith Hill. Fue ella quien reformuló la propuesta froebeliana en pos de una mayor desestructuración de las actividades dirigidas a los niños. Su obra traducida al castellano se incorporó a la biblioteca de las maestras argentinas aunque fueron más conocidos los materiales que allí se sugerían que su método.

Pocos años más tarde se consolidaría, nuevamente en el país del norte, una nueva experiencia llevada a cabo por Clarice Willis y William Stegeman basada en la mayor libertad de los niños en las instituciones y en una modalidad de juego organizada por "rincones". Esta propuesta conocida a fines de los años 50 por la tucumana María Soledad Ardiles de Stein, llegó a la Argentina de su mano y fue puesta en marcha en los *jardines de infantes* de su provincia natal en 1957. Sin embargo, la centralidad metropolitana y su influencia en los organismos de gobierno desconocieron aquellos avances por décadas.

Alrededor de 1965 la profesora Cristina Fritzsche tradujo el manual de los norteamericanos Clarice Willis y William Stegeman titulado *La vida en el jardín de infantes* (1970), del que abrevarían las nuevas propuestas que se desarrollaban tanto en el Jardín N° 1 de Vicente López, como en el Jardín de Infantes "Mitre", Departamento de Aplicación del profesorado Sara Eccleston, en Buenos Aires. En el texto conocido bajo el título "Programa: qué debe incluir y cuándo" se exponía un plan de trabajo detallado que contenía desde las actividades hasta los materiales y las variables de tiempo y espacio para la enseñanza en el Nivel Inicial. Allí también se planteaba la idea de "trabajo" en el *jardín de infantes* en función de los intereses reales de los niños. Bajo el título "El período de trabajo" se ofrecía una serie de propuestas que transcribimos por lo central de la cita:

“La máxima oportunidad de pensar, proyectar, ejecutar, evaluar y compartir. El mayor tiempo debe estar dedicado a este período. En algunos lugares las maestras prefieren dividir las actividades de esta sección en tiempo de trabajo y tiempo de juego, separando así los materiales que han de usarse en uno y otro. Dividida en dos secciones especiales, o extendida en un período solo, más largo, que abarque todas las diversas actividades, la labor general incluye: trabajar en los bancos de carpintero, con herramientas, clavos de madera; pintar en caballetes con pinturas de almidón (a dedo); dibujar con grandes lápices o tizas de colores, a menudo, para esto último usando papel húmedo; armar rompecabezas, de los de madera corte ondulado; modelar con plastilina o arcilla; 'leer' libros de láminas en el rincón de los libros; construir un variado equipo de decoraciones teatrales, con grandes ladrillos huecos, cajones de fruta encimados, trozos sólidos de diversos tamaños y longitudes; cuidar animales domesticados; labrar el jardín interior y el de afuera de la casa; jugar con equipos para el desarrollo muscular; dramatizar la vida hogareña en la casa de juguete o en el rincón de las muñecas; dramatizar muchas clases de servicios comunales o historias familiares ante todo el grupo o en las 'propiedades' que completan la escenografía de la casa de juguete. Por supuesto esta no es una lista que no puede aumentarse con otras actividades de trabajo y de juego. Con frecuencia surgen centros de interés del hogar, la escuela, la comunidad; de los viajes, de los días de fiesta y vacaciones; de la observación de carácter científico, de los cuentos, de las canciones, etc. El período de trabajo, o de trabajo-juego, puede organizarse en cuatro partes: planeamiento, trabajo, ordenamiento de materiales, y evaluación e intercambio del trabajo” (Willis y Stegeman, 1970:88-89).

Aparecían allí los espacios organizados en “rincones” como eje estructurante de las actividades, el espacio, los tiempos y los materiales que definirían el modo de trabajar en los *jardines de infantes* argentinos hasta fines de la década de 1980. En una variación semántica, Ardiles de Stein presenta la propuesta como “Período de Trabajo o Juego-Trabajo” (2005:107) como se lo conoce en la actualidad en el país. Años más tarde Ana Malajovich (2008:274) –especialista en juego– alertaría acerca de la ausencia de la palabra “juego” en la presentación de las actividades, término que sí se utilizaba para el tiempo destinado al esparcimiento al aire libre. De esta manera, el *jardín de infantes* se convertía en un tiempo de pausa de la vida familiar y del modo lúdico de los niños que allí concurrían al poner el acento en la tarea. Cabe señalar el escaso crecimiento cuantitativo de los *jardines* por aquellos años; en las provincias del NOA y el NEA eran insuficientes; la población que asistía pertenecía a los sectores altos y medios.

Desde entonces y hasta el presente, “trabajo” y juego sellan una unión ineludible como eje de la vida del *jardín* al ampliar el horizonte de posibilidades del niño más allá de la actividad manual. El juego, según Huizinga (2007), traspasa los límites de la actividad meramente biológica para instalarse en el espacio de la cultura y lo primitivo al abarcar lo animal y lo humano, y su uso en el *jardín de infantes* se transforma en la medida en que a lo largo del tiempo la relación entre significante y significado varía. El juego en tanto signo no puede pensarse sin su soporte material y accede al significante por la vía del significado. Así, al decir de Roland Barthes, el vínculo entre significante y significado que se presenta como contrato en su inicio es un producto colectivo, inscripto en una temporalidad larga; en consecuencia, es naturalizado. El juego ligado a la tarea escolar y al “trabajo” adopta múltiples formas a partir de aquel “juego-trabajo”, volviéndose un significante cuyo significado es parte de las disputas por la hegemonía en el Nivel Inicial.

A inicios de la década del setenta, una de las más destacadas reflexiones sobre la nueva metodología pertenece a Susana Galperín, quien afirma que el "juego en rincones" no es otra cosa que un momento dentro el período de tareas en el *jardín* donde se cumplen distintas actividades creadoras en forma individual o en grupo (1983:95). La propuesta es definida como conjunto de actividades que como método se estructuraba sobre la base de las teorías de Piaget, Froebel, Freud, Melanie Klein. Galperín destaca el valor de la mirada integral del niño en pos de un buen desarrollo de su personalidad enriquecido por la participación en pequeños grupos. También aporta una mirada por demás interesante y propia de la época, al recordar que la tarea creativa para Freud se da cuando el principio de placer, propio del juego, se combina con el de realidad, propio del “trabajo”. Finalmente, ubica el método históricamente asumiendo su finitud y contingencia (Galperín, 1983:109). Sin embargo, es oportuno señalar que la categoría “trabajo” se presenta de manera edulcorada adoptando las formas de lo escolar e inaugurando una nueva metodología en la que el juego con bloques, el juego dramático, el encuentro con libros en el *jardín de infantes* se volverían método acentuando la perspectiva instrumental. Así, el juego en rincones se consolida como espacio privilegiado para la transmisión de una cultura hegemónica en la que los varones construyen y las nenas planchan. El juego en rincones permite cristalizar durante la última dictadura cívico militar un orden social al que los recién llegados se irían incorporando aprendiendo los roles y funciones que les tocaría cumplir como adultos.

Al mismo tiempo, el manual de Willis y Stegeman ofrecía una “guía acabada” para la tarea cotidiana. Revisemos el plan de actividades que los autores proponen para la organización del trabajo diario.

La llegada es a las 9:00, se saluda a la bandera y se le recita un poema; se canta la canción de los “buenos días”; se habla de los objetos traídos de las casas; se pasa lista con una sugerencia de armonización de los tonos de voz y se presenta un ejemplo. (“Maestra: Juanito ¿estás ahí? Juan: Sí, señorita”.)

A las 9:10 se realiza el “Planeamiento” del juego en rincones. “Explicar la pintura a dedo” con la que estará un grupo de seis.

A las 9:20 comienza el “Trabajo”.

A las 10:05 comienza el “Ordenamiento”.

A las 10:10 los niños van al baño, y van a “jugar con los aparatos del parque de juegos”; “lavado de las manos por tandas” para “preparar las mesas para tomar la leche”.

A las 10:40 es la “comida de media mañana”, la “plegaria”, se propone “voz baja” (...).

A las 10:35: “Distensión en las mesas”, traer los “muñecos de trapo” mientras otros van “a la conversación”. Así “cada niño en libertad (...) después concluir (...) que vaya a las esteras a descansar” para lo que la maestra va a “insistir en reconocer su nombre” dado vuelta en el casillero.

A las 10:50 hay “descanso” (acostados) y con todos en las esteras jugar al “tira y afloje”.

A las 11:15 se realizan “ejercicios rítmicos”, “saltitos y marcha”, “desfile del circo”, “canto”, revisar “el gato” y la “ranita”, “cantarles a los chicos la canción del tren” o la “dramatización con música: viaje en tren”.

A las 11:40 “Narrar 'Juanito y Mariquita'”.

A las 11:55 “Distribución de las pinturas realizadas y despedida” (:105-106).

Si vemos en detalle, el plan no se agota en la organización de las horas, trasciende articulando modos de intervenir en la enseñanza, presenta “hora-actividad específica - elementos de preparación - notas”. Esta disposición horaria será respetada en nuestro país. Willis y Stegeman (1970) ponen el acento en el “trabajo” y ofrecen distintos momentos de juegos con movimiento, ahí radicaba en parte la “novedad”. La rutina de “trabajo” mantenía siempre el respeto por los tres momentos: planeamiento - actividad propiamente dicha de acuerdo con el rincón - ordenamiento. Años más tarde se incorpora el momento de evaluación.

La especificación horaria evidencia un acabado conocimiento de la vida del aula. No es un trabajo teórico sino producto de conocer ciertas regularidades de la práctica y del aula real, confirmando lo que los autores anuncian en el prefacio. Se trata de una propuesta apoyada en cierta economía del tiempo libre de minutos sin destino y que se define técnicamente por una planificación precisa de acuerdo con la edad de los niños. Con estos planes de actividad se instala un canon o una "liturgia" al decir de Escolano, que tensiona el discurso de la libertad en las salas una vez más:

"El orden del tiempo escolar es, además de un sistema de cómputo y de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia" (Escolano, 2010:77).

Finalmente, en el texto antes citado se introduce la idea de mediciones del crecimiento y la elaboración de los registros que se inician con el ingreso del niño al *jardín de infantes*. En un tiempo de mediciones de coeficientes en Estados Unidos, en el *jardín* la cuestión se matiza y se controlan el crecimiento y los cambios a través de la observación de las conductas. Con esta información se podrá producir un esquema para la elaboración de los fines del *jardín*. "La conducta hacia la cual las experiencias están enderezadas debe dar signos de capacidad de convivencia y de ausencia de temores, desdichas y frustración" (Willis y Stegeman, 1970:278). Esta necesidad de medir se acompaña con la confección de fichas o registros de la medición. Los registros se completan con un criterio lógico y lineal en el tiempo centralizado en el niño, por un lado; y, por otro, con un criterio más general que permitirá a las maestras ir adecuando sus propuestas año a año, así como intercambiar con la maestra de primer grado para dar a conocer las generalidades del grupo y de cada niño, para lo cual se remitirán los informes escritos al final del año (*ibid.*:286). Allí se sugiere elaborar:

1. "Registro familiar y extra-escolar", en el que se propone reunir la información de entrevistas periódicas y charlas con los padres y advierte que no se debe caer en "tácticas detectivescas".
2. "Registros acumulativos", son notas breves para documentar progresos, observaciones directas relevantes, "acotaciones" del niño en las actividades.
3. "Registros de éxitos obtenidos", aquí se registrarán los trabajos y notas de la maestra sobre el desarrollo del lenguaje, hábitos o marcaciones habituales del juego.

4. "Nóminas para confrontar conductas en determinados campos", se trata de "listas de tipos de conducta" con las que la maestra juzga al niño. Abarcan el comportamiento intelectual (graduación con que lleva adelante los planes, inicia actividades, recita, es original), social (graduación con que muestra sus capacidades para dirigir, apreciar derechos ajenos, "espíritu de toma y daca", aceptación de la responsabilidad de obedecer a las autoridades) y emocional (graduación con que muestra enojo, agresividad, alegría y afecto); y el desarrollo motor (ponerse y sacarse prendas, manejar herramientas).

5. "Test corrientes", aquí la dificultad por la "incapacidad" de los niños para leer y usar instrumentos de medición, se advierte que no se pueden usar los corrientes. La maestra deberá agrupar la información por áreas u ordenar la información en términos de conductas (*ibid.*:280-284).

De esta manera, el *jardín de infantes* desplaza la ficha antropométrica por un sofisticado conjunto de registros de conductas, emociones e intereses cuya rigurosidad era relativa en función de la implicancia del docente. La aceptación acerca de las limitaciones reales en el uso de instrumentos más probados y cercanos a parámetros científicos instala una tendencia que lejos de abonar buenos controles, muchas veces profundiza los rasgos del normalismo positivista. Cabe señalar que estos registros se realizan hasta la actualidad.

Del vagón a la sala

Nos interesa compartir algunas reflexiones sobre la puesta en marcha del juego en rincones en el Jardín de Infantes "Mitre", Departamento de Aplicación del profesorado Sara Eccleston, que por aquellos años aún se mantenía como faro del progreso de la Educación Inicial. Según consta en los libros de Actas de reuniones de personal del Jardín, el 21 de julio de 1964 se realiza la reunión para coordinar las acciones de celebración de las Bodas de Plata del Jardín de Infancia. Allí se menciona:

En un clima de gran entusiasmo se presenta el siguiente programa:

1º Presentación de una Sala Modelo, instalada en dos viejos tranvías adaptados para la organización de "rincones".

2º Exposición de mobiliario y de material didáctico modernos.

3º Una Unidad de trabajo desarrollada en función de los principios de la Escuela Nueva con proyección de diapositivas.

Fundamentación por la profesora Sra. S. G. de Szulanski y Cristina (Fritzsche) sobre “una experiencia en la sección 11ª por la Maestra de Sección Srta. Hilda Tomesse”.

En 1965, las nuevas ideas están en marcha en los vagones. Lo profano de alguna manera tenía que mostrar sus bondades para ser aceptado en el escenario cotidiano: “en el vagón del tranvía que estaba en el parque del Jardín Mitre los rincones esperaban a los chicos” (entrevista a Susana Szulanski, 2012).

De alguna manera la decisión de dejar atrás las tradiciones y el legado de Eccleston no fue sencillo por las resistencias que el sector más tradicional de las maestras de la institución ejercían llegando a fuertes enfrentamientos públicos. Tal es el caso de la denuncia que recibiera la entonces joven maestra Hebe San Martín al ser acusada de "célula judeo-comunista-masónica" (Fernández Pais, 2018:186).

Los cambios trascendían las fronteras de los *jardines* que se animaban al cambio y la comunidad se enteraba de ellos en las reuniones de padres y en revistas como *Vosotras*. Solo faltaba dejar el testimonio para formar en esa línea a las futuras maestras y capacitar a las que ya estaban en las salas y trabajaban con la metodología tradicional. Así, las responsables de la Asociación Pro-Difusión del *kindergarten* comenzaron una tarea en dos direcciones. Por un lado, viajaron por el país dando capacitaciones y conferencias cuya logística solía coordinar Margarita Ravioli (entrevista a Beatriz Cappizano, 2012). Por otro, elaboraron documentos de estudio del Profesorado Sara Eccleston (Larisgoitia de González Canda y Szulanski, 1965) y publicaron distintos libros aportando perspectivas disímiles.

Se trató de un tiempo de apertura, de inquietudes, muy heterogéneo. Convivían preocupaciones en torno a la tradición de los ejercicios sensorio-motrices en los dos textos de María Mercedes L. S. de Armanini publicados por *La Obra: Juegos y ejercicios sensoriales* (1956) y la *Guía didáctica para la maestra jardinera* (1962); en la *Guía didáctica para jardines de infantes* (1962) de Nelly M. Vita de Guerrero, que proponía un “plan de trabajo racional, graduado y controlado”, junto al texto *El jardín de infantes de orientación psicoanalítica*, de Nelly Wolffheim (1960), que analizaba “las características, la personalidad del niño de 3 a 5 años a la luz de la psicología profunda”, y señalaba “las correspondientes implicaciones pedagógicas” (Bosch *et al.*, 1985:40). Este *corpus* se completaba con textos de mayor circulación: *Cómo trabaja un jardín de infantes*, de Cordeviola de Ortega (1967); *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*, de Fritzsche y Duprat (1968); *Teoría y práctica de la educación preescolar*, coordinado por Carpi de Germani (mayo de 1969); *El*

Jardín de Infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos, de Bosch, Menegazzo y Galli (junio de 1969); *El jardín de infantes*, de Martha Salotti (agosto de 1969). En los primeros años de 1967 se publicaron los Cuadernillos de ACME para el trabajo de los niños en las salas, textos que consiguieron reconocimiento oficial entre 1969 y 1970; la *Enciclopedia Práctica Preescolar* (1971); así como el texto publicado por Editorial Guadalupe, *El niño preescolar. Actividades creadoras y materiales para juego* (1976).

Nos detendremos en el prólogo de Margarita Ravioli¹, como ella misma firma, a la obra *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Además de destacar el espíritu innovador de Hebe San Martín de Duprat y Cristina Fritzsche, Ravioli las elogia por su recreación permanente de la teoría y por su audacia. Sus palabras dejan ver su desconfianza inicial, y desde allí se presume que enfatiza en los logros. Sin embargo, alerta sobre la necesidad de evaluaciones constantes y rigurosas de estas prácticas para culminar asumiendo: “Y yo, apenas alcancé a dibujar la breve historia de un cambioprofundo” (Fritzsche y Duprat, 1974:13).

Hurgar en el pasado, no dejarlo tranquilo, seguir mirando responde a deseos ocultos, necesidades indómitas que se adueñan de nosotros mismos. Varios hemos sido los que volvimos una y otra vez a las palabras de Ravioli, quizá porque ella era una protagonista de esa historia intransferible, muchos años, muchos sucesos claves.

El documento “Fines de la educación preescolar y Programa sintético para los jardines de infantes”, del Consejo Nacional de Educación de 1961, planteaba que si bien el *jardín* no es “antesala de la escuela”, sí capacita a los niños para recibir las enseñanzas de la escuela común (1961:5). El material didáctico “clásico, usual” se puede utilizar con todo lo que el maestro crea conveniente. Este planteo de la normativa permite comprender las palabras de Cristina Fritzsche: “nosotros queríamos el cambio y con los rincones pudimos ordenar la sala. Todo estaba mezclado” (entrevista a Cristina Fritzsche, 2009).

De alguna manera, reordenar los espacios y sumar materiales fueron algunas de las pistas para construir “un nuevo modo de esperar a los nuevos”. La intención cada vez se parecía menos a lo que alguna vez Adriana Puiggrós llamó “crear clones” (1995:105) y si bien se mantenía esperanza en las enseñanzas del *jardín*, cada vez se visibilizaba mejor a los sujetos. De aquellos escenarios de disciplinamiento que eran las “salas de asilo” proyectadas

¹ Si bien su nombre era Marina Margarita, era llamada Margarita; en la institución se preserva su nombre completo en los espacios formales.

por Sarmiento se pasó a recibir a los niños en *jardines* como “un mundo” a su medida para el desarrollo de cuerpo, mente y espíritu.

Sin embargo, también el Nivel Inicial fue el lugar de lo homogéneo, no logró construir una educación plural con voces disidentes. De todos los textos de los que abreva el *Diseño Curricular para el Nivel Pre-Escolar* de 1972, no incluye la obra de Celia Germani. Las ausencias en los relatos dan cuenta de conflictos y luchas en un campo de interés y su sobredeterminación. A fines de 1960 se produce un desplazamiento de las disputas del Preescolar de afuera hacia adentro. Disputa de saberes que se alejan cada vez del saber del docente y habilitan lo que en la década de 1980 fue la emergencia de un cuerpo de especialistas en los ámbitos oficiales. En la década de 1990, esta tendencia se afianza y el Nivel Inicial es el espacio de mayor mercantilización de la oferta educativa destinada a niños y docentes. Como consecuencia de ello, por ejemplo, los aportes de Patricia Stokoe en aquellos años, referente ineludible de la expresión corporal en Argentina, que cumplió una profusa tarea en el espacio privado, fueron ignorados. Algo similar sucedió con los aportes que llegaban del campo de la investigación sociológica en la Universidad de Buenos Aires de la mano de Ana María Babini, investigadora de esa Universidad, o de Telma Reca y su reflexión desde la Psicología. Se abre aquí una nueva línea de investigación para comprender ese ideario que fue velado en pos de la construcción de un pensamiento hegemónico.

Comentarios finales

La Educación Inicial se constituye a partir de un discurso ecléctico que retoma las distintas tradiciones y las articula con las nuevas tendencias de los jardines de Estados Unidos junto a los aportes de la sociología de la educación, la psicología y el psicoanálisis, con afán por trabajar siguiendo un método heredero del planteo froebeliano que modifica la vida en las salas en relación con las actividades de juego pero no descarta las ligadas al control y el disciplinamiento de los más chicos.

Si bien las transformaciones producidas a mediados del siglo XX en los *jardines de infantes* argentinos fueron significativas para su tiempo, no lograron trascender la perspectiva instrumental de la enseñanza y abrieron la puerta a la emergencia de una didáctica específica. Al mismo tiempo, clausuraron la pregunta por el sentido de la categoría “trabajo” y su posible articulación con el trabajo escolar.

Del mismo modo, se negó la mirada política de la educación de los más chicos y del trabajo docente que en 1965 ya se presentaban como antesala de las violaciones flagrantes a los derechos humanos de la última dictadura cívico militar y se silenciaron las voces testimoniales. Este proceso de censura se vería acompañado con la consolidación de un modo ser docente del Nivel Inicial infantilizado y con una formación de neto corte tecnocrático.

Este período recordado como el de la llegada de la "Escuela nueva" al *jardín de infantes* nacional está caracterizado por el intento de cambio radical; sin embargo, las propias características del sistema educativo federal y la inminencia de los tiempos de censuras impidieron la renovación generalizada que recién se alcanzó en los años 80 inaugurando cierta lógica ligada a las modas del cómo hacer desde el discurso de las didácticas en detrimento del discurso pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Ardiles de Stein, María Soledad, *Una maestra jardinera cuenta su historia*, Tucumán, El graduado, 2005.
- Carpi de Germani, Celia, et al., *Teoría y práctica de la educación preescolar*, Buenos Aires, Eudeba, 1980.
- Cordeviola de Ortega, María Inés, *Cómo trabaja un jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1972.
- Escolano Benito, Agustín, "La cultura material de la escuela y la educación patrimonial", en *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 nº 2, 2010, pp. 43-64.
- Fernández Pais, Mónica, *La educación inicial en Argentina a mediados del siglo pasado: entre la renovación y el tecnicismo pedagógico*, Tesis doctoral, Paraná, UNER, 2016.
- Fernández Pais, Mónica, *Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*, Rosario, Homo Sapiens, 2018.
- Fritzsche, Cristina y Duprat, Hebe San Martín de, *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires, Estrada, [1968] 1974.
- Galperín, Susana, "Supuestos básicos del juego-trabajo", en AAVV, *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 1983.
- Guerrero, Nelly Vite de, *Guía didáctica para Jardines de Infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Barcelona, Alianza Editorial, 2007.
- Larigoitia de González Canda, Matilde y Szulanski, Susana, *Programa de Jardín de Infantes*. Profesorado "Sara C. de Eccleston", mimeo (material donado por la profesora Szulanski para esta investigación), 1965.
- Malajovich, Ana, "El juego en el nivel inicial", en Malajovich, Ana, *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Salotti, Martha, *El jardín de infantes*, Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

Tarducci, Mónica, Prólogo a Darré, S., *Maternidad y tecnologías de género*, Buenos Aires, Katz, 2013.

Willis, Clarice y Stegeman, William, *La vida en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Troquel, 1970.

Wolffheim, Nelly, *El jardín de infantes de orientación psicoanalítica*, Buenos Aires, Biblioteca Nova Educación, 1960.

Fuentes primarias

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

Consejo Nacional de Educación, *Fines de la educación preescolar y Programa sintético para los jardines de infantes*, Buenos Aires, 1961. Aprobado por Expediente N° 18.074/1961.

Entrevistas

Beatriz Cappizano, 2012.

Cristina Fritzsche, 2009.

Susana Szulanski, 2012.