



SOCIEDAD ARGENTINA *de* HISTORIA *de la* EDUCACIÓN



A N U A R I O

Volumen 21 - Número 1 [2020]

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ANUARIO

VOLUMEN 21 - NÚMERO 1

2020

Equipo Editorial

Dirección y co-dirección editorial

Eduardo Galak

Universidad Nacional de La Plata

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Ana Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Secretaría editorial

Sonia Riveros

Universidad Nacional de San Luis

Ignacio Frechtel

Universidad de Buenos Aires

Dossier

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Comité Editorial Nacional

Teresa Artieda (UNNE)
Adrián Ascolani (UNR)
Gerardo Bianchetti (UNSa)
Sandra Carli (UBA)
Rubén Cucuzza (UNLu)
Inés Dussel (FLACSO)
Silvia Finochio (UNLP)
Luis Garcés (UNSJ)
Silvina Gvirtz (UdeSA)
Carolina Kaufmann (UNER)
Pablo Pineau (UBA)
Adriana Puiggrós (UBA)
Lidia Mercedes Rodríguez (UBA)
Myriam Southwell (UNLP)
Claudio Suasnábar (UNLP)
Mirta Teobaldo (UNCom)

Comité Editorial Internacional

Marcelo Caruso (Universidad Humboldt-Alemania)
Anne-Marie Chartier (INRP-Francia)
Alain Choppin (INRP-Francia)
Agustín Escolano Benito (CEINCE-España)
Alejandro Álvarez Gallego (UPN-Colombia)
Luz Helena Galván Lafarga (CIESAS-México)
Marcela Gómez Sollano (UNAM-México)
Diana Gonçalves Vidal (UESP-Brasil)
Ian Grosvenor (Universidad de Birmingham-Inglaterra)
Jean Hebrard (INRP-Francia)
Oresta López (COLSAN-México)
Lucía Martínez Moctezuma (UAEM-México)
Kazumi Munakata (PUC-Brasil)
Antonio Novoa (Universidad de Lisboa-Portugal)
Gabriela Ossenbach (UNED-España)
Eugenia Roldán Vera (DIE-CINVESTAV-México)
Frank Simon (Universidad de Gante-Bélgica)
Magaldy Téllez (Universidad Central-Venezuela)
Pablo Toro (Universidad Católica-Chile)
Antonio Viñao (Universidad de Murcia-España)

Comisión Directiva SAHE

Presidenta

Dra. Ana Diamant (UBA)

Secretaria

Glenda Miralles (UNCo)

Tesorero

Ignacio Frechtel (UBA)

Vocales

Nicolás Arata (UBA-UNIPE) / Felicitas Acosta (UNGS-UNLP)

Dina Rozas (UNPA) / Mariano Ricardes (UNLU)

Elisa Welte (UNR) / Teresa Artieda (UNNE)

Valeria Macía (UNJu) / Ariel Zysman (UBA)

Sonia Riveros (UNSL) / Tatiana Zancov (UNC)

Edición y corrección

Germán Alfredo Kohli

Diseño de tapa

Germán Alfredo Kohli

Índice

- 1 Sustentar las agendas, *por Eduardo Galak y Ana Abramowski.*
- Dossier «Historia de la Educación Inicial»**
- 4 Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción, *por Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce.*
- 16 Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia(s), instituciones educativas y formación docente, *por Victoria Soledad Almiron y Alcides David Musín.*
- 34 De la Escuela de Párvulos n.º 2 al Kindergarten «Pestalozzi»: materialidad de una escuela en la Ciudad de México (1885-1918), *por Adriana Alejandra García Serrano.*
- 50 De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México, *por Alejandro Ortiz Cirilo y Elena Guadalupe Rodríguez Roa.*
- 66 Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada, *por Laura Graciela Rodríguez.*
- 87 Missão de estudos ao Uruguai: o que dizem os professores acerca do jardim de infancia, *por Caroline Braga Michel, Eduardo Arriada y Gabriela Medeiros Nogueira.*
- 107 A educação do corpo da criança pequena como um projeto civilizador: ressonâncias no debate educacional brasileiro (Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930), *por Meily Assbú Linhales y Giovanna Camila da Silva.*
- 125 A educação infantil da assistência social para a educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005), *por Larissa Wayhs Trein Montiel y Magda Sarat.*
- 146 Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989), *por Ivana Evans.*

- 165 ¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio, por *Ignacio García Hervás, Jennifer Guevara y Ángela Aisenstein*.

Reseñas

- 190 Gondra, José Gonçalves (2018). *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez, por *Andrés Eduardo García Lainez*.
- 194 Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950), por *Micaela Pellegrini Malpiedi*.
- 198 Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (ed. científicos) (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria (UNIPe), 320 pp., ISBN 978-987-3805-43-1, por *Jonathan Ott*.
- 202 Construcciones de alteridades y escuela primaria. La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930), por *María Belén Trejo*.

Sustentar las agendas

Eduardo Galak y Ana Abramowski

1

Editar una revista implica desplegar un equilibrio dinámico entre las demandas de un campo en constante movimiento y las posibilidades de renovar agendas temáticas y espacios para la discusión. Precisamente este es el telón de fondo sobre el que se proyecta este número, el cual presenta el *dossier Historia de la Educación Inicial*, un tópico relevante para esta comunidad intelectual, pero que no ha tenido una presencia notoria en los números pasados del *Anuario*.

El *Anuario* 21.1 está compuesto por nueve artículos de colegas de Argentina, Brasil, México y Uruguay, y es coordinado por Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce. Además de este dossier, forman parte de este número tres reseñas de libros y una reseña de tesis.

Queremos aprovechar este editorial para destacar que el *Anuario* continúa con la política de publicar en su página web números pasados que sólo se conseguían en papel, apuntando a

mejorar la accesibilidad pública al conocimiento de la historia de la educación latinoamericana. La artesanal digitalización de la revista, impulsada por el equipo editorial anterior, es una tarea que sostenemos y priorizamos, y ya pusimos a disposición 6 números (desde 1997 a 2005).

Por último, una mención a la portada, que es una foto publicada en el libro *Jardines de infantes: plan, programas e instrucciones* de Próspero Alemandri (1941), una imagen que representa una actividad característica de la historia de la educación inicial.

* * *

Organizado por Mónica Fernández Pais y Rosana Elizabeth Ponce, a quienes les agradecemos profundamente su trabajo y dedicación, el *dossier Historia de la Educación Inicial* expone la centralidad que viene teniendo la institucionalización de la educación en las infancias, un tema de indudable importancia pero que, como sostienen las editoras invitadas, permanece todavía como área de vacancia en el campo de la producción académica. Incluso cuando uno de los puntos más sobresalientes de este número temático es la pluralidad de voces que aparecen —contando con artículos que analizan realidades

argentinas, brasileras, mexicanas y uruguayas—, sobresale el carácter de lo público y el rol de lo estatal como articulador de estas historias, tanto en los análisis más generales del Sistema Educativo como totalidad como en las experiencias particulares en escuelas puntuales.

Si bien en la presentación de este *dossier* Mónica y Rosana realizan una excelente reseña de los textos que lo componen, queremos destacar sus tópicos más sobresalientes. Por un lado, el debate sobre la construcción de los Sistemas Educativos de las primeras infancias en los escritos de Laura Graciela Rodríguez, para el caso de Argentina, de Elena Guadalupe Rodríguez Roa y Alejandro Ortiz Cirilo, en relación con México, y de Meily Assbú Linhales y Giovanna Camila da Silva, respecto de Brasil. Por otra parte, se trabajan los usos y sentidos de la materialidad para la educación preescolar finisecular en el artículo de Adriana Alejandra García Serrano.

La circulación de ideas es también un tema de este *dossier*, tanto desde una perspectiva transnacional, como despliegan Caroline Braga Michel, Eduardo Arriada y Gabriela Medeiros Nogueira al analizar las misiones brasileras en suelo uruguayo, como en lo relativo a experiencias entre lo rural, la ciudad y la metrópolis, todo lo cual se observa en los textos de Larissa Wayhs Trein Montiel y Magda Sarat (para el contexto brasiler) o bien en el artículo de Ivana Evans (para el contexto argentino). Como puede interpretarse, si bien la formación de profesionales en el

campo de la educación inicial es un asunto que atraviesa todos los escritos, es la temática específica que desarrollan en profundidad Ignacio García Hervás, Jennifer Guevara y Ángela Aisenstein. Por último, con un balance historiográfico sobre la historia de la educación inicial, cierra este *dossier* el artículo de Victoria Soledad Almiron y Alcides David Musín que, incluso centrado en Argentina, puede funcionar como un punto tanto de conclusión como de apertura de nuevas discusiones.

* * *

Los tiempos que corren están marcados por las incertidumbres que atraviesan nuestras cotidianidades a raíz de la pandemia del Covid-19. Y si bien las medidas sanitarias motivaron el aislamiento físico y el cierre temporal de los establecimientos escolares, es sabido que las prácticas educativas están *más abiertas que nunca*, mostrando, entre otros aspectos, un estrecho vínculo con los dispositivos tecnológicos que no se circunscribe a las peculiaridades de esta inédita realidad. Entendiendo que la mejor manera de comprender el presente es interpelando los pasados y proyectando los futuros, cerramos esta presentación del número 21.1 del *Anuario. Historia de la Educación* anunciando la apertura del llamado a artículos para el

dossier sobre usos de la tecnología en la historia de la educación,
que será organizado por María Silvia Serra y Marcos Villela Pereira.

La Plata y Buenos Aires, octubre de 2020

Dossier
Historia de la Educación Inicial

**Historiografía de la Educación Inicial en la
Argentina. Reflexiones sobre un campo en
construcción**

*Mónica Fernández Pais*¹

*Rosana Elizabeth Ponce*²

Los desarrollos historiográficos de la educación argentina han relegado la Educación Inicial a lo largo del siglo XX en consonancia con definiciones político-pedagógicas predominantes sobre la enseñanza en los primeros años de vida.

¹ Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, Diploma Superior en Derechos del Niño de la *Université de Paris VIII*, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesora en Educación preescolar. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata. Miembro del equipo APPEAL. Docente en la Universidad Nacional del Litoral. Directora de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP. Contacto: [moniferpais@yahoo.com].

² Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Licenciada en Educación Inicial por la Universidad de Luján. Profesora para el Nivel Inicial. Investigadora y Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Luján y Profesora Asociada en la Universidad Nacional de Moreno. Profesora en Maestría en Educación para la Primera Infancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miembro de la *Red de Historia de la Educación Inicial-Preescolar*. Contacto: [roeliponce@gmail.com].

Si bien las preocupaciones por la educación destinada a esa franja etaria formaron parte de las discusiones y propuestas ligadas a la organización del sistema educativo argentino, nos habilitan a señalar la vacancia en el campo de la historia de la educación sobre el desarrollo de las prácticas educativas destinadas a los más chicos que se homologa con los tardíos y desiguales desarrollos de las mismas.

Si bien los estudios históricos sobre la educación para niños de 0 a 6 años se encuentran en desarrollo, se están produciendo en las últimas décadas de manera discontinua. Aún persiste la omisión sobre referencias sustantivas desde dónde partir, que al parecer concitaron escaso interés en otros tiempos. Por tanto, concebimos este *dossier* como una oportunidad para aportar a la historiografía del país y de América Latina. La invitación a publicar esta compilación adopta un carácter iniciático que puede leerse como un compromiso político y académico en pos de instalar definitivamente la presencia de la Educación Inicial, sus alcances y perspectivas.

La historia de la Educación Inicial nació a finales del siglo XIX en algunos países de América Latina al calor de la conformación de los sistemas educativos nacionales y se desarrolló en el siglo XX, mientras que en otros países recién fue conocida entrado el siglo XX. Varias investigaciones sobre historia de la Educación Inicial, Preescolar o Infantil cobraron relevancia en las últimas décadas en consonancia con la inclusión

institucional de formas escolares que ganaron legitimidad con la obligatoriedad de algunos tramos o instituciones, la producción de documentos curriculares, la creación de estructuras técnico-administrativas específicas o de programas socioeducativos para la primera infancia.

Los derroteros de la Educación Preescolar, Inicial, *kindergartiana* o del Jardín de Infantes en la Argentina han sido narrados en distintas obras a lo largo del siglo pasado a través de relatos que recuperan sucesos, documentos y rasgos de lo que fue constituyendo una didáctica ecléctica. Aquellos trabajos han condensado cierto romanticismo inspirado en la épica por las luchas en pos del reconocimiento educativo del Nivel Inicial dando cuenta tanto de disputas políticas como de intereses sociales y personales. Podemos identificar dos grandes agrupamientos que han ordenado los trabajos y la tradición oral de historia del Nivel. Por un lado, la creación de instituciones destinadas tanto a los niños y las niñas como a la formación docente. Por otro, las biografías de mujeres reconocidas más allá de los efectos de sus aportes por acciones y logros concretos. En otro sentido, el Nivel Inicial —es decir, aquel que refiere a los jardines públicos—, tiene cierto desarrollo investigativo, pero extraordinariamente suele estudiarse desde una perspectiva histórica y en general puede hallarse mayor producción de investigaciones ancladas en el tiempo presente sobre aspectos pedagógicos y didácticos que pocas veces interrogan el devenir y

la construcción histórica que subyace frente a cualquier problemática de la actualidad.

Una de las tradiciones en la construcción del discurso sobre la génesis de la Educación Inicial o, como suele llamarse, del Jardín de Infantes, repone la idea de un surgimiento alejado del nacimiento de la educación común y de cierto carácter tardío de la configuración de este Nivel en la Argentina. Esta hipótesis podría ser refutada en el análisis de la obra de Domingo F. Sarmiento, *De la educación popular* (1849)³, en los escritos de Juana Manso⁴, en el análisis de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875⁵ y en el debate por la sanción

³ Sarmiento, D. F. (2010 [1849]). *De la educación popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del nuevo extremo.

⁴ Juana Paula Manso de Noronha nació en Buenos Aires el 26 de junio de 1819. Escribió poesía y literatura; conocía varios idiomas y tradujo diversas obras; fundó su periódico; creó y dirigió escuelas; encaró políticas educativas innovadoras; luchó por los derechos de las mujeres convirtiéndose en una de las precursoras del movimiento feminista en la Argentina, Uruguay y Brasil. Desde 1865 estuvo a cargo de la revista *Anales de la Educación Común*, desde cuyas páginas promovió y alentó ideas sobre educación popular, razones para la creación y el desarrollo del jardín de infantes, la profesionalización de la labor docente y la difusión de sus ideas republicanas.

⁵ Durante la gobernación del doctor Carlos Casares, siendo Domingo F. Sarmiento director general de Escuelas de la Provincia, se aprobó la primera Ley de Educación Común, Ley n.º 988, que reglamentó las funciones constitucionales del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. También reglamentó las funciones constitucionales de administración

de la Ley n.º 1.420⁶. Las primeras obras sobre el tema ubicaban los intentos iniciales de creación de jardines de infancia en el marco internacional y daban cuenta de la importación de ideas en esas versiones nacionales.

local y gobierno inmediato de las escuelas comunes, conferidas a consejos electivos de vecinos, quienes, designados mediante elecciones, controlaban las escuelas, nombraban a maestros, garantizaban el cumplimiento de las leyes, estimulaban la concurrencia de los niños a la escuela y administraban los fondos escolares. La aprobación de esta Ley también fue resultado de un extenso proceso con varios debates sobre el carácter obligatorio, la duración de la obligatoriedad y las atribuciones de los Consejos Escolares de Distrito. Disponible en: [https://bit.ly/3oMvnPp].

⁶ En 1884, bajo la presidencia de Julio A. Roca, se promulgó la Ley n.º 1.420 de Educación Común, gratuita y obligatoria. La Ley n.º 1.420 fue sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de ese mismo año, publicada en *Anales de Legislación Argentina* «La discusión acerca de la ley de educación fue uno de los debates más intensos, y de largo alcance, en la historia argentina. Distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y al control del Estado (y de la Nación) sobre la educación dividieron a la generación del ochenta. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela. [...] En las décadas siguientes, la Ley se convertirá en una divisoria de aguas de los sucesivos enfrentamientos ideológicos que atravesaron la opinión en el país. La posición crítica o defensiva ante la Ley será uno de los puntos que demarcarán las corrientes de ideas antagónicas. Sin embargo, a lo largo de más de un siglo, el significado social y político de la Ley varió en sintonía con los cambios en el escenario político y los debates ideológicos» (1881-1888: 126-123). Fuente: Biblioteca Nacional del Maestro, disponible en [https://bit.ly/3lIS1g].

El esfuerzo por mantener vivo un relato capaz de recuperar los grandes hitos, las experiencias fundacionales y sus protagonistas centrales se inició con la obra de Lola Mira López y Armida M. Homar de Aller, quienes combinaban el trabajo de directoras de escuela con el de secretaria y auxiliar técnica en el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La primera edición de *Educación Preescolar* fue publicada por la editorial *El Ateneo* en 1939, la segunda edición por *Editores Ciordia y Rodríguez* en 1948. Ambas publicaciones llevaban en su portada principal (no así en la tapa del libro) el subtítulo *Su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Esta síntesis documental se transformó en un retrato de su tiempo y un punto de partida ineludible, sobre todo a partir de la versión de la *editorial Troquel* en 1970, en la cual se pierde aquel subtítulo mientras se mantiene la denominación *Preescolar* a secas y se la asume como parte de *las estructuras de la enseñanza organizada*. El aporte de fuentes primarias de la primera mitad del siglo XX referencia ese texto como contribución historiográfica, de la cual abrevan producciones posteriores.

El presente *dossier* es una oportunidad maravillosa y privilegiada para visitar algunos de esos legados, resignificarlos para abrir nuevos interrogantes y asumir los riesgos de ello. La repercusión que tuvo la convocatoria de los trabajos aquí compilados pone de manifiesto que estamos transitando caminos

compartidos, hay búsquedas estrechas con colegas latinoamericanos que son convergentes. Las producciones reunidas en este volumen ofrecen la posibilidad de poner en diálogo problemas, matices, metodologías, enfoques, relatos, contextos sociohistóricos, procesos con puntos de conexión o similitudes, etcétera. Desde esa consideración, ordenamos los aportes en cuatro apartados que se presentan a continuación. Como toda selección, posee un sesgo inevitable por naturaleza, y de ningún modo pretende asir la totalidad de la producción existente en torno de la temática de otros autores latinoamericanos que han ahondado sobre orígenes, cimientos, de la educación inicial. Insistimos en que las colaboraciones aquí reunidas dialogan entre sí y convocan a visitar, hacia una laboriosa agenda futura, la historia, los albores institucionales, experiencias latinoamericanas iniciales y los avatares de la formación docente en el desarrollo de la educación de los niños y niñas en los primeros años de vida.

El trabajo que inicia este *dossier* está a cargo de Victoria Soledad Almiron y Alcides David Musín, *Balances sobre la producción en historia de la Educación inicial en la Argentina. Tres categorías de entrada historiográfica: infancia(s), instituciones educativas y formación docente*. Los autores, investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste, proponen tres posibles modos, entradas fructíferas y potentes, al estudio del tema, que vuelven a cobrar sentido en los trabajos que aquí se presentan y

que abonan la tesis que ellos recuperan acerca de los orígenes del campo conformando líneas de interés privilegiadas respecto de la historia de las ideas pedagógicas y de la escuela. Estas líneas de interés luego fueron ampliadas con el retorno de la democracia junto a estudios relacionados con la historia de los sistemas educativos, la historia de la educación en las provincias, la historia social de la enseñanza de la lectura, la historia de los textos escolares, la historia de los sujetos pedagógicos, entre otros. En ese sentido, parece oportuno identificar al sujeto de la educación inicial como un sujeto negado y desplazado de las preocupaciones originales como resultado de disputas políticas y religiosas que aún persisten. Así, lejos de tratarse de una discusión centrada en su *educabilidad*, entendemos que atender a los más chicos fue y es parte del proyecto para la nación que disputan las diversas plataformas políticas, campos profesionales e intereses sectarios defensores de principios morales y cívicos determinados.

Como Almiron y Musín señalan, la fuerza que han cobrado los estudios de la infancia en general encuentra en los abordajes acerca de la primera infancia un eco estimulante. Los análisis sobre la tesis del francés Philippe Ariès permitieron identificar a la infancia y, desde allí, a la primera infancia como campo de estudios que habilitó el avance hacia el jardín de infantes. Sin embargo, resulta oportuno resaltar la ausencia de referencias a los menores de seis años en el trabajo del filósofo francés, abonando la hipótesis acerca de la vacancia de estudios

acerca del desarrollo de los más pequeños desde la mirada cultural y pedagógica. Así, lo que se vuelve punto de partida de un campo de estudios se apoya en las preocupaciones educativas ligadas a otra niñez. En ese intento por diferenciarse de la escuela común, los estudios sobre el Jardín de Infantes o la escuela infantil abonan a la construcción de un discurso sobre la primera infancia desde las políticas públicas, la alfabetización inicial y las ideas sobre el sentido de las instituciones mientras aún queda pendiente profundizar en especificaciones de su cultura material, por ejemplo.

Resulta importante reconocer las limitaciones que presenta el estudio de un Nivel educativo que, por las características de edad de los niños que allí asisten y la metodología de trabajo que le es propia, no deja demasiadas huellas del trabajo realizado, ya sea por los materiales que se utilizan como por el carácter efímero que suele atribuírseles. El rescate de materiales y el acceso a los archivos sobre la educación preescolar, si bien es aún incipiente, necesita de la historia oral a través del testimonio de sus protagonistas recuperado a través de entrevistas y en fuentes secundarias que se advierten en los primeros trabajos sobre el Nivel y las tesis disponibles. Asimismo, si consideramos que

[...] la historia se desarrolla, pues allí, en esas fronteras donde una sociedad se une con su pasado y con el acto que lo distingue de él; en las líneas que trazan la figura de una actualidad al separarla de su

otro, pero que borran y modifican continuamente el retorno al ‘pasado’ (de Certeau, 2010)⁷.

debemos asumir lo inestable de esa organización. Esta conciencia de un presente que pide sostener el relato aprobado por la comunidad que lo protagonizó, nos advierte sobre las dificultades de resistir un nosotros capaz de cobijar los pensamientos e interpretaciones de *pensadores disfrazados de historiadores* como sujeto plural, al decir de de Certeau.

A partir del balance historiográfico organizado por Almiron y Musín aparece la necesidad de confección de nuevas agendas para la investigación, vislumbrando las vacancias de los estudios relevados que interpelan acerca de lo pendiente. En el sendero propuesto, encontramos preguntas sobre las edades. Una noción tan social como la edad tuvo una densidad no siempre visualizada a lo largo de los estudios sobre la educación inicial. Además de la problematización respecto de las edades, aparece la necesidad de reconocer la diversidad de experiencias de niños, niñas y niñes. En esas diversidades también hay procesos diferentes en términos territoriales, regionales y culturales, que reclaman un espacio en la agenda investigativa. Por otra parte, los autores proponen ampliar la perspectiva del objeto del estudio

saliendo a interrogar otras experiencias e instituciones alternativas de las comunidades o de organizaciones de la sociedad civil sin nexos con el sistema educativo o no consideradas integralmente como de incumbencia educacionales. De acuerdo con los autores, las nuevas problematizaciones conllevarán la diversificación de las metodologías y las fuentes.

En varios de los artículos que conforman este *dossier* hallamos aspectos comunes que podrían iniciar un diálogo: enfoques metodológicos adoptados desde la perspectiva de historia cultural, sobre todo respecto al énfasis en el estudio de la cultura material; entre otras afinidades, también la reconstrucción de los inicios institucionales de los Jardines de Infantes, escuelas de párvulos y otras instituciones educativas para las niñas y los niños; asimismo, aparecen algunas definiciones en cuanto a matrices político-pedagógicas.

Estudios que provienen de investigaciones realizadas en México, Argentina y Brasil muestran tensiones comunes y, por supuesto, particularidades en los inicios institucionales de la educación para los niños y las niñas en este Nivel. En este sentido, nos adentraremos en un grupo de textos que abordan las etapas fundacionales y brindan aportes significativos para comprender cómo, cuándo y dónde se producen o se van conformando aspectos relacionados con la escolarización de los niños. En todos los trabajos se observa que las discusiones y experiencias en torno de la educación inicial estuvieron influenciadas por la

⁷ Cfr. De Certeau, M. (2010). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, citado en Fernández Pais, M. (2018), ob. cit., p. 32.

conformación de los sistemas educativos nacionales, que conllevaron tensiones, interrupciones, continuidades con las instituciones precedentes y coexistentes, así como disputas de sentido en el terreno de las definiciones pedagógicas.

Revisaremos brevemente los hallazgos singulares de cuatro estudios. En primera instancia citamos el trabajo de Adriana Alejandra García Serrano titulado *De la Escuela de Párvulos n.º 2 al Kindergarten «Pestalozzi»: materialidad de una escuela en la Ciudad de México (1885-1918)*. La autora ahonda sobre la etapa fundacional desde dos ángulos: (a) revisitando las formas institucionales que se dieron en la Ciudad de México como antecedentes de ámbitos para el cuidado y la educación de la niñez, y (b) vislumbrando que la continuidad se evidencia desde la cultura material. García Serrano reconstruye los orígenes institucionales desde su materialidad escolar iniciando el trabajo en un periodo clave de conformación del sistema educativo en México, a finales del siglo XIX durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911). El proceso de modernización educativa imprimía, según la autora, una uniformización de la escolaridad que incluyó las instituciones para menores de seis años denominadas *escuelas de párvulos*. Durante ese periodo se sancionaron reglamentaciones que definieron edades para cada tipo de institución. No resulta sugerente el dato que la autora aporta en lo relativo a que las escuelas de párvulos reunían a niños y niñas de diferentes franjas etarias, finalmente en 1907 se

define nominar de otro modo a las *escuelas de párvulos* para menores de seis años y se pasan a llamar *Kindergarten*. La noción de la edad también fue para el caso mexicano controversial: ¿qué franja etaria debía abarcar la escuela de párvulos? A la resolución la encuentran en la observación de experiencias internacionales a través de viajes de funcionarias a los Estados Unidos, luego de lo cual terminan por adscribir al sistema froebeliano con su definición etaria consecuente. Estos relatos que reconstruyen la historia develan los acercamientos a las discusiones pedagógicas de la modernidad, las miradas políticas sobre las funciones sociales y/o educativas de las instituciones para los niños y niñas en sus primeros años de vida.

La contribución de García Serrano profundiza en la línea de la materialidad escolar. A partir de la comparación de reglamentos, programas, edificios y sus características, materiales didácticos, etcétera, advierte la ambivalencia que parecen tener estas instituciones como alternativa educativa en la transición de la educación doméstica en la casa familiar a la escuela primaria. Un sesgo particular es la implementación del examen para evaluar los saberes obtenidos en todas las escuelas incluyendo el *Kindergarten*, hasta que en 1911 se deja sin efecto. García Serrano concluye que en esos años comienza una diferenciación entre el *Kindergarten* y la escuela de párvulos, a pesar del origen común que comparten. En efecto, el camino de la construcción de identidades diferentes se infiere a partir de la materialidad de la

cultura escolar, esto es: a partir de proyectos pedagógicos y metodológicos diferentes. No obstante, los resabios de ese origen común mantendrían ciertos modos de continuidad y persistencia en la cotidianidad de los *Kindergarten*.

Para proseguir con México, citamos el trabajo de Elena Guadalupe Rodríguez Roa y Alejandro Ortiz Cirilo, *De las escuelas de párvulos a la educación preescolar en México*. Dicho texto permite avizorar el panorama político-administrativo de la institucionalidad de la educación preescolar con sus implicancias desde los proyectos políticos incorporando dimensiones macroestructurales que fueron inscribiéndose en diversos proyectos de reformas educativas desde el periodo presidencial de Porfirio Díaz hasta las últimas reformas acaecidas en el siglo XXI. Los autores adoptan una perspectiva sociopolítica, reconocen la centralidad del Estado y sus políticas públicas, analizan diversos documentos, Constituciones, leyes, decretos, programas oficiales, entre otras fuentes.

Este estudio ofrece datos e información sobre las definiciones políticas que dejan entrever. Por un lado, la ambivalencia de las funciones atribuidas a la educación inicial: cuidado, educación, formación en valores para fomentar sentimientos de pertenencia cultural y conciencia de la nacionalidad, instrucción preparatoria, desarrollo cognitivo, emocional, afectivo, socialización, competencias, etcétera. Por otro, las dificultades administrativas y políticas para que todos los

niños y las niñas puedan acceder a la educación preescolar parecen persistentes. De acuerdo con los autores, si bien la obligatoriedad está establecida, la cobertura y la calidad institucional siguen siendo problemas aún no resueltos para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad a todos los niños y niñas mexicanos.

Para el caso argentino, contamos con el estudio de Laura Graciela Rodríguez, *Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada*. La autora aborda el periodo fundacional contemplando: las instituciones y sus fines o propósitos; las ideas y concepciones pedagógicas circulantes; las tensiones políticas, el financiamiento estatal y los salarios docentes. A través de un conjunto de variables nos introduce al origen de la institucionalidad de los Jardines de Infantes. En Argentina estas nuevas instituciones surgieron ligadas a las escuelas normales, instituciones en las que se formaron los primeros docentes titulados. Los Jardines de Infantes creados por el Estado nacional fueron dependientes de las escuelas normales y funcionaron como *Departamentos de Aplicación* o *Anexos*. Laura Rodríguez sistematiza y analiza datos valiosos que permiten distinguir y reconocer continuidades e interrupciones en el desarrollo y la expansión de los Jardines de Infantes y los *Cursos de Especialización* en *Kindergarten*. Introduce variables como: el financiamiento, la cobertura de cargos y los salarios de las

maestras de Jardín de Infantes. Tales variables proporcionan, en su conjunto, aproximaciones que enriquecen las interpretaciones del periodo. La autora elabora una periodización distinguiendo etapas precisas y relevantes para la comprensión de las políticas educativas y sus efectos. De esta manera puede comprenderse: la existencia de un periodo sin formación docente especializada, la organización de sociedades civiles creadas para difundir el Jardín de Infantes promoviendo peticiones o reclamos acerca de la formación docente y el sostenimiento financiero de los Jardines de Infantes. Todos estos elementos confluyeron en el devenir del Jardín de Infantes en la Argentina, entre 1884 y 1945, marcando limitaciones en su expansión. No obstante, hacia la finalización del periodo estudiado por Rodríguez, se observa un leve crecimiento cuantitativo aún con escasa proyección en los sistemas educativos provinciales. Por otro lado, Rodríguez nos introduce en los debates en torno a las docentes de los Jardines de Infantes recuperando los discursos que apelaban a la figura maternante de las mujeres docentes y la tensión que eso provocaba desde una perspectiva cientificista. Dado que, en simultáneo, los discursos normalistas positivistas también provocaban otras discusiones en torno a la educabilidad de los niños pequeños basadas en criterios etarios que enquistaban y obturaban las discusiones pedagógicas. La cuestión de la edad como noción social y política aparece siempre en disputa. El Jardín de Infantes en la Argentina (como hemos visto en México)

fue un espacio interceptado por disputas políticas y pedagógicas, que oscilaron entre: lo doméstico y lo público; la función social o educativa; la diferenciación o la identificación con la Escuela Primaria.

Entre los trabajos que revisitan el periodo fundacional de los Jardines de Infantes, contamos con el artículo elaborado por: Caroline Braga Michel, Eduardo Arriada y Gabriela Medeiros Nogueira, titulado *Missão de estudos ao Uruguai: o que dizem os professores acerca do jardim de infância*. El texto nos presenta una misión de estudios realizada por profesores de Rio Grande del Sur (Brasil) a Montevideo (Uruguay) con el propósito de conocer los avances pedagógicos en materia de educación infantil en un país vecino. Cabe consignar que en los años fundacionales de los sistemas educativos modernos se estilaba enviar a funcionarios a otros países para observar y recopilar información sobre instituciones educativas. En este caso, se trataba de un grupo de maestros brasileños seleccionados por el Estado de Rio Grande do Sul para emprender un viaje a la República de Uruguay en 1913. Los profesores estuvieron en la ciudad de Montevideo y allí pudieron conocer y observar los Jardines de Infantes froebelianos. Los autores del artículo analizaron el informe realizado por los profesores enviados a aquella misión, asumiendo que se trataba de una construcción subjetiva y atravesada por la experiencia situacional. Sin embargo, percibieron en aquellos informes algunos rasgos de la materialidad escolar que tuvo el Jardín de

Infantes en Montevideo. De acuerdo con la fuente analizada, los autores recopilan descripciones que revelan cierto encantamiento y admiración de los maestros brasileños respecto de las instituciones observadas en Montevideo. Por aquellos años la política educativa de Uruguay estaba afianzada sobre parámetros modernos y europeos. Algunas de sus instituciones eran reconocidas en la región. En el caso de los Jardines de Infantes se destacaba la impronta de Enriqueta Compte y Riqué, fundadora del primer Jardín de Infantes en Uruguay en 1892. La educadora había realizado su especialización en Europa. En su país también fue la impulsora de la formación docente en la especialidad. Por otro lado, los informes de los profesores también proveyeron datos y opiniones sobre las características de los establecimientos escolares montevidianos visitados. Según se aprecia en las descripciones y fotografías se trataba de obras monumentales en su configuración edilicia. Las impresiones que se recogen en los informes hacen hincapié en la cultura material de los Jardines de Infantes montevidianos. El artículo describe, a partir de las apreciaciones de los maestros brasileños que confeccionaron los informes, un contraste con los alcances de presupuestos y prioridades políticas en el Estado de Río Grande del Sur.

Los cuatro artículos que hasta aquí hemos presentado dialogan regionalmente sobre los orígenes de los Jardines de Infantes o instituciones educativas similares e introducen debates que refieren a aspectos culturales materiales y simbólicos que no

soslayan las experiencias situadas y devenidas de contextos sociohistóricos. Los autores combinan perspectivas que provienen de la historia cultural procurando enlaces con otras esferas políticas, sociales, económicas, que, junto con las interpretaciones sobre los documentos y los hallazgos encontrados, nos asisten para la comprensión de tiempos y acontecimientos en la naciente historia de la Educación inicial a nivel regional.

Por otra parte, uno de los temas centrales en la Educación inicial desde sus primeros esbozos está relacionado con la educación y el disciplinamiento de los cuerpos como parte de un proyecto de organización social y de preparación para *la verdadera educación*. En ese sentido, el aporte de Meily Assbú Linhales y Giovanna Camila da Silva titulado *A educação do corpo da criança pequena como um projeto civilizador: ressonâncias no debate educacional brasileiro (Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930)* nos ayuda a conocer ciertas regularidades que hacen al sujeto pedagógico de la Educación inicial desde inicios del siglo XX, en este caso en el estado de Minas Gerais. Tal como postulan las autoras, dicha educación no estaba ajena a la tarea de la escuela, inmersa en la lucha de representaciones sobre los significados ético-políticos atribuidos al cuerpo y sus efectos desde los primeros años de vida. La centralidad de los cuerpos y la preocupación por la transmisión de pautas de autogobierno del mismo se vuelven imperativas en las escuelas infantiles, pasando así de la primacía de la ortopedia, que aludía a las prácticas de

prevención y corrección de cuerpos, a otra, cuya eficiencia de los gestos se volvía metáfora de una intervención pedagógica impregnada del trabajo industrial, como aquí se demuestra.

La atención de la primera infancia en la Argentina estuvo signada por años como producto de las tensiones entre la mirada educativa y la asistencial. Este fenómeno trasciende las fronteras locales para constituirse característica de los desarrollos en América Latina. En ese sentido, los planteos de Larissa Wayhs Trein Montiel y Magda Sarat en *A educação infantil da assistência social à educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005)*, nos acercan a un trabajo de archivo que combina lo trabajado tanto desde la asistencia social como desde la educación acercando la lente a lo local y a lo nacional. Las autoras parten del estudio que ubican en el municipio de Naviraí en el Estado de Mato Grosso do Sul, postulan la importancia del pasaje al área de educación de la atención de los niños y niñas más pequeños y alertan por la insuficiencia de medidas y definiciones que ayuden a cumplir las promesas que esconden los avances legales a la hora de garantizar el derecho de los más chicos.

Como Victoria Soledad Almiron y Alcides David Musín plantean, encontramos otra de las propuestas para una historiografía de la Educación inicial en la formación docente. Los trabajos que figuran como cierre de este apartado ilustran el tema en una búsqueda por las caracterizaciones territoriales y ordenan materiales de archivo para revisar supuestos y deconstruirlos. Las

transformaciones en los planes para la formación docente deberían asumirse como un intento de producir efectos en las prácticas en un afán que pareciera desconocer sus límites y posibilidades. De esta manera, los cambios de planes de estudios a lo largo del tiempo han mostrado los límites de una Educación inicial que incluye propuestas que han excedido el sistema educativo formal, al mismo tiempo que niegan su importancia y rol crucial en el desarrollo productivo de la sociedad. Así, la formación de profesionales para la atención de la primera infancia ha sido infantilizada al igual que sus trabajadores.

El primero de estos trabajos corresponde a Ivana Evans, *Tramas históricas en los procesos de consolidación de la Educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989)*. La autora recupera el derrotero de los primeros Jardines de Infantes estatales y de la oficialización de la formación docente específica. El trabajo abona, por un lado, la polifonía federal y, por otro, la complementariedad de la creación de instituciones con la capacitación de personal especializado iniciada por Sara Eccleston en la Escuela Normal de Paraná en 1884. En los testimonios ofrecidos, se advierte la subsidiariedad del Jardín de Infantes respecto de la Escuela Primaria y el *carácter especial* del Nivel Inicial frente a lo común condensado por la Educación Primaria modélica y centralista.

Seguidamente, Ignacio García Hervás, Jennifer Guevara y Ángela Aisenstein proponen una mirada a nivel nacional de la

formación docente de Educación inicial que revisa las representaciones acerca de las hipótesis sobre la misma en un trabajo titulado *¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio*. Allí plantean cómo ciertas representaciones no se condicen con los contenidos propuestos en los planes de estudio a lo largo de más de un siglo de formación específica. El planteo echa luz sobre nuevas perspectivas al mismo tiempo que abona la búsqueda de nuevas articulaciones con los efectos en las prácticas que recogen los trabajos de la segunda mitad del siglo pasado y que aún perviven en el imaginario social. Desde allí, los autores invitan a nuevas indagaciones que recuperen el rol de las asociaciones de la sociedad civil, lo cual consideramos debería completarse con la búsqueda del sujeto político de la Educación inicial, velado y negado a través del tiempo.

Finalmente, consideramos que este abordaje historiográfico de la educación inicial argentina emerge en épocas propicias como insumo esencial para las argumentaciones teóricas y políticas en un tiempo signado por la centralidad de las problemáticas ligadas a la primera infancia en las agendas internacionales. En este siglo XXI la historia de la educación ofrece alternativas sugestivas para la problematización de esas agendas al abordar el proceso que fue adelantando el ingreso de la niñez a instituciones educativas. Son muchos los interrogantes

que podremos enunciar indagando sobre orígenes de instituciones, formas de escolarización, socialización, cuidado, actores y agencias, discursos pedagógicos, diversidades (inclusiones o exclusiones), debates o tensiones político-pedagógicos, entre otros. Sin duda, hay numerosas *entradas* para identificar problemas históricos que permitan abordar la conformación y la confluencia a nivel regional de sistemas educativos o socioeducativos que alojaron a los niños y las niñas ofreciendo el primer espacio de afiliación a la esfera pública desde edades tempranas. Tales definiciones o decisiones construidas en consenso o disenso han contorsionado un proceso complejo e inconcluso en la mayoría de los países latinoamericanos revisitados en los trabajos presentados.

La historia de la Educación inicial ha tenido imprecisiones, interrupciones en varios aspectos, pero sin duda la mirada a lo político o la política fue (y sigue siendo) determinante, existen sobredeterminaciones que complejizan su comprensión y por tanto necesitan ser explicitadas y estudiadas en próximas investigaciones que continúen ampliando las fronteras y consoliden las miradas. El presente dossier fue una invitación que conlleva la oportunidad de abrir intersticios potentes para el intercambio regional para seguir profundizando en una construcción colectiva en el escenario iberoamericano.

Balances sobre la producción en historia de la educación inicial en Argentina. Tres categorías de *entrada* historiográfica: infancia(s), instituciones educativas y formación docente

Victoria Soledad Almiron¹ y Alcides David Musín²

Resumen

16

En una cartografía realizada sobre la producción histórico-educativa en Argentina publicada a través del *Anuario* de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Finocchio advertía que «[...] acerca de los niveles educativos, por cierto, el gran ausente, el nivel inicial» (2015: 39). Ello nos llevó a interrogarnos sobre los avances y/o vacíos de conocimiento en lo

¹ Doctora, Especialista y Diplomada Superior en Ciencias Sociales; Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Desarrolla sus actividades de investigación en el marco de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET-UNNE). Se especializa en el estudio de la Historia de la Formación Docente para la Educación Inicial y de la Historia de la Cultura Escrita entre Pueblos Indígenas del Chaco argentino. Contacto: [sol_almiron@live.com.ar].

² Profesor en Ciencias de la Educación, egresado de la Universidad Nacional del Nordeste. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

relativo a la historia de la educación inicial en el campo historiográfico educativo argentino. El rastreo preliminar arrojó un importante corpus proveniente de tres categorías de *entrada* historiográfica: la historia de la infancia, la historia de las instituciones o políticas educativas del nivel inicial y, por último, la historia de la formación docente. En este artículo proponemos trazar una revisión del corpus aportando a la problematización de la producción sobre la historia de la educación inicial desde una perspectiva más aprehensiva y abarcativa, y señalando nuevos itinerarios dentro de la agenda investigativa de la historia de la educación.

Palabras clave

Historia de la educación, infancia, educación de la primera infancia, formación de docentes.

(FLACSO Argentina) y Maestrando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Profesor Adjunto Ordinario de la cátedra de Historia de la Educación Infantil, asignatura de las carreras de profesorado y licenciatura en Educación Inicial del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Profesor de asignaturas del área de Historia de la Educación en carreras de complementación curricular y de articulación dependientes de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Docente investigador del Proyecto *La formación docente para la educación infantil en la Universidad. Lecturas entre el pasado y el presente* acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Contacto: [alcides_david_musin@comunidad.unne.edu.ar].

Resumo

Em uma cartografia realizada sobre a produção historiográfica educativa na Argentina, publicada através do Anuario da Sociedade Argentina de História da Educação, Finocchio advertia que «[...] sobre os níveis educativos, certamente, o grande ausente, o nível inicial» (2015: 39). Isto nos levou a interrogar-nos sobre os avanços e/ou vazios de conhecimento sobre a história da educação inicial no campo historiográfico educativo argentino. O rastreamento preliminar levantou um importante corpus de publicações de três categorias de entrada historiográfica: a história da infância história da(s) infância(s); a história das instituições ou políticas educacionais no nível inicial; y a história formação de docente. Neste artigo propomos traçar uma revisão deste corpus contribuindo à la problematização da produção sobre a história da educação inicial desde uma perspectiva mais apreensiva e abarcadora, e apontando novos itinerários na agenda de pesquisa da história da educação.

Palavras-chave

História da educação, infância, primeira infância, treinamento de professor.

Abstract

In a cartography of historical-educational production in Argentina published through the Anuario of the Argentine Society of Education History, Finocchio warned that «[...] about educational levels, by the way, the great absentee, the initial level» (2015: 39). This led us to question the advances and/or gaps in knowledge regarding the history of initial education in the Argentine educational historiographic field. Preliminary tracking yielded an important corpus from three categories of historiographic entry: the history of childhood; the history of educational institutions or policies at the initial level; and the history of teacher training. In this article we propose to draw up a review of the corpus by contributing to the problematization of production on the history of early education from a more apprehensive and comprehensive perspective, and by pointing out new itineraries within the research agenda of the history of education.

Keywords

History of education, childhood, early childhood education, teacher training.

Introducción

Desde la conformación de los Estados Nacionales a fines del siglo XIX, los jardines de infantes y la formación docente específica tuvieron un lento reconocimiento como política estatal en América Latina, a diferencia de la preocupación por otros niveles educativos, por caso, la instrucción primaria. En Argentina, varios estudios dan cuenta de que el histórico dilema respecto de la función del jardín de infantes y su carácter educativo o doméstico impactó en la difusión de esta institución, en la implementación de políticas educativas específicas, en la definición del rol docente y en la construcción de la identidad profesional de las maestras jardineras (Carli, 2003; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006).

Por otra parte, si realizamos un recorrido a través de la trayectoria de la producción historiográfico-educativa en este país, podemos advertir que como objeto de estudio tuvo un desarrollo similar, incorporándose tardíamente hacia principios del siglo XXI. Diversos autores (Ascolani, 2012; Arata y Southwell, 2014; Bianchetti, 2015; Carli, 2014; Gagliano, 2015; Suasnábar, 2015), coinciden al sostener que en los orígenes del campo conformaron líneas de interés privilegiadas la historia de las ideas pedagógicas y de la escuela, las que luego fueron ampliadas junto con el retorno de la democracia a través de estudios relacionados con la historia de los sistemas educativos, la historia de la educación en las provincias, la historia social de la enseñanza de la lectura, la historia

de los textos escolares, la historia de los sujetos pedagógicos, entre otros.

En este escenario de expansión del campo, hacia la década de los noventa también emergió un desplazamiento hacia la construcción de la historia de la infancia en diálogo con la política y la pedagogía (Sarat, 2014). Más limitada y contingente, la reconstrucción de la historia de las instituciones y la política para la educación de la primera infancia comenzó a suscitar interés en la agenda investigativa (Carli, 2003; Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006; Simón, Ponce y Encabo, 2017). También sucedió así, de modo incipiente, con la historia de la formación docente para el nivel (Fernández Pais, 2017; Musín, Ramírez y Almiron, 2016, 2015; Musín, Ramírez y Núñez, 2017; Vasta y Gispert, 2009).

En una lectura que articula dichas líneas temáticas, nos introducimos en este trabajo considerando que la infancia, las políticas e instituciones educativas para el nivel inicial y la formación docente conformarían actualmente categorías de *entrada* historiográfica para la construcción emergente de la historia de la educación inicial en Argentina y sus especificidades.

Desde un enfoque aprehensivo de la complejidad, en este artículo nos interesa elaborar un balance de estudios relacionados con dichas categorías de *entrada* con el propósito de delimitar los aportes, alcances y vacancias de conocimiento. Una descripción sin pretensiones de resultar pormenorizada, más próxima a identificar cruces o contrapuntos entre las categorías de *entrada*, y contribuir

a complejizar la mirada sobre el devenir histórico de la educación inicial, tanto en sus tardíos posicionamientos dentro de la agenda política como al interior del campo de la investigación histórico-educativa. También resultaría esto una contribución para el balance de estudios que atienden a la experiencia infantil y su papel en las escenas históricas (en particular dentro de la educación) y que aportan elementos para el análisis de problemáticas contemporáneas que impactan en las condiciones socioeconómicas y culturales de vida de las infancias en Argentina (Carli, 2011a; Cosse *et al.*, 2011).

En perspectiva teórica, retomamos la expresión de *entrada historiográfica* propuesta por Roger Chartier (2002)³. Metodológicamente, para la operación de análisis historiográfico, optamos por realizar una consulta por temática y/o palabras clave en trabajos alojados en portales de revistas especializadas o en editoriales de referencia dentro de la historiografía educativa argentina. La producción compulsada fue clasificada de acuerdo a la línea de interés y criterios disciplinares tales como el recorte temporal, espacial y ámbito de abordaje. Orientan el análisis un conjunto de interrogantes que nos permiten delinear la trayectoria dentro de la temática: ¿cuándo inicia la producción?, ¿qué períodos y áreas geográficas consideran?, ¿qué dimensiones o aspectos reconstruyen sobre la historia de la infancia, las instituciones

educativas y la formación docente?, y al interior de éstas: ¿qué líneas temáticas se privilegian?

El artículo se encuentra organizado en tres subtítulos. En el primero abordamos estudios relacionados con la historia de la infancia; en el segundo, la historia de las instituciones y definiciones políticas sobre la educación inicial; y en el tercero, la formación docente. Finalmente, en las conclusiones nos orientamos a describir los avances y desafíos pendientes en torno a la historia de la educación inicial en Argentina y debatir su inscripción dentro del campo historiográfico educativo en este país.

La infancia como categoría de entrada a la historia de la educación inicial

En Argentina el campo de estudios sobre la infancia constituye un ámbito de producción ampliamente convocante desde distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, lo que Carli define como «[...] zona de cruces disciplinarios» (Carli, 2006: 26), a partir de las cuales se abren diversas líneas temáticas y enfoques teórico-metodológicos con una expansión y desarrollo importante en las últimas décadas (Sarat, 2014; Zapiola, 2018a). En una cartografía más delimitada sobre el campo, los aportes de la

³ Si bien el autor lo utiliza para el estudio de la Cultura Escrita en perspectiva histórica, recurrimos a su uso como herramienta de análisis historiográfico que

contribuye en este trabajo a la mirada sobre el campo de la historia de la educación inicial en Argentina.

historiografía y de la historia de la educación han sido relevantes para la comprensión e inteligibilidad de conceptos y discursos sobre la infancia contruidos en su articulación con la esfera de lo público y lo privado (el estado, las políticas públicas y la familia) a lo largo de distintos períodos de la historia argentina⁴.

Atendiendo a una genealogía histórica, estas disciplinas científicas señalan la emergencia de la noción moderna de infancia hacia finales del siglo XIX, cobrando especificidad entre las categorías *niño-alumno* y *menor* (según el discurso de la época: pobres, abandonados, delincuentes, huérfanos y/o viciosos), en el contexto de transformación de la familia, la expansión de la escolarización, la conformación de la pedagogía moderna y la creación de dispositivos institucionales para la minoridad (Aversa, 2019, 2003a, 2003b; Carli, 2003; Narodowski, 1994; Paz Trueba, 2018; Sarat, 2014; Zapiola, 2018b, 2015, 2010).

Al complejizar sobre este mismo período algunas indagaciones atienden al estudio de los *niños-débiles y anormales* (Lionetti, 2018a, 2008) y la *niñez trabajadora* evidenciando circuitos diferenciales de socialización y educación. Por su parte, Zapiola (2009) propone la tríada *niños/hijos/alumnos*,

niños/hijos/(alumnos)/trabajadores y menores, mientras que Paz Trueba (2019, 2014) incorpora además el análisis de la cuestión de género. En esta última línea, las investigaciones de Lionetti (2018b, 2014) resultan relevantes para el análisis de la cuestión de género y la niñez en períodos previos a la conformación del Estado Nacional.

Visibilizando las formas históricas plurales de enunciar e inscribir a la(s) infancia(s) en la sociedad argentina, en una articulación entre infancia, educación y grupos subalternos, la tesis doctoral de Liva (2017) constituye un significativo aporte para explorar las formas de conceptualización de la infancia indígena en propuestas educativas desarrolladas por franciscanos en el norte argentino a principios del siglo XX y las formas en que se construyó la experiencia infantil indígena así como sus modos de resistencia ante el modelo educativo.

Desde otras aproximaciones temáticas a la historia de la infancia, los trabajos de Cruder (2011), Bisso (2015), Girbal-Blacha (2014) y Lionetti (2007) permiten comprender la zona de intersección entre la construcción de las identidades (comportamientos, gestos y actitudes) y la formación ciudadana o

⁴ Para reponer analíticamente a la infancia como sujeto de la historia, ver Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós; Lionetti, L. y Míguez, D. (comp.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria; Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. (ed.).

Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo; Lionetti, L.; Cosse, I. y Zapiola, M. (comp.). *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Paz Trueba, Y. (comp.). *Infancia, pobreza y asistencia: Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

política. Por su parte, en el cruce entre infancia, enfermedad e historia, los trabajos de Álvarez (2010) y Álvarez y Reynoso (2011), brindan elementos para complejizar la problemática de la minoridad a partir del estudio de las primeras políticas públicas destinadas a la atención sanitaria de la niñez *urbana, pobre y enferma* hacia finales del siglo XIX.

Si nos centramos en un análisis temporal, con un recorrido diacrónico que abarca desde finales del XIX hasta principios del XXI, los trabajos de Carli (2003, 2006, 2011a) son contribuciones insoslayables para analizar las diversas formas de definir la condición y el estatus de la infancia en el orden público, es decir, los sentidos, conceptos y discursos enunciados en torno a la niñez en el marco de lo político y cultural (las políticas educativas y sociales, la pedagogía, la literatura, el arte).

Hasta aquí presentamos un panorama general de trabajos sobre la historia de la infancia. A continuación haremos foco en contribuciones relacionadas con la niñez y la historia de la educación inicial. Intentamos con ello reactualizar el desarrollo del campo en Argentina por medio de una operación historiográfica de *(re)descubrimiento* de la infancia, ya que si bien la obra de Ariès (1987) fue significativa al posicionar al niño como objeto de interés, también resultó performativa al ubicarla en relación con la escuela.

El balance presentado aporta algunos elementos de análisis crítico y evidencia lo imprescindible de continuar ampliando hacia

el estudio de las formas múltiples de definición y construcción de las identidades y experiencias de la niñez en la trama de políticas, prácticas y discursos, que excedan a los procesos de escolarización o al recorte etario comprendido en la Ley n.º 1420/1884 (entre los 6 y 14 años). Siguiendo a Kuhlmann (2011), la ausencia del tratamiento de las diferentes edades al interior de la infancia podría conllevar un anacronismo, produciendo análisis imprecisos y generalizadores.

Reanudando el análisis bibliográfico, ¿podemos encontrar diálogos entre la historia de la educación inicial y la historia de la infancia? En la revisión hemos identificado algunos hallazgos dentro del campo de estudios sobre la infancia. Los mencionados libros de Carli (2003, 2011a) también son clave y liminales para iniciar un recorrido de articulación al incluir apartados específicos referidos a la infancia y al jardín de infantes. Mostraremos algunos resultados que reconstruyen esta(s) historia(s).

En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, la autora describe que durante el periodo fundacional del sistema educativo la difusión del jardín de infantes se encontraba atravesada por: debates en torno al carácter doméstico o educativo de la institución; el tinte de espiritualidad estética e infantilización que caracterizaba a la pedagogía fröebeliana que constituyó un modelo en la formación de las primeras profesoras especializadas; la promoción del ingreso

temprano de la niñez a una institución pública que erosionaba la autoridad de la familia; y a cuestiones de género y el lugar de la mujer en la sociedad.

En este escenario, y en distanciamiento de la visión del niño como *primitivo y racional* del discurso positivista, Carli también da cuenta de la construcción de un nuevo discurso acerca de la infancia que afirmaba la educabilidad del niño y lo caracterizaba como un sujeto espiritual, proveniente de la articulación de ideas krausistas y fröebelianas propagadas por figuras como las de Carlos Vergara y Sara Eccleston (Carli, 2003: 138-143). La autora describe la propuesta del socialismo que fundó los *recreos infantiles* a partir de la cual la primera infancia obrera se configuraba en sede de una intervención educativa (Carli, 2003: 159-161).

Sobre otro periodo, Carli reconstruye los discursos configurados en torno a la niñez durante el primer peronismo que estaban orientados a la constitución del niño como sujeto de una nueva cultura política. La infancia era depositaria de la acción social del Estado, sintetizada en la frase característica *los únicos privilegiados son los niños*, heredera y continuadora de la nueva cultura política, la llamada «[...] generación del 2000» (Carli, 2003: 291). En este contexto, algunos dispositivos normativos e institucionales fueron emblemáticos de la política educativa para la primera infancia, por ejemplo, la sanción de la Ley *Simini* n.º 5096/1946 que prescribía la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar para niños de la edad de 3 a 5 años en la

provincia de Buenos Aires, o bien la fundación de la *Ciudad Infantil*, institución paradigmática del modelo de intervención política y pedagógica del peronismo destinada a la infancia pobre, de entre 2 a 6 años.

En el libro *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Carli y Miranda (2011) nos proponen visitar la historia reciente a través del itinerario biográfico de una de las referentes de la educación inicial en Argentina, Hebe San Martín de Duprat. En el capítulo *La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes* las autoras dan cuenta de que en los sesenta la educación de la primera infancia asume una relevancia y expansión inédita, dando lugar a la configuración de una pedagogía del niño *pequeño* y a debates en torno de su derecho a la educación, la constitución del jardín maternal para la atención de la infancia desde los primeros tiempos de vida y la profesionalización de la formación docente.

Dando cierre a estas indagaciones, recuperamos el trabajo de Álvarez (2010) que nos aproxima de una forma singular a la primera infancia a través del estudio de los *niños enfermos* y, dentro de esta categoría, a través de los niños tuberculosos y pre-tuberculosos internados y aislados en el Hospital Marítimo entre fines del siglo XIX y mediados del XX. Recurriendo a la consulta de documentos institucionales, la autora permite visualizar la experiencia infantil sobre la enfermedad y el paso por una *institución total* durante meses o tiempos más prolongados.

Una entrada a la historia de la educación del nivel inicial desde sus instituciones y definiciones políticas

En el subtítulo anterior recapitulamos indagaciones sobre la historia de la infancia que permiten evidenciar la emergencia de conceptualizaciones sobre la niñez a partir de las últimas décadas del siglo XIX y que han sido reactualizadas o transformadas a lo largo de la historia argentina en relación con «[...] el diseño de políticas públicas, la creación de instituciones educativas y dispositivos de atención social, y la producción de ideologías y saberes específicos» (Carli, 2019: 195).

Particularmente, algunos de estos estudios han dado cuenta de que en simultáneo a la delimitación del concepto moderno de *infancia* emergieron conceptualizaciones sobre la primera infancia y la creación de instituciones específicas (Carli, 2003; Carli y Miranda, 2011). La focalización propuesta por estas indagaciones descentraliza la mirada historiográfica puesta al interior de la escuela, proyectando una apertura hacia una operacionalización orientada a la comprensión de las diversas modalidades de transitar la experiencia de la niñez.

En un balance sobre esta línea temática, además de los estudios de Carli reseñados (2011a, 2003), otros trabajos fueron publicados recientemente. Conforme una perspectiva diacrónica que abarca desde finales del siglo XIX hasta inicios del XXI y sus diversas configuraciones políticas, Fernández Pais (2018a) y Simón, Ponce y Encabo (2017) exploran sobre la historia,

pedagogía y política de la educación inicial. Son contribuciones pioneras en emprender el desafío de reconstruir una historia y reflexión crítica sobre el devenir de la educación inicial (continuidades y cambios), los sentidos políticos y sociales, y debates suscitados en torno al nivel. Desplegando el análisis, entre otros temas se particulariza en la historia del jardín de infantes, de las guarderías, la promulgación de normativas educativas específicas y las principales corrientes pedagógicas que sustentaron teóricamente la educación para la primera infancia en Argentina.

En recortes temporales, Ponce (2006) da cuenta de los debates fundantes de la educación inicial mientras que Fernández Pais (2018b, 2015) se centra en los años comprendidos entre 1955-1977, periodo en el cual se produce una renovación en los discursos en torno al nivel con impacto en la formación docente, las propuestas educativas y la organización cotidiana de las salas. Desde otra mirada, también hay abordajes sobre la biografía de pedagogas y educadoras referentes del nivel, Rosario Vera Peñaloza, Margarita Ravioli y Hebe San Martín de Duprat (Malajovich, 2011; Musín y Ramírez, 2014; Ponce, 2011).

Ampliando más allá de las fronteras disciplinares, se puede identificar una profusa producción que desde las décadas del sesenta han generado un corpus de saberes para la promoción del nivel (Bosch *et al.*, 1969; Bosch y Duprat, 1995; Capalbo, 1984; Cordeviola de Ortega, 1972; Denies, 1989; Duprat y Malajovich, 1987; Fritzsche y Duprat, 1974; Germani, 1969; Mira López y

Homar de Aller, 1970; Pulpeiro, 1979; Salotti, 1969; Velázquez, 1967).

Estudiar la historia de la formación docente para el nivel inicial

Otra manera de delinear el recorrido de la historia de la educación inicial en Argentina es a través de la formación docente. Esta línea nos provee de elementos interpretativos para analizar cómo los debates históricos al interior del nivel también estuvieron permeados por el lugar y los sentidos de la formación especializada. Su confluencia con la historia de la infancia, la historia de las instituciones y la política educativa permite advertir que los programas de formación fueron dispositivos privilegiados en la construcción de conceptualizaciones sobre la infancia y modelos pedagógicos y educativos para la niñez.

Al interior de la historia de la educación argentina estos estudios aportan al abordaje de la historia de la formación docente que, de acuerdo con lo expuesto por Aisenstein, Guevara y Feijoo (2017), muestra una tendencia a privilegiar temas referidos al proceso de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de formación inicial docente para el nivel primario y secundario (y sus reformas). Para las autoras, el mayor énfasis depositado en estos temas —por sobre la formación docente para el nivel inicial— podría ser motivado por la discutida legitimidad del jardín de infantes durante el periodo de conformación del sistema educativo

que repercutió en la institucionalización de la formación docente, todo lo cual guarda consonancia con lo que sostuvimos para el caso del abordaje de la primera infancia, de las instituciones y políticas educativas del nivel.

En lo relativo a esta temática, encontramos distintos enfoques de análisis historiográficos, por ejemplo, estudios más abarcativos que indagan sobre la formación docente en distintos períodos (Ponce, 2018; Simón, Ponce y Encabo, 2017), o bien estudios que indagan sobre la historia de las instituciones para la formación docente, como los de Vasta y Gispert (2009) que proponen recorrer los orígenes del Profesorado de Educación Inicial «Sara Eccleston», una institución emblemática y modelo paradigmático para la creación de otros profesorados de la especialidad.

En esta línea, y combinando con la historia de la formación docente en las provincias, Musín, Ramírez y Almiron (2016 y 2015), Musín, Ramírez y Núñez (2017) y Ramírez, Almiron y Musín (2016) mapean la historia de creación del Profesorado de Educación Pre-elemental en el Chaco haciendo hincapié en los sentidos fundacionales, modelos pedagógicos y debates teóricos en pugna en el proceso de configuración del programa de formación. Finalmente, Fernández Pais (2017) y Simón, Ponce y Encabo (2017) recorren el lugar protagónico de la mujer como educadora de la primera infancia, concluyendo que «[...] la feminización de la educación inicial formó parte de las estructuras básicas de este

nivel educativo» (Fernández Pais, 2017: 128). Un estudio preliminar en esta temática fue constituido por *La mujer en la educación preescolar argentina* de Capalbo y González Canda (1982).

Conclusiones: entre los avances preliminares en las categorías de entrada y la(s) historia(s) pendiente(s)

En los albores de las dos primeras décadas del siglo XXI, y en el contexto del tardío reconocimiento del jardín de infantes y la formación docente para el nivel como política estatal en Argentina, la cartografía trazada evidencia que la historia de la educación inicial es una línea temática menos abordada que la historia de la escolarización en la agenda de investigación de la historiografía educativa. Sin embargo, no constituye un área de vacancia de conocimiento dentro del campo. En este trabajo hemos dado cuenta de un recorrido incipiente a partir tres categorías de *entrada* historiográfica: infancia, instituciones y políticas educativas para el nivel, y formación docente. Para este cierre retomaremos los interrogantes iniciales planteados y la actual configuración de la temática en el campo de la historia de la educación en Argentina: ¿hay historia(s) pendiente(s)?

La revisión muestra que la producción relacionada con la historia de la educación inicial tuvo sus abordajes preliminares dentro del campo de la historia de la infancia (Carli, 2006, 2003).

Posteriormente se comienza a atender a la historia de las instituciones y políticas educativas para el nivel, así como la formación docente (entre otros citados Fernández Pais, 2018a; Simón, Ponce y Encabo, 2017; Musín, Ramírez y Almiron, 2016). Con la búsqueda de una diferenciación de la(s) otra(s) infancia(s) comprendida(s) dentro de la edad escolar, la referencia a este grupo etario dentro de los estudios especializados comenzó a delimitarse en torno al concepto de *primera infancia*. No obstante, siguiendo la prolífera expansión del campo de la infancia queda pendiente el inicio de indagaciones que permitan identificar las diversas formas de transitar la experiencia infantil al interior de la misma.

Metodológicamente restaría también profundizar en una agenda investigativa que logre recuperar un mayor bagaje de registros de la voz, memorias, autobiografía, formas de resistencia o apropiación de la primera infancia, lo que Lionetti (2011) describe como indicios de discursos ocultos o vedados, que contribuya al desplazamiento de enfoques que subalternizan al colectivo en los procesos de construcción de conocimientos y de la visión moderna *tutelar/asimétrica* que impregnó a las formas de relacionamiento adultos-niñez.

En cuanto a las periodizaciones, en las tres categorías de *entrada* podemos hallar estudios que privilegian una perspectiva diacrónica, aunque más orientada a una historia en relación con la política nacional que en el devenir de los procesos en diferentes regiones geográficas o provincias (exceptuando a Buenos Aires),

también más centrados en áreas urbanas, sin encontrar referencias a las rurales.

Otro desafío pendiente dentro de la historia de la educación inicial es *salir* de las esferas del sistema educativo. Esto no invalida la relevancia de los estudios realizados que fueron un aporte sustancial en el campo historiográfico educativo, y del cual dimos cuenta en este recorrido; sin embargo, hacerlo implicaría la reconstrucción de otras historias que antecieron al sistema de instrucción público o están relacionadas con alternativas pedagógicas para la infancia no institucionalizada en los jardines o guarderías. Asimismo, hacerlo en el cruce con la historia de la infancia permitiría visibilizar las formas de constitución de la infancia como tal en otros ámbitos más allá del sistema educativo. Además, restaría reconstruir una historia de la formación docente desde los institutos terciarios o cursos de complementación para maestras normales que antecieron a la formación especializada.

En tal sentido, este *dossier* constituirá sin dudas un aporte importante para saldar los desafíos y la(s) historia(s) pendiente(s) por (re)construir.

Recibido: 1º de junio de 2020

Aceptado: 14 de agosto de 2020

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2010). “La experiencia de ser un ‘niño débil y enfermo’ lejos de su hogar: el caso del Asilo Marítimo, Mar del Plata (1893-1920)”. En *História, Ciências, Saúde*, volumen 17, número 1, pp. 13-31.
- Álvarez, A. y Reynoso, D. (2011). “Entre el abandono y la debilidad. El cuidado de la salud en la primera infancia, 1920-1930”. En Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 123-148.
- Aisenstein, Á.; Guevara, J. y Feijoó, M. (2017). “Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el periodo 1860-1990”. En *Anuario de Historia de la Educación*, volumen 18, número 1, pp. 133-155.

- Arata, N. y Southwell, M. (2014). "Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI". En Southwell, M. y Arata, N. (comp.). *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Gonnet: Editorial Universitaria (UNIFE), pp. 9-43.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aversa, M. (2003a). *La cuestión social de la infancia abandonada y delincuente: debates y políticas públicas*. Buenos Aires (1910-1931). Tesis de Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (2003b). "Vagos, mendigos y delincuentes: La construcción social de la infancia peligrosa. Buenos Aires, 1900-1910". En *Cuad. Sur, Hist.*, número 32, pp. 9-25.
- (2010). "Colocaciones y destinos laborales en niños y jóvenes asilados en la ciudad de Buenos Aires (1890-1900)". En Lionetti, L. y Míguez, D. (comp.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria, pp. 35-51.
- (2019). "La vida en el Asilo. La tutela de la infancia pobre en la ciudad de Buenos Aires, primeras décadas del siglo XX". En Paz Trueba, Y. (comp.). *Infancia, pobreza y asistencia: Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Prohistoria Ediciones, pp. 35-56.
- Ascolani, A. (2012). "Actores, instituciones e ideas en la Historia de la Educación Argentina". En *Educação*, volumen 35, número 1, pp. 42-53.
- Bianchetti, G. (2015). "Un poema puede hacer historia, pero es la Historia la que inspira a los poetas". En Arata, N. y Ayuso, M. L. SAHE. 20. *La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 55-60.
- Bisso, A. (2015). "Los niños y el 'Perito' Moreno. 'Ciudadanía del mañana', scoutismo y asistencia social". En *Anuario Historia de la Educación*, volumen 16, número 2, pp. 56-81.
- Bosch, L.; Menegazzo, L. y Galli, A. (1969). *El jardín de infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

- Bosch, L. y Duprat, H. (1995). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2006). “Introducción”. En Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, pp. 13-15.
- (2011a). *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011b). “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos”. En Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. (ed.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 31-55.
- (2014). “La Historia de la Educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”. En Southwell, M. y Arata, N. (comp.). *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico*. Gonnet: Editorial Universitaria (UNIFE), pp. 103-120.
- (2019). “Infancia”. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (ed.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria (UNIFE).
- Carli, S. y Miranda, P. (2011). “La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat”. En Carli, S. *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 133-164.
- Capalbo, B. (1984). *Enciclopedia práctica preescolar*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- Capalbo, B. y González Canda, M. (1982). *La mujer en la educación preescolar argentina*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- Cordeviola de Ortega, M. I. (1972). *Cómo trabaja un jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. C. (eds.) (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Cruder, G. (2011). “La Biblioteca Infantil ‘General Perón’: una propuesta comunicacional para la formación ciudadana de los niños”. En *Question/Cuestión*, volumen 1, número 31, pp. 1-15.
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Denies, C. (1989). *Didáctica del nivel inicial. Teoría y práctica de enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Duprat, H. y Malajovich, A. (1987). *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Fernández Pais, M. (2015). “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, volumen 9, número 9, pp. 1-17.
- (2017). “Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala”. En *Anuario de Historia de la Educación*, volumen 18, número 1, pp. 111-132.
- (2018a). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XX*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2018b). “Educación en la primera infancia a mediados del siglo XX”. Ponencia presentada en *5^{as} Jornadas de Estudios sobre la Infancia*. Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2015). “El Anuario de Historia de la Educación. Trayectoria, formato, temas y comunidad”. En Arata, N. y Ayuso, M. L. *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 34-40.
- Fritzsche, C. y Duprat, H. (1974). *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Buenos Aires: Estrada.
- Gagliano, R. (2015). “Reflexiones en torno al concepto de vacancia en Historia de la Educación en la Argentina”. En Arata, N. y Ayuso, M. L. *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 165-171.

- Germani, C. (1969). *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Girbal-Blacha, N. (2014). “En la Argentina peronista «los únicos Privilegiados son los niños» (1946-1955). La doctrina desde la biblioteca infantil «General Perón»”. En *Historia Contemporánea*, número 50, pp. 133-162.
- Kuhlmann, M. (2011). “Infancia, sociedad y educación en la historia”. En Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. (eds.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 77-98.
- (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). “Infancia y educación en diálogo: un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis”. En Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C. y Zapiola, M. (eds.). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo, pp. 57-76.
- (2014). “Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu. La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles. Córdoba en el siglo XVIII”. En *Anuario Historia de la Educación*, volumen 15, número 1, pp. 99-117.
- Lionetti, L. (2018a). “La construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales”. En Lionetti, L.; Cosse, I. y Zapiola, M. (comp.). *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 47-72.
- (2018b). “Recortes fugaces de una experiencia. Ser niñas en el mundo colonial de Buenos Aires y su campaña: un enfoque micro desde las fuentes judiciales”. En *Humanidades Revista de la Universidad de Montevideo*, número 4, pp. 19-49.
- Liva, Y. (2017). “El proyecto educativo de la orden Franciscana en Misión Laishi, Formosa (1900-1950)”. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Luján.
- Malajovich, A. (2011). “Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat”. En *Biografías maestras. Colección Temas de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 71-78.

- Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Musín, A. y Ramírez, I. (2014). “De Buenos Aires al Chaco. La influencia de Margarita Ravioli en los sentidos fundacionales del Profesorado de Educación Pre-elemental”. En Giovine, R.; Baldoni, M. y Suasnábar, J. *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*. 1ª edición. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Musín, A.; Ramírez, I. y Almiron, V. (2016). “Historia de la formación de docentes para el nivel inicial en el Chaco: la conformación de la carrera de Profesorado de Educación Pre-elemental en la Universidad Nacional del Nordeste (1973-1982)”. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, número 11, volumen 1, pp. 65-78.
- Musín, A.; Ramírez, I. y Almiron, V. (2015). “La formación de docentes para el nivel inicial en el Chaco: mandatos y tensiones fundacionales en la conformación de la carrera de Profesorado de Educación Pre-elemental en la Universidad Nacional del Nordeste (1973-1983)”. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Formación Docente, Educación e Infancias: Debates y desafíos actuales*. Universidad Nacional del Nordeste.
- Musín, A.; Ramírez, I. y Núñez, C. (2017). “La formación docente para la educación infantil en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, volumen 8, número 10, pp. 133-144.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Paz Trueba, Y. (2014). “El trabajo infantil en el centro y sur de la provincia de Buenos Aires. Niñas y niños a fines del siglo diecinueve y principios del veinte”. En *Revista Mundos do Trabalho*, volumen 6, número 12, pp. 177-195.
- (2018). “Discursos y prácticas políticas hacia la infancia en la provincia de Buenos Aires. Niñas y niños a principios del siglo XX”. En *Revista de Indias*, volumen LXXVIII, número 272, pp. 237-261.
- (2019). “Circular para servir: niñas y jóvenes en el trabajo doméstico. Provincia de Buenos Aires, comienzos del Siglo XX”. En Paz Trueba, Y. (comp.). *Infancia, pobreza y asistencia: Argentina, primera mitad del siglo XX*. Rosario: Prohistoria Ediciones, pp. 121-139.

- Ponce, R. (2006). “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 19-101.
- (2011). “Herencia y legado pedagógico para la Educación Inicial argentina: Rosario Vera Peñaloza”. En *Biografías maestras. Colección Temas de Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 31-53.
- (2018). “Los inicios del jardín de infantes y de la formación de maestras jardineras en la Argentina: polémicas y debates pedagógicos (1984-1944)”. En *Cadernos de Pesquisa em Educação*, volumen 20, número 47, pp. 12-32.
- Pulpeiro, S. (1979). “El rol de la maestra jardinera”. En Bosch, L.; Cañeque, H.; Duprat, H.; Galperín, S.; Glanzer, M.; Menegazzo, L. y Pulpeiro, S. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez, I.; Almiron, V. y Musín, A. (2016). “De una formación complementaria para Maestras Normales a una formación docente específica para la educación infantil. Análisis del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado de Educación Pre-elemental (Chaco, 1960-1984)”. En *XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Universidad Nacional de Comahue y Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Cipolletti, 4-6 de agosto.
- Sarat, M. (2014). “Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina”. En *Anuario Historia de la Educación*, volumen 15, número 2, pp. 93-118.
- Salotti, M. (1969). *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Simón, A.; Ponce, R. y Encabo, A. (comp.) (2017). *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. Buenos Aires: EdUNLu.
- Suasnábar, C. (2015). “Los veinte años de la SAHE y la conformación del campo de la historia de la educación: una reflexión sobre los procesos de institucionalización y profesionalización académica en educación”. En Arata, N. y Ayuso, M. L. *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, pp. 47-54.
- Vasta, L. y Gispert, F. (2009). “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. En *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 5, número 12.

Velázquez, R. (1967). *Las maestras jardineras*. La Plata: Centro de Educación Histórica y Comparada.

Zapiola, M. (2009). “Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915”. En *Cadernos de Pesquisa*, volumen 39, número 136, pp. 69-91.

— (2010). “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?”. En Lionetti, L. y Miguez, D. (comp.). *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria.

— (2015). “Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX”. En *Anuario Historia de la Educación*, volumen 16, número 1, pp. 73-96.

— (2018a). “Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico”. En Lionetti, L.; Cosse, I. y Zapiola, M. (comp.). *La historia de las infancias en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

— (2018b). “Espacios de reforma para la infancia. Imaginando la Colonia de Menores de Marcos Paz (Buenos Aires, comienzos del siglo XX)”. En *Secuencia*, edición especial, pp. 15-52.

De la Escuela de Párvulos n.º 2 al *Kindergarten* «Pestalozzi»: materialidad de una escuela en la Ciudad de México (1885-1918)¹

Adriana Alejandra García Serrano²

Resumen

Las escuelas de párvulos en la ciudad de México tuvieron su origen hacia 1880. Uno de sus objetivos era proteger a los niños pequeños de clases humildes de permanecer solos en sus casas por largas horas mientras sus padres trabajaban, sin embargo, gradualmente fueron adquiriendo una función educadora previa a la escuela primaria. En 1880 se dictaminó la apertura de la Escuela de Párvulos n.º 1 y en 1885 se crean las escuelas de párvulos n.º 2 y 3. En ese mismo año se aprobó la creación de la cuarta escuela de este tipo. En 1904 se establecieron los primeros *Kindergärten* en la capital, aunque fue en 1907 cuando la Secretaría de Instrucción Pública decretó el cambio de

denominación de *escuelas de párvulos* por el de *Kindergärten* y se les asignaron nombres. Fue así como la Escuela de Párvulos n.º 2 fue nombrada *Kindergarten* «Pestalozzi». En este artículo se analiza la transición de esta escuela y se muestra que no solo se trató de un cambio de denominación; implicó un cambio pedagógico y la paulatina conformación y transformación de su materialidad escolar. Este trabajo aportará a la comprensión histórica de cómo se fueron gestando las primeras escuelas para niños menores de 6 años. La perspectiva metodológica es desde la historia cultural, específicamente el seguimiento escuelas concretas. Para ello, se estudiaron diversas fuentes bibliográficas y documentos de archivo como inventarios, directorios de escuelas, oficios y reglamentos, así como *Boletines de Justicia e Instrucción Pública* y *Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes*.

Palabras clave

Escuela de párvulos, *Kindergarten*, infancia, historia de la educación, materialidad escolar.

¹ Este artículo es producto de mi tesis de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Para la realización del doctorado cuento con una beca del CONACYT.

² Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM. Licenciado en Educación Preescolar por la Secretaría de Educación Pública. Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.

Actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE, CINVESTAV-IPN. Línea de investigación: Historia de la educación, siglos XIX y XX. Contacto: [adrianags0327@gmail.com]. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Abstract

Nursery schools in Mexico City had their origin around 1880. One of their objectives was to protect young children from humble classes from staying alone at home for long hours while their parents worked, however they gradually acquired a previous educational function to elementary school. In 1880 the opening of the Nursery School n.º 1 was ordered and in 1885 the nursery schools n.º 2 and 3, in the same year the creation of the fourth school of this type was approved. In 1904 the first Kindergärten were established in the capital, although it was in 1907 that the Secretary of Public Instruction decreed the change of name of nursery schools to that of Kindergärten and they were assigned names. In this way the Nursery School n.º 2 was named Kindergarten «Pestalozzi». This article analyzes the transition of this school, showing that it was not only a name change; it also involved a pedagogical change and the gradual conformation and transformation of its school materiality. This work will contribute to the historical understanding of how the first schools for children under the age of 6 were developed. The methodological perspective is from the cultural history, specifically the monitoring of specific schools. For this, various bibliographic sources and archival documents such as inventories, school directories, offices and regulations were studied; as well as Boletines de Justicia e Instrucción Pública and Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Keywords

Nursery schools, Kindergarten, childhood, education history, school materiality.

Introducción

En México, el periodo conocido como *Porfiriato* (1876-1911) resultó importante debido a que en él se establecieron los fundamentos del sistema educativo moderno. Ello significó el establecimiento de, por ejemplo, diversas instituciones como las primeras escuelas normales (coherentes con una política uniformadora de la educación por parte del Estado), o bien la introducción de nuevos sistemas de enseñanza —método simultáneo—, además el *Porfiriato* estuvo relacionado con la reorganización de la escuela primaria a través de la homogeneización del currículum y sus métodos —para lograr la unidad del país (Bazant, 1993)— y, por último, con el establecimiento de la escuela graduada, cuya gratuidad y obligatoriedad fue ratificada legislativamente, aunque ello estuvo lejos de alcanzarse.

Durante este periodo surgieron instituciones de cuidado y educación específicas para niños menores de 6 años y, a la par, comenzó a forjarse una representación de los párvulos distinta a la de los niños mayores que ya estaban en edad de asistir a la primaria. A la infancia pequeña se le atribuyeron características específicas,

por lo que sus necesidades de cuidado y educación también tuvieron, consecuentemente, sus particularidades. Como se puede apreciar en este trabajo, la política uniformadora del *Porfiriato* alcanzó también a los establecimientos para niños pequeños —específicamente las escuelas de párvulos y los *Kindergärten*—, en los que se intentó homogeneizar sus instalaciones, sus programas y la formación de maestras para estas instituciones.

En este trabajo se analiza la materialidad escolar de la Escuela de Párvulos n.º 2 y el *Kindergarten* «Pestalozzi» durante el periodo comprendido entre 1885 y 1918, debido a que en él tuvo lugar la creación y transición de una escuela a otra. Además, los documentos de archivo encontrados sobre ellas delimitan esa temporalidad. Se muestra que el paso de una a otra escuela no se limitó a un cambio de nombre, sino que se trató de una transición marcada por la asimilación de nuevas ideas pedagógicas (lo que se reflejó en la elaboración de programas y métodos distintos), además queda evidenciado que ambos tipos respondieron a objetivos y planteamientos diferentes.

Enfoque metodológico

En México, el estudio del origen y desarrollo de los establecimientos de cuidado y educación para niños pequeños se ha realizado a partir de diversos campos disciplinares. Desde el campo de la historia, se ha privilegiado el análisis de las biografías

de las maestras pioneras del *Kindergarten* o jardín de niños, la descripción y reconstrucción de la fundación de los primeros establecimientos de este tipo junto con el método froebeliano, así como la elaboración de cronologías, todo ello desde una perspectiva institucional. Sin embargo, en años recientes han emergido investigaciones sobre cultura material, principalmente en lo relativo a educación elemental o primaria. Los aportes en torno a la historia material y social de las primeras escuelas para niños menores de 6 años aún son escasas.

Desde la historia cultural, el enfoque hacia la materialidad de la escuela resulta de una «[...] nueva orientación» (Chaoul, 2019: 12). La materialidad escolar ha sido estudiada por diversos autores en periodos variables de la historia y a partir de distintas disciplinas: arquitectura, psicología, historia, pedagogía, antropología, entre otras. Para este artículo, se retoma la perspectiva de Antonio Viñao (1993, 2002) para analizar la cultura material de la escuela, que es definida por el autor como el «[...] entorno físico-material y objetos» (2002: 75) de las instituciones. Los objetos desde la cultura material comprenden además del mobiliario y material didáctico, los espacios construidos y no edificadas. Por su parte, Carlos Ortega añade que la cultura material de la escuela «[...] adquiere múltiples significados en función de los fines sociales y culturales de un proceso educativo que tiene lugar en condiciones históricas específicas» (2015: 163). Es decir, esta materialidad no sólo consiste en el edificio escolar,

mobiliario y demás objetos, también abarca la relación que las personas establecen con ellos.

Gabriela Naranjo, desde un enfoque sociocultural, delimita a la materialidad del aula como «[...] un complejo de signos que juegan un papel fundamental en la transmisión de cultura escolar» (2011: 3) en el cual el sentido y los usos de esa materialidad son transformados por maestros y alumnos siguiendo sus propios intereses y objetivos. Para Eugenia Roldán (2015), el seguimiento de escuelas específicas permite identificar los cambios y continuidades de su materialidad escolar. Este mismo propósito se logra, desde la perspectiva de Antonio Viñao (2002), con el análisis de la cultura escolar, lo cual permite —entre otras cosas— comprender cómo se genera el cambio educativo en las instituciones escolares.

Se entiende que, para Viñao, la cultura material de la escuela forma parte de los elementos que conforman la cultura escolar, la cual está

[...] constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (2002: 73).

El autor antes citado agrega que los rasgos característicos de esta cultura material son la continuidad, la permanencia en el tiempo —sobreviviendo incluso a las reformas y formando un sedimento con el paso del tiempo—, la institucionalización y una relativa autonomía. Agustín Escolano (2002), valiéndose de las propuestas de Viñao, Juliá, Nóvoa, Depaepe y Simon, identifica tres ámbitos dentro de la cultura escolar: cultura empírico-práctica, cultura de la educación (pedagógica o del conocimiento experto) y cultura político-institucional. Élica Campos retoma la definición de Viñao reconociendo que la cultura escolar se trata de un «[...] fenómeno complejo y multidimensional» (2013: 25). De esta manera, reflexionar en torno a la transición de la Escuela de Párvulos n.º 2 al *Kindergarten* «Pestalozzi» desde estos enfoques aporta a la comprensión histórica de los orígenes de las escuelas para niños pequeños, y al análisis de su cultura material y de su materialidad escolar.

Consideraciones preliminares

La historia de los establecimientos dedicados al cuidado y educación de niños menores de 6 años en la ciudad de México puede ser indagada al menos desde el siglo XVIII con las escuelas *Amigas*. De acuerdo con Josefina Granja (1998), las *Amigas* o *Migas* fueron establecimientos para niñas que también recibían a niños pequeños de ambos sexos desde 1746. Según Élica Campos

(2013), en un inicio las *Amigas* atendían a niños que todavía no tenían edad para asistir a la primaria, aunque también brindaban instrucción a niñas adolescentes. Para esta autora, las *Amigas* respondieron a la necesidad de cuidado para los niños que aún no eran admitidos en las escuelas elementales y cuyas madres trabajaban, por lo que en un primer momento dichos establecimientos acogían a niños de clase popular. Sin embargo, también los niños de clases alta y media asistieron a las *Amigas* por razones de estatus social o comodidad de la madre (quien era la encargada de su cuidado y educación).

Las *Amigas* coexistieron con otras instituciones que asistían a los niños pequeños mientras sus madres trabajaban (por ejemplo, con las casas de asilo para el cuidado de menores de cinco años instaladas hacia 1871). De acuerdo con actas de exámenes, para 1881 existían diversos tipos de escuelas que entre su población incluían a niños menores de 6 años: escuelas elementales, escuelas elementales para niñas³, *Amigas* municipales⁴ y una escuela municipal para párvulos de ambos sexos.

³ Cfr. Archivo Histórico de la ciudad de México (en adelante AHCM) - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1881). *Serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2596, exp. 214, p. 2.

⁴ *Ibíd.* (1881), vol. 2596, exp. 218, s./f. *Ibíd.* (1880), vol. 2595, exp. 210, s./f.

⁵ En la noticia *Escuelas Municipales* publicada en 1889 se enlistan las siguientes escuelas dependientes del Municipio: para niños, para niñas, mixtas,

Las *Amigas* eran diversas tanto en la población que recibían como en lo que enseñaban, sin embargo, hacia el último tercio del siglo XIX la instrucción que impartían a niños pequeños se asemejaba a la de la primaria. De acuerdo con Milada Bazant (2012), estas escuelas dejaron de existir hacia la década de 1890⁵.

Las primeras escuelas elementales para niñas se crearon a finales del siglo XVIII, por lo que antes de estas instituciones, las *Amigas* eran casi la única posibilidad de educación para las mujeres. Cuando Manuel González estuvo a cargo de la presidencia de México en 1880, reestructuró las escuelas primarias y creó una separación llamada *escuelas elementales de enseñanza* para niños de 5 a 8 años. Dichos establecimientos fueron concebidos como una escuela previa a la primaria y hacia 1884 se produjo la proposición para que se convirtieran en *escuelas de párvulos*⁶ debido a la escasez de recursos que dificultaba la creación de nuevas escuelas para niños pequeños. La denominación *escuelas elementales* se utilizó también para nombrar a las primarias y a las escuelas que acogían a niños entre los 3 y 14 años, lo que es indicativo «[...] del traslape de instituciones y representaciones de

para párvulos, para obreras y para obreros. Nótese que ya no aparecen las *Amigas* (*El Municipio Libre*, 31 de octubre de 1889, p. 2).

⁶ Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1884). *Serie y sección Instrucción pública en general*. Volumen 2494, exp. 1832, p. 7. De acuerdo con Élica Campos este acontecimiento tuvo lugar en 1883 (2013: 126).

infancia en un periodo en que se estaban configurando los niveles propios de la escuela moderna» (García y Roldán, 2019: 56).

Ernesto Meneses (1998) advierte que los inicios de las escuelas de párvulos tuvieron lugar con Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México y con Enrique Laubscher en el Estado de Veracruz en 1883. Tanto las *Amigas* como las escuelas de párvulos compartieron por algunos años la tarea de educar a los niños más pequeños, sin embargo, estas últimas fueron separadas de la instrucción primaria para constituir un nivel educativo en sí mismo.

Desde su creación, las escuelas de párvulos estuvieron ubicadas «[...] en edificios separados y [con] enseñantes de menor nivel o experiencia académica, formaban parte de la instrucción primaria dentro del plantel general de instrucción pública» (Campos, 2013: 126). Ello es un indicio de que la educación para los niños pequeños se gestó ligada a la concepción y normatividad de la educación primaria.

De la Escuela de Párvulos n.º 2 al Kindergarten «Pestalozzi»: algo más que un cambio de nombre

En la ciudad de México se establecieron 4 escuelas de párvulos entre 1880 y 1886.⁷ La primera de estas instituciones tuvo

⁷ Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1880). *Serie y sección Instrucción pública en general*. Volumen 2490, exp. 1484, p. 13. *Ibíd.* (1885), volumen 2496, exp. 1996, pp. 1-5. Ver también AHCM - Fondo

por objeto brindar protección a niños pequeños de clases desfavorecidas mientras sus padres trabajaban, evitando que quedaran solos en sus casas por largas horas (Campos, 2013). Manuel Domínguez, miembro de la Comisión de Instrucción pública en 1885, propuso a discusión el *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México*, en él define a las escuelas de párvulos como las «[...] destinadas exclusivamente á los niños de edad muy tierna, teniendo ellas, por lo mismo, el carácter de educativas» (1885: 13). Además, estarían separadas de las escuelas primarias, se ubicarían en barrios donde abunde gente obrera, recibirían a niños de 3 a 6 años y la directora sería la encargada de procurar el desarrollo intelectual de los pequeños. Lo anterior es indicio de una representación de los niños a través de la cual se le atribuía a éstos capacidades físicas, intelectuales y morales concretas, por lo que estas escuelas no fueron únicamente espacios de cuidado y asistencia para los más pequeños, sino también espacios para favorecer su desarrollo.

En 1885 se instaló en la ciudad de México la Escuela de Párvulos n.º 2, se ubicó en la Plazuela del Árbol y de acuerdo con Campos (2016) estuvo a cargo de la profesora Dionisia Pruneda. Aunque Milada Bazant (2015) menciona que la Escuela de Párvulos Municipal n.º 2 fue inaugurada en 1884 bajo la dirección

Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1881). *Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas*. Volumen 2446, exp. 164, p. 5.

de Laura Méndez de Cuenca. Las maneras de nombrar a estos establecimientos podían variar: *escuela de párvulos*, *escuela de párvulos municipal*, *escuela nacional de párvulos* (utilizadas como sinónimos a finales del siglo XIX), *escuela nacional primaria de párvulos*, *escuela oficial de párvulos* (estos últimos nombres se utilizaron a principios del siglo XX) o *escuela de párvulos anexa a la normal*. Sin embargo, todas ellas referían a establecimientos para niños pequeños.

Desde sus inicios las escuelas de párvulos se fundamentaron en las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Fröbel, por lo que, al menos en el discurso, se incorporaba la enseñanza intuitiva y la utilización de materiales didácticos denominados *dones* o *regalos* de Fröbel para facilitarle al niño la percepción del mundo externo. De acuerdo con Bazant las escuelas de párvulos representaron un sistema novedoso (2015: 95). No obstante, en la práctica su funcionamiento era muy similar al de las escuelas primarias.

Con los diversos reglamentos sobre las escuelas de párvulos —Congreso Higiénico Pedagógico (1882), Reglamento

Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores (1886) y Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890)— y de educación primaria —Ley de 1888 y Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891)—, la denominación *párvulo* adquiere un rango etario específico comprendido entre los 4 y 6 o 7 años. Con ello, los *párvulos* eran distintos a los niños que podían asistir a la primaria tanto en edad como en saberes.

Ahora bien, el proyecto de *Kindergarten* en México puede ser rastreado desde principios del siglo XX. En 1902 Justino Fernández —Secretario de Justicia e Instrucción Pública— comisionó a Rosaura Zapata⁸ y Elena Zapata para estudiar la organización y funcionamiento de los *Kindergärten* en San Francisco, Nueva York y Boston. Al año siguiente, Justo Sierra encomendó a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata la organización de los primeros *Kindergärten* en la ciudad de México. Así, en 1904 se establecieron el *Kindergarten* «Federico Froebel» y el «Enrique Pestalozzi», aunque fue hasta 1907 que la Secretaría de Instrucción Pública determinó el cambio de nombre de *escuelas de párvulos* por el de *Kindergärten*⁹. Lo cierto es que los *Kindergärten*

⁸ María Rosaura Zapata Cano (1876-1963), originaria del estado de Baja California Sur. Maestra pionera del *Kindergarten* en México. Participó en diversas comisiones para observar la organización de estas escuelas en el extranjero, dirigió el *Kindergarten* «Pestalozzi», fue Inspectora General de estas escuelas, formadora de educadoras, autora de programas para *Kindergarten* y Jardín de Niños, entre otros.

⁹ De acuerdo con la documentación oficial correspondiente a los primeros años del siglo XX prevaleció el uso indistinto de las denominaciones *Kindergarten* «Pestalozzi» o Escuela de Párvulos «Pestalozzi». Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1908). *Serie y sección Instrucción pública: kindergartens*. Volumen 2563, exp. 1, p. 26; *Ibid.* (1917), volumen 2563, exp. 1, p 161.

en México surgieron de y como una reorganización de las escuelas de párvulos que venían siendo criticadas desde principios del siglo XX debido a las malas condiciones físicas de las casas que ocupaban, el hacinamiento de alumnos y la utilización monótona de los dones de Fröbel. Además, al *Kindergarten* se le consideró como un establecimiento innovador con un sistema pedagógico moderno.

El *Kindergarten* «Pestalozzi» comenzó a funcionar dirigido por Rosaura Zapata, con Elena Zapata y Beatriz Pinzón como auxiliares y con Concepción del Rivero como acompañante musical (Castañeda, [1931], 1980: 63). Zapata mencionó que el empleo del método froebeliano tuvo como objetivo «[...] educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza» (1951: 15).

La diversidad de reglamentos, métodos de enseñanza y programas en las escuelas de párvulos y *Kindergärten* son evidencia de una cultura escolar propia de este nivel educativo que se fue forjando paulatinamente y en consonancia con la educación primaria. El siguiente cuadro sintetiza los programas elaborados para las escuelas de párvulos y *Kindergärten*. Es necesario precisar que el programa realizado por Estefanía Castañeda en 1903 fue

reconocido como el *oficial* (Campos: 152); sin embargo, al no haber reglamentación que exigiera su cumplimiento, en la práctica se utilizaron diversos programas. Tal fue el caso de la Escuela de Párvulos n.º 2, cuya directora Rosaura Zapata, al no coincidir con el programa de Castañeda, decidió elaborar uno propio. Años más tarde la misma Zapata hizo una crítica a su plan (antes mencionando) consistente en indicar que «[...] estas actividades imperaban el dictado y la copia, estando muy lejos el niño de poder manifestar libremente sus ideas en los diversos trabajos que la educadora le imponía» (1951: 23), es decir, hubo un distanciamiento entre los idearios del *Kindergarten* y lo que realmente sucedía en ellos. Algo semejante ocurrió en las escuelas de párvulos. Ejemplo de ello es la crítica que les hace Justo Sierra en 1903, quien, entre otras cosas, afirmó que en ellas se enseñaban lecciones de Fröbel de manera monótona cuyo resultado eran niños *instruidos para su edad*¹⁰ y establecimientos donde, en lugar de despertar las facultades de los párvulos, se constituía una escuela preparatoria para la primaria.

¹⁰ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, en *Boletín de Justicia e Instrucción Pública* (en adelante *BJIP*), tomo II, núm. 1-13, 1903, p. 4.

Cuadro 1. Elaboración propia con datos del AHCM y el AGN.

	<i>Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México</i> <i>Manuel Domínguez (1885)</i>	<i>Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores, expedido por la SJIP (1886)</i>	<i>Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios</i> <i>Director de la Escuela Normal de Profesores (1889)</i>	<i>Proyecto de Escuela de Párvulos elaborado por Estefanía Castañeda (1903)</i>	<i>Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2 elaborado por Rosaura Zapata (1906)</i>	<i>Contenidos que comprenderán los programas para Kindergarten (1911)</i>
<i>Duración de jornada</i>	No se menciona	No se menciona	Lunes, miérc. y viernes: 8:30 a 12:00 y 3:00 a 5:00 h. Martes, jueves y sáb.: 8:30 a 10:30 h.	Lunes a viernes de 9:00 a 12:00 h.	No se menciona	Lunes a viernes de 9:00 a 12:00 h.
<i>Duración de clases</i>	No se menciona	No se menciona	Entre 30 y 45 minutos	Entre 20 y 40 minutos	No se menciona	No más de 15 minutos
<i>Materias</i>	Educación moral	Dones de Fröbel	Aseo	Estudio de la Naturaleza	<i>Basado en centros de interés partiendo de una idea globalizadora</i>	<i>Se incluyen Dones de Fröbel y Ocupaciones</i>
	Juegos y trabajos manuales con 4 dones de Fröbel (pelota, esfera, cubo y cilindro)	Principios de lecciones de cosas	Juegos gimnásticos	Cultura física	Temas organizado por semana y mes	Cultura muscular
	Dibujo	Cálculo objetivo hasta el número 10	Dones de Fröbel	Trabajos manuales (incluye dones de Fröbel)	9 dones de Fröbel	Cultura sensoria
	Iluminación de estampas	Nociones sobre los 3 reinos de la naturaleza	Trabajos de agricultura o construcción de figuras	Número	4 ocupaciones (picar, coser, dibujar e iluminar)	Desarrollo del lenguaje
	Tejidos para las niñas	Cultivo del lenguaje	Principios de lecciones de cosas	Música	Juegos, cantos y cuentos organizado por estación del año	Conocimiento de la naturaleza
	Plegar	Nociones de historia patria y universal	Nociones de moral	Lenguaje	-	Cultura de los sentimientos y formación del carácter
	Doblar	Nociones de moral	Canto y juegos gimnásticos	Cultura moral	-	-
	Estudio de coros y pequeñas canciones	Instrucción cívica	Cultivo del lenguaje	-	-	-
	Ejercicios al aire libre	Canto coral	Historia	-	-	-
	-	Trabajos de horticultura	-	-	-	-
	-	Cuidado de animales domésticos	-	-	-	-
	-	Juegos gimnásticos	-	-	-	-

Hubo un cambio gradual en la duración de la jornada y de las actividades. A partir del programa de Castañeda, si bien se estableció una organización del tiempo, se precisó que ésta puede ser flexible para evitar la fatiga del niño. Los dones de Fröbel aparecen en todos los programas (aunque hacia 1934 hay un distanciamiento de la propuesta froebeliana), sin embargo, existieron intentos por modificar la manera en que eran utilizados para evitar su monotonía.

Los programas de 1886 y 1889 guardan mayor semejanza entre sí, ya que 8 materias aparecen en ambos (aunque con ligeros cambios en sus nombres). La materia de *Nociones de moral* o *Cultura moral* se incluye por última vez en el programa de 1903, sin embargo, su enseñanza continuó siendo uno de sus principales objetivos al considerarse que los *Kindergärten* brindaban un beneficio moral a la niñez¹¹. Además, su contenido siguió estando presente en el currículum del *Kindergarten* a través de la enseñanza de valores como la laboriosidad, la honradez, entre otros.

Con las escuelas de párvulos la idea del niño pequeño como sujeto de enseñanza y con capacidades específicas comenzó a ser más visible. En consecuencia, estas instituciones brindaron cuidado y asistencia a los párvulos mientras sus madres trabajaban, eran educados y preparados para la primaria, constituyendo así un espacio de transición entre la casa y la escuela primaria. Sofía

¹¹ Ver *Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional de Kindergarten*, BIPBA, tomo XVI, núm. 1-3, 1911, pp. 728-758.

Muñoz, en su disertación para obtener el puesto de directora de la Escuela de Párvulos n.º 2 en 1889, lo expresó así

La Escuela de párvulos [...] [es] el vestíbulo. Es el punto y como la estación intermedia entre la cuna y la escuela: no es la enseñanza bajo una base normal, ni tampoco el cuidado exclusivo de las necesidades materiales. Es una acertada combinación, y un oportuno temperamento de los cuidados que reclama el desarrollo de la inteligencia [sic] y de los ejercicios que sirven para robustecer y dar flexibilidad á los órganos¹².

Por su parte, las representaciones del *Kindergarten* oscilaron entre ser la extensión del hogar (donde las educadoras figuraban como madres sustitutas) y ser la base de la educación para el ingreso a la primaria, es decir, una institución de transición entre el hogar y la escuela. Se trató de tomar lo mejor de cada uno de dichos ámbitos para fomentar una educación distinta, a partir de la cual el niño fuera formado en libertad, jugando, con orden y en contacto con la naturaleza.

Considerando estos cambios en los métodos pedagógicos y en los objetivos de cada institución, la Escuela de Párvulos n.º 2 y el *Kindergarten* «Pestalozzi» no constituyeron una misma escuela,

¹² Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1889). *Serie y sección Instrucción pública en general*. Volumen 2502, exp. 2463, p. 17.

mientras que la transición de una a otra tampoco significó únicamente un cambio de nombre. De ello es muestra también la modificación de exámenes al concluir el año escolar. En las escuelas de párvulos, al igual que en las *Amigas* y escuelas municipales, los exámenes públicos fueron una práctica obligada. Las listas de niños que presenta a examen Laura Méndez de Cuenca, de la Escuela de Párvulos n.º 2, no reflejan una clasificación de los niños, solamente las materias en que fueron examinados¹³. Al menos oficialmente, estos exámenes no se modificaron en los *Kindergärten* hasta 1911, año en que Jorge Vera Estañol, Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, estableció en el artículo 19 de las *Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA* que «No habrá época de exámenes ni de premios; el año escolar terminará con un sencillo festival infantil en cada Kindergarten, ó una exhibición general de los Kindergártenes, según lo acuerde la Secretaría»¹⁴. A pesar de ello, diversas noticias periodísticas dan cuenta que dichos eventos se realizaban al menos desde 1903¹⁵. De cualquier modo, había que demostrar que la escuela había dejado algo provechoso en los niños.

¹³ *Ibíd.*, volumen 2502, exp. 2459, p. 11.

¹⁴ Cfr. Vera Estañol, J. (1911). *Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Tomo XVII, BIPBA, p. 44.

Materialidad escolar de la Escuela de Párvulos n.º 2 y el Kindergarten «Pestalozzi»

La Escuela de Párvulos n.º 2, al igual que los demás establecimientos educativos de la época, cambiaba constantemente de domicilio por vincular su locación a casas arrendadas. Desde su establecimiento, dicha escuela ocupó los locales de la Plazuela del Árbol n.º 2 y en la 1ª del Rastro n.º 5.¹⁶ Posteriormente, en 1888, ocupó un edificio construido específicamente para albergar a la Escuela de Párvulos n.º 2 y a la Escuela Municipal Nocturna para Obreros n.º 4 en la casa n.º 12 de la Plazuela del Árbol. Su construcción corrió a cuenta del propietario, el señor Octavio Conde, al que se le pagaba una renta mensual de \$90.00 por 9 años. Una vez creado el Kindergarten «Pestalozzi», se tiene registro de por lo menos 6 cambios de domicilio cuyas rentas oscilaban entre los \$160.00 y \$300.00. De acuerdo con Zapata, durante la presidencia de Francisco I. Madero (1911-1913) se compró la casa de la calle de la Industria —aunque no se tiene certeza de cuál de las 3 casas que ocupó en esa calle para esos años sea la que refiera—; sin embargo, tiempo después tuvo que desocuparla debido a que en su lugar se instaló una primaria (1951: 25). No fue hasta 1917

¹⁵ Cfr. *El tiempo*, 3 de marzo de 1903, p. 5; *El Tiempo. Diario católico*, 7 de diciembre de 1909.

¹⁶ Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1889). *Serie y sección Instrucción pública en general*. Volumen 2502, exp. 2428, p. 1.

que esta escuela ocupó la casa n.º 35 de la 2ª calle de la Industria de propiedad federal.

Las condiciones físicas de la escuela de párvulos y el *Kindergarten* aquí analizados no eran exclusivas de este tipo de establecimientos. En una situación muy semejante se encontraban las escuelas primarias. De acuerdo con María Eugenia Chaoul (2019), los factores que influyeron en la reubicación constante de los planteles de educación primaria de finales del siglo XIX y principios del XX estuvieron relacionados a las dificultades de encontrar terrenos bien ubicados, de afrontar sus costos y de adaptar los edificios.

Cuadro 2.
Elaboración propia con datos del AHCM y el AGN.

	<i>Escuela de Párvulos n.º 2 (1888-1889)</i>	<i>Kindergarten «Pestalozzi» (1909)</i>	<i>Kindergarten «Pestalozzi» (proyecto de modificaciones) (1912-1913)</i>	<i>Kindergarten «Pestalozzi» (1917-1918)</i>
<i>Ubicación</i>	Casa n.º 12 de la Plazuela del Árbol	3ª calle de la Industria n.º 52	2ª calle de la Industria n.º 35	2ª calle de la Industria n.º 35
<i>Propiedad</i>	Privada	Privada	Federal	Federal
<i>Alumnos</i>	119 aprox.	125	375	300
<i>Niveles del edificio</i>	Planta baja	Planta baja y alta	Planta baja y alta	-
<i>Salones para clases</i>	2	2 en planta baja (uno para cada grado 1º y 2º)	12	-
<i>Habitaciones para directora</i>	1 cocina/ 1 comedor/ 1 recámara	1 en planta alta	-	La directora ya no vivía en la escuela
<i>Habitaciones con otros usos</i>	1 para conserje/ 2 salas	1 cocina para alumnos/ 1 salón de exposición en planta alta/ 2 sin ocupar en planta alta	1 Secretaría/ 1 Servicio higiénico/ 1 Sala de conferencias/ 1 Bodega/ 1 para Conserje	-
<i>Excusados</i>	-	3	12 mingitorios / 12 lavabos	-
<i>Patio o jardín</i>	1 patio/ 1 jardín	-	1 patio cubierto	-
<i>Personal</i>	1 directora/ 1 ayudante	-	1 directora/ 8 ayudantes/ 1 acompañante de coros y marchas	1 directora/ 1 chef / 1 niñera / 1 mozo jardinero
<i>Muebles</i>	2 pizarrones/ 5 bancas/ 75 papeleras/ 1 cómoda	-	-	2 bancas de encino/ 5 estantes para profesoras / 2 estantes para guardar útiles de bodega / 30 mesas <i>kindergarten</i> / 3 mesas para profesoras / 3 sillas grandes / 134 sillas <i>Kindergarten</i>
<i>Útiles</i>	12 pizarras, 6 mapas, 4 ábacos, 4 pelotas, 190 palitos, Alambres, Papel china, 2 botes de cristal / 8 cajas de Fröbel n.º 4/ 12 cajas de Fröbel n.º 5/ 13 cajas de sólidos, aros, medios aros, cuartos de aros y 7 botes de hojalata	-	-	Papel cartoncillo, lustre, triple, ministro rayado, pinceles, gises, agujas canevá, estambres, goma sólida, crayolas, plumas, lápices, 2 relojes, estampas <i>Lecciones de lenguaje.</i>

Este cuadro da cuenta de la materialidad escolar de la Escuela de Párvulos n.º 2 y el *Kindergarten* «Pestalozzi». Se muestran sus modificaciones y las de sus prácticas. Por ejemplo, hacia 1918 la directora ya no vivía en el edificio escolar. El personal que trabajaba en estas escuelas con el tiempo fue aumentando, lo que es evidencia de que la organización de los establecimientos fue cambiando y la cantidad de párvulos que asistía a ellas se incrementaba también, lo que sin duda implicó —entre otras cosas— que se elevara el costo de las escuelas para niños menores de 6 años.

Los escusados en las escuelas primarias, de párvulos y *Kindergärten* generalmente eran insuficientes, muestra de ello es que la casa ocupada en 1909 contaba con 3 para 125 alumnos aproximadamente. Otro aspecto a observar es la necesidad de muebles adecuados al tamaño de los niños. Se tiene noticia de que al menos desde 1889 se mandaban fabricar mesas y sillas especiales para párvulos,¹⁷ práctica que continuó pues el *Kindergarten* «Pestalozzi» entre 1917 y 1918 disponía de 30 *mesas Kindergarten* y 134 *sillas Kindergarten*.

Los útiles también cambiaron, desaparecen aquellos más relacionados con una enseñanza más escolarizada (pizarras, mapas, ábacos) y se introducen materiales ligados a una

representación del niño pequeño que tenía que ver con la espontaneidad, con una etapa en la que se despiertan sus facultades y que tiene necesidades propias; así como que las actividades debían dejar de ser mecánicas o solo de imitación para evitar que el niño fuera un ser pasivo y que se limitara su personalidad.

Conclusiones

Los programas de escuelas de párvulos y *Kindergärten*, sus planos, proyectos y su reglamentación, así como las casas que ocuparon, el mobiliario y útiles analizados en este trabajo, forman parte y dan cuenta de su materialidad escolar y cultura material. A pesar de que los establecimientos de cuidado y educación para niños menores de 6 años se gestaron ligados a la concepción y normatividad de la educación primaria, las escuelas de párvulos y *Kindergärten* tuvieron sus particularidades y gradualmente se fueron separando hasta constituir un nivel en sí mismo.

En el periodo analizado la cultura material de estas escuelas se caracterizó por la influencia de las ideas pedagógicas de Fröbel y Pestalozzi. Los dones de Fröbel fueron un rasgo característico que permaneció a lo largo del tiempo a pesar de las reformas y de los intentos por modificar su uso (al menos en lo prescriptivo). Por

¹⁷ Cfr. AHCM - Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito (1888). *Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas*. Volumen 2445, exp. 33, p. 10.

otra parte, si bien las materias cambiaron en los programas, los contenidos de algunas asignaturas como *Nociones de moral* o *Cultura moral* continuaron estando presentes en el currículum.

Tanto las escuelas de párvulos como los *Kindergärten* compartieron ciertos objetivos como el de ser la transición entre el hogar y la escuela o bien preparar al niño para su ingreso a la primaria. No obstante, es importante mirarlás como instituciones diferenciadas que respondieron a proyectos pedagógicos y métodos distintos. De ello da cuenta también su materialidad escolar, la cual muestra cambios en lo relativo a la reorganización de los establecimientos, el incremento de la asistencia y del personal y, en consecuencia, del costo de una escuela de este tipo. La construcción paulatina de una materialidad escolar específica para párvulos es indicio de las relaciones económicas establecidas desde la escuela y hacia ella, así como de la creación de un mercado de objetos escolares para niños de un determinado rango etario.

Recibido: 13 de abril de 2020

Aceptado: 26 de mayo de 2020

Referencias bibliográficas

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- (2012). “La educación moderna, 1867-1911”. En Gonzalbo, P. y Staples, A. (coords.). *Historia de la educación en la ciudad de México*. México: COLMEX-Secretaría de Educación del Distrito Federal, pp. 245-327.
- (2015). “Laura Méndez de Cuenca: ‘Gloria de su sexo’”. En Infante, L.; Alvarado, M.; González, R. y Palencia, M. *Las Maestras de México*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, pp. 89-138.
- Campos, É. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense.

- (2016). “Una nueva institución: el Jardín de Niños en México”. En Campos, É.; Reyes, M. y Cárdenas, L. *Las Maestras de México. Educadoras y Maestras*. México: Secretaría de Cultura-INEHRM-SEP, pp. 21-63.
- Castañeda, E. (1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. México: Editorial Jus.
- Chaoul, M. (2019). “Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX”. En *Anuario de Historia de la Educación*, volumen 20, número 1, pp. 11-27.
- Domínguez, M. (1885). *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Escolano, A. y Hernández, J. M. (2002). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Galván, L. y Zúñiga, A. (s. /f.). “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”. Disponible en [<https://bit.ly/33TnDCs>], consultado el 23/03/2020.
- García, A. y Roldán, V. (2019). “Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar”. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, volumen VII, número 13, pp. 49-71.
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Universidad Iberoamericana.
- Naranjo, G. (2011). “La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria”. En *Revista de Investigación Educativa*, número 12, pp. 1-27.
- Ortega, C. (2015). “Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920)”. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, volumen III, número 6, pp. 159-180.

Roldán, E. (2015). “From Monitorial to Graded Schooling in 19th Century Mexico: Politics and Pedagogy in the Definition of Modern Education”. En Caruso, M. (ed.). *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*. Frankfurt: Peter Lang Edition, pp. 177-201.

Viñao, A. (1993). “Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones”. En *Historia de la educación*, volumen XII-XIII, pp. 17-74.

— (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España: Ediciones Morata.

Zapata, R. (1951). *La educación Preescolar en México*. México: SEP.

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN).

Archivo Histórico de la ciudad de México (AHCM).

Hemeroteca Nacional Digital de México.

Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1891). Disponible en [<https://bit.ly/2ST7XsE>], consultado el 08/03/2016.

De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México

Alejandro Ortiz Cirilo¹

Elena Guadalupe Rodríguez Roa²

Resumen

50

En este artículo se realiza un esbozo histórico a través de distintos periodos en los que se han generado cambios trascendentales en la forma de concebir y oficializar a la educación inicial en México. Se recuperan las ideas centrales y

políticas a partir del periodo presidencial de Porfirio Díaz, periodo en el cual encontramos el surgimiento de las escuelas de párvulos y el establecimiento del *kindergarten*, transitando por la institucionalización y regulación de los jardines de niños y su incorporación formal al sistema educativo mexicano en 1942, el establecimiento de los programas de educación preescolar entre 1980 y 1990, hasta el momento en que se consideró constitucionalmente como un nivel educativo obligatorio en el año 2002 y llegó a ser parte de la Educación Básica y un referente para la Nueva Escuela Mexicana.

Este breve recorrido histórico permite comprender la importancia que ha adquirido la educación preescolar en México como parte del Sistema Educativo Nacional, pues además de su orientación hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, se

¹ Es profesor investigador titular «A» y coordinador del Centro de Estudios Sobre la Educación *Celia Muñoz Escobar* de El Colegio de Morelos. Doctor en Educación y maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Licenciado en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Autor del libro: *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)* que forma parte de la colección Cultura Laica, del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ/UNAM). Además, ha publicado diversos artículos de investigación entre los que se destacan una entrada sobre la historia de la educación laica en México para la *Encyclopedia of Latin American Religions (ELAR)*, y un estudio sobre los debates legislativos en torno a la educación laica en México para la *Revista Historia y Memoria de la Educación* en España. De igual forma, ha participado en diversos congresos en México y el extranjero y se

ha vinculado a grupos de investigación y redes de trabajo en diversos países de América Latina y Europa. Contacto: [aortizc1985@gmail.com].

² Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Maestra en Educación área Administración Educativa y Gestión, Universidad La Salle y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Experiencia profesional en Planeación educativa y Docencia en educación superior en el Instituto Nacional de Salud Pública, Universidad La Salle Cuernavaca, El Colegio de Morelos, y en otras instituciones como profesora invitada. Participación en evaluación institucional y de programas educativos en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Líneas de investigación: Formación moral, Enseñanza en Educación Superior. Contacto: [grodrea@gmail.com].

reconoce su importancia como un espacio de socialización y como una oportunidad para aportar a la formación integral de los niños y las niñas en todo el país.

Palabras clave

Educación preescolar, *kindergarten*, escuela de párvulos, primera infancia, reformas educativas.

Abstract

In this paper, a historical outline is carried out through different periods in which transcendental changes have been generated in the way of conceiving and making official early childhood education in Mexico. The central and political ideas are recovered from Porfirio Díaz's presidential period, where we find the emergence nursery schools and of kindergartens, going through the institutionalization and regulation of kindergartens and their formal incorporation into the Mexican educational system in 1942, the establishment of preschool education programs between 1980 and 1990, until the moment it was considered constitutionally as a compulsory educational level in 2002 and became part of Basic Education System and a reference for the New Mexican School.

This brief historical journey allows us to understand the importance that preschool education acquired in Mexico as part of

the National Educational System, moreover, in addition to its orientation towards the development of cognitive skills, its importance is recognized as a space for socialization and an opportunity to contribute to comprehensive training for boys and girls in the country.

Keywords

Preschool education, Kindergarten, nursery school, early childhood, educational reforms.

De las escuelas para párvulos al establecimiento del kindergarten

Históricamente la educación ha sido un medio de socialización y de reproducción de la cultura, por esta razón no puede permanecer neutral o al margen de las transformaciones sociales; partiendo de las intenciones que se le confieren, pasando por las formas que va adquiriendo en su desarrollo, y hasta por las interacciones que se gestan y reproducen dentro de ella, es llevada a determinadas formas de institucionalizarse. La educación de los niños menores a seis años en México comenzó a cobrar importancia desde las primeras décadas posteriores a la consumación de su independencia política y, desde entonces, ha sufrido diversos cambios y transformaciones.

Durante el periodo que gobernó el general Porfirio Díaz (1876-1911) en el discurso oficial se sostuvo que el problema educativo era central para las autoridades, pues se le consideraba como la base del progreso y la prosperidad, así como un elemento clave para lograr la unidad nacional. En este marco, hacia 1880 se aprobó la apertura de una escuela para niños y niñas en la Ciudad de México, iniciativa que se concretó en 1881 con la creación de la Escuela de Párvulos n.º 1. Esta escuela tenía como uno de sus propósitos principales beneficiar a la clase obrera subsanando la falta de cuidado y educación materna de los niños (de entre 3 y 6 años de edad) cuyas madres trabajaban en las nuevas y recientes fábricas que las empleaban.

Entre 1881 y 1887 se establecieron tres escuelas en la Ciudad de México, cuatro en San Luis Potosí y una en Veracruz. (Cárdenas, 2005: 20). Las escuelas para párvulos buscaban que «[...] los niños a través del juego comenzaran a recibir lecciones instructivas y preparatorias que más tarde perfeccionarían en las escuelas primarias» (SEP, 1988: 24-25).

Entre 1889 y 1890 se realizó el 1^{er} Congreso Nacional de Instrucción Pública con el objetivo de organizar y tomar acuerdos acerca de cómo debía ser la educación. En lo que se refiere a la enseñanza de los niños menores de seis años, se discutieron asuntos relacionados, por ejemplo, con la precisión acerca de que las escuelas de párvulos deberían destinarse a la educación de los niños entre cuatro y seis años de edad para favorecer su

desenvolvimiento físico, intelectual y moral; la consigna de que cada grupo albergara como máximo a treinta párvulos; las condiciones higiénicas y pedagógicas que los edificios de las escuelas debían satisfacer, y también se definió que las asignaturas a cubrir serían: juegos libres y juegos gimnásticos, dones de Fröbel, trabajos manuales y de jardinería, conversaciones acerca de las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral, y canto (Moreno y Kalbtk, 2010: 66).

La enseñanza de la moral para la instrucción primaria se definió como la inculcación de hábitos de moralidad con principios laicos y una moral práctica que llevara al discernimiento moral de los niños acerca de ciertos deberes y virtudes, como la puntualidad y la abnegación (Bazant, 1993). Sin embargo, a pesar de este impulso inicial, al entrar en vigor la Ley de Enseñanza en 1892 algunas de las escuelas de párvulos desaparecieron debido a los recortes presupuestales y a la concentración de esfuerzos en la educación básica y superior, convirtiéndose en escuelas primarias.

Hacia principios del siglo XX las escuelas de párvulos cambiaron su denominación a *kindergarten*, básicamente por retomar el modelo educativo y las bases pedagógicas de los *kindergarten* creados por Friedrich Fröbel en Alemania, cuya propuesta pedagógica tenía como principio que la educación de los niños debía preservar su pureza y serenidad, y reconocía que «[...] cada hombre, desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad» (Abbagnano

y Visalberghi, 1980: 485). Fröbel entendía que el niño aprende por intuición y el juego posibilita la manifestación espontánea de su ser interior, mientras que reconocía la importancia de estimular la actividad y brindar un respeto auténtico hacia la personalidad infantil. Su método pedagógico se caracterizó por ser *naturalista*, calificativo que responde a la idea de que la educación de los niños debería ser acorde «[...] con su propia naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que el niño adquiere en su hogar, en la comunidad y en su relación con la naturaleza» (SEP, 1988: 35).

Para 1905, en la Ciudad de México existían nueve *kinders*³ que en promedio atendían a una población de mil quinientos infantes, todo lo cual fue acompañado de un incremento de la población de mujeres que abrazaron la profesión de educadora (Cárdenas, 2005: 24). En este punto es importante señalar que, el hecho de que en los *kindergarten* de México sólo se encontraran maestras o, como se les nombraba entonces, *educadoras de párvulos*⁴ (Galván Lafarga, 2004), tuvo sus raíces en el reconocimiento que Fröbel señalara acerca de la relevancia de la influencia y cariño maternos en la educación de los niños, por lo cual él consideraba que las responsables de atender este nivel educativo debían ser las mujeres.

³ En México por muchos años, aún denominándose ya jardines de niños, a las escuelas de nivel preescolar se les conocía como *kinders*, apócope de *kindergarten*.

De acuerdo con Meneses Morales (2002), en medio del movimiento armado de la Revolución Mexicana, el 28 de enero de 1914, se publicó la Ley de Jardines de Niños para el Distrito y Territorios Federales que, entre otras cuestiones, consideraba que la educación que se debía impartir a los niños tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de sus cualidades físicas, morales e intelectuales, por lo que se tomaba en cuenta la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales, y se enfatizaba la necesidad de despertar el amor a la patria además del ser neutral en lo que se refería a creencias religiosas. Al igual que la primaria, esta educación sería gratuita. Se insistía en que todos los ejercicios de los *kindergártenes* tendrían que contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno.

Al término de la Revolución Mexicana, Venustiano Carranza convocó a la celebración de un nuevo Congreso Constituyente. Tras una serie de intensos debates, el 5 de febrero de 1917 se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos cuyo artículo 3º estableció que la enseñanza sería libre pero laica (la que se impartiera en los establecimientos oficiales de educación), lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior en los establecimientos particulares. El énfasis estaba puesto tanto en afianzar la estructura del sistema educativo como

⁴ En la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias de 1908 es en donde se encuentra este término (Galván Lafarga, 2004).

en limitar y controlar la participación de la Iglesia católica y los establecimientos particulares, ya que en ellos se gestaba una educación permeada fuertemente por la religión. No obstante, las escuelas particulares siguieron operando mediante ingeniosas maniobras que les permitieron evadir la vigilancia oficial y continuar impartiendo enseñanza de carácter religioso, sobre todo en la enseñanza primaria y elemental (Ortiz Cirilo, 2015).

Para 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Infantes, a cargo de la maestra Rosaura Zapata. Bajo la mirada nacionalista de la época se abandonó la denominación *kindergarten* y tampoco era bien visto que se le nombrara *kinder* por considerarlo un *barbarismo* (Moreno, 2020). De forma gradual los espacios educativos para niños menores de seis años cambiaron su denominación a *Jardines de Niños* (Ochoa Franco, 2004), sin modificar su orientación froebeliana, consistente en funcionar como un medio de transición entre la familia y la escuela, como un espacio que posibilita la libertad de actividad de los niños. Por todo esto, los jardines de niños debían brindarles las condiciones para que, a través del juego y la convivencia con sus compañeros, pudieran fortalecer su personalidad. Esto dejaba en un segundo plano la enseñanza de contenidos. La creación y operación de los jardines de niños seguían supeditadas a políticas educativas generales que priorizaban a la educación primaria, básicamente por la necesidad de reducir el analfabetismo, pero que en el fondo

dejaba ver aún una falta de reconocimiento a la importancia de la educación de niños menores de seis años.

En 1934 se promulgó la primera reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esta ocasión la educación se definió bajo los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades, en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (DOF, 13/12/1934).

Al respecto, se suscitaron debates y cuestionamientos sobre lo que se debía entender por *educación socialista*.

De acuerdo con Galván Lafarga (2004), durante la época de la educación socialista los jardines de niños también fueron objeto de importantes cambios. Se suprimió en ellos la literatura infantil, a la que se tachaba de *sentimentalista e irreal*. Se insistía, además que, desde los primeros años de su vida, los niños debían darse cuenta de que eran *trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social*. En 1937 el presidente Lázaro Cárdenas decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Dirección de Asistencia Infantil, misma que en 1938 pasó a ser la Secretaría de Asistencia Social. En 1941 el presidente Ávila Camacho reubicó el control de este nivel escolar, poniéndole bajo la órbita de la

Nuevos marcos de regulación para los jardines de niños

El 23 de enero de 1942 se publicó la Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de varios artículos constitucionales (DOF, 23/01/1942). El capítulo VII de esta ley se centró en la educación preescolar, iniciándose así la regulación de la educación de los niños menores de seis años señalando que se atendería «[...] preferentemente a su desarrollo físico, mental, moral y estético, fomentándoles costumbres de sociabilidad [...]» (s./p.). Además, se contempló la atención de niños menores de tres años, lo cual fue novedoso dado que anteriormente no se había considerado como algo que debiera regularse. En este caso, se señaló que la atención debería orientarse «[...] preferentemente a la crianza, salud, desarrollo físico y desenvolvimiento emocional y mental del párvulo, exclusivamente por medios recreativos y prácticas higiénicas adecuadas» (s./p.). En el artículo 48 se

consideró por primera vez a las diversas instituciones encargadas de este tipo de enseñanza que antes no eran tomadas en cuenta, entre las que destacan las casas de cuna, guarderías infantiles, casas hogares y los jardines de niños. Adicionalmente, la ley también contempló la integración de instituciones análogas de diferente denominación.

En el artículo 49 de esta misma ley se asentaron los objetivos para la educación preescolar que preveían focalizar la misma sobre el desarrollo físico, mental y estético para fomentar costumbres de sociabilidad. En relación a los medios educativos, el artículo 51 dispuso que el juego, el canto, el baile, los ejercicios físicos rítmicos no fatigosos y los pequeños trabajos manuales o artísticos debían realizarse en un ambiente creador, natural y sencillo. Se contempló el uso de cuentos, narraciones simbólicas e históricas y, dentro de las posibilidades, la realización de excursiones recreativas o instructivas, así como de trabajos de jardinería, hortaliza o cuidado de pequeños animales domésticos.

Dicha ley buscó fomentar valores como la probidad, la mutua estimación, el respeto a la integridad física y a las actividades lícitas de los demás, el amor a la familia, el respeto y confianza en sus educadores y la amistad entre compañeros, todo lo cual estuvo orientado a evitar que en los educandos se incubaran sentimientos de odio, crueldad, baja superchería o superstición, falso egoísmo o cualquiera otra pasión antisocial. Al mismo tiempo, se buscó la

colaboración con los padres de familia o tutores para coordinar con ellos las labores educativas.

Siguiendo esta línea, el artículo 54 dispuso que correspondía al Estado extender la educación preescolar a toda la población infantil de la República, sin apelar a su obligatoriedad, pues no constituiría un requisito para el ingreso a las escuelas primarias. No obstante, se abrió a la participación de la iniciativa privada en este servicio. Por su parte, el artículo 56 estableció que para la debida atención a la niñez económicamente desvalida o moralmente abandonada el Estado sería el encargado de sostener casas hogares y guarderías infantiles, atendiendo la custodia diurna o permanente y cuidando que la educación de los párvulos se asemejara al ambiente familiar.

Al emitir estas disposiciones, la Secretaría de Educación Pública reconoció a los jardines de niños como «[...] el primer peldaño en el sistema educativo general» (SEP, 1988: 108). Este reconocimiento, marcaría el inicio del posicionamiento de la educación dirigida a los niños menores de seis años pues, como se ha mencionado, en los años previos —al tenerse como prioridad el incremento de la población alfabetizada— la educación primaria tuvo prioridad sobre la educación preescolar, a tal grado que llegó a eliminar jardines de niños para asignar sus recursos a las escuelas primarias. Al quedar nuevamente considerado este *peldaño* como parte fundamental del sistema educativo se inició la legitimación del preescolar como un nivel educativo necesario y valioso.

Durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se enfatizó la orientación política hacia la *Unidad Nacional* y se hizo especial énfasis en la concordia y la armonía social por encima de la lucha de clases. Ahora el propósito de la educación debía orientarse a formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México. Lo fundamental era identificarse con la Nación, ser *mexicano* era un valor superior a ser obrero, campesino o empresario. La educación se vislumbró como un medio para contribuir a lograr una visión compartida de país, incidir en las formas de convivir desde un marco cívico y fortalecer, además, el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia. Se llegó, incluso, al grado de modificar el artículo 3º de la Constitución para que incorporase en uno de sus incisos este conjunto de intenciones (DOF, 30/12/1946).

Bajo este referente, se ubica la diferenciación de programas para los tres grados del jardín de niños, quedando como contenidos para primero y segundo grado los siguientes: *Lenguaje, Actividades para adquirir medios de expresión, Experiencias sociales, Civismo, Conocimiento de la naturaleza, Cantos y juegos, Expresiones artísticas y Actividad doméstica*. Para tercer grado, además de la profundización en las áreas anteriores, se incluyeron contenidos de *Iniciación a la aritmética y geometría* y, además, *Ejercicios especiales de educación física e Iniciación a la lectura* (SEP, 1988: 97-98). Es importante notar la diversidad de

aprendizajes que se buscaba promover en los infantes, pero también la necesidad de que los niños, desde esa temprana edad, comenzaran su formación cívica, estimulando hábitos y actitudes patrióticas a partir de su participación en actos cívicos, así como en actividades de bien común y de cuidado de su persona o de su entorno (Rodríguez Roa, 2018).

Estos objetivos nos permiten apreciar la importancia que se dio a la educación desde los primeros años, y especialmente a su finalidad de iniciar en los niños y niñas el sentido de pertenencia a un país, todo lo cual quedaba explicado por la necesidad de fortalecer los vínculos sociales propios de una sociedad que hacía muy poco había vivido enfrentamientos armados e inclusive una reciente guerra mundial, eventos que sin duda impactaron en lo social y lo económico. La educación preescolar mantuvo en este periodo un enfoque *naturalista* de enseñanza, en continuidad con la pedagogía froebeliana, pero también, con intenciones de formar para la ciudadanía (Rodríguez Roa, 2018).

Expansión de los programas de Educación Preescolar

Durante el gobierno de Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958) se buscó dar continuidad a la política centrada en incrementar los servicios educativos, pero sin reformas cualitativas en los programas de estudio, la metodología o los textos escolares. Los esfuerzos se enfocaron en incrementar el número de escuelas. En

1953 había 1039 jardines de niños con 117.517 alumnos; en 1955 los jardines eran 1188 con 150 mil niños y en 1956 había 1135 jardines de niños con 163 mil niños (Cardiel Reyes, 2010). Este incremento ya no se detuvo. Para el ciclo escolar 1963-1964 había 2208 jardines de niños que representaba el 5.6 % del total de escuelas en México (Olvera, 2013: 77).

En los dos siguientes periodos presidenciales hubo acciones que ajustaron algunos aspectos en la educación a partir de una revisión educativa que puso entre sus objetivos enseñar a pensar y a aprender, pero también a vincular la educación al desarrollo económico y la creación de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación. Sin embargo, los esfuerzos se canalizaron a través del fortalecimiento de la educación primaria y de adultos, sin que se apreciaran cambios significativos en educación preescolar.

Con el objetivo de definir el Plan Nacional de Educación, en el primer año del periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) se realizó un diagnóstico de la educación básica. Dicho diagnóstico, entre otros aspectos, permitió identificar «[...] bajos índices de eficiencia en los primeros grados de la primaria que, se presumía, estaban asociados con la inasistencia de los niños a la educación preescolar» (CESOP, 2006). Ante ello, en 1979 se modificó el programa educativo de preescolar, señalando como nuevo propósito el de «Promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de

una estimulación fundamentada, sistemática, organizada, graduada e intencional» (SEP 1979 en Becerra, 2005: 12).

Este programa sólo estuvo vigente tres años, sin ofrecer la posibilidad de valorar los resultados obtenidos. Tras ese lapso fue sustituido por el *Programa de Educación Preescolar 1982*, a través del cual se buscó la actualización pedagógica. Como respuesta al insuficiente número de educadoras para atender las nuevas aulas, se abrió la posibilidad de que docentes varones, que no lograban obtener una plaza en educación primaria, se incorporaran como profesores de preescolar (Palencia Villa, 2000: 150).

El *Programa de Educación Preescolar de 1982* se caracterizó por estar fundamentado en el enfoque constructivista de la psicología genética, por lo cual consideraba especialmente los ejes de desarrollo afectivo social, función simbólica, pre-operaciones lógico-matemáticas y operaciones infralógicas —las cuales deberían aportar a la evolución psicosocial del educando (DOF, 13/10/1982)—, y enfatizaba además el enfoque científico desde el cual se enseñaría con el afán de procurar la maduración de los niños en sus dimensiones física, mental y emocional. Así también, se reconocía que no todos los niños tienen las mismas capacidades para aprender y, por ello, debían ser atendidos de forma diferente, por lo que había que buscar la satisfacción de los intereses y necesidades de los niños e identificar y atender posibles alteraciones en sus aprendizajes.

Orientaciones a la educación preescolar en el marco la Modernización de la Educación Básica

La administración del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se caracterizó por el ritmo acelerado de su programa reformista dirigido fundamentalmente a la *modernización del Estado*, lo que llevó, entre otras cosas, a nuevas reformas al artículo 3º constitucional en 1992 y 1993. Durante el proceso de *modernización del Estado mexicano*, la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). En él se propusieron tres estrategias fundamentales de la política educativa: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los planes y programas de estudio, y la revalorización social de la función magisterial.

Ante un diagnóstico que reveló (a) deficiente calidad de la educación básica —al no promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes ni valores necesarios para el progreso social—, (b) necesidad de ampliar la cobertura educativa y (c) exceso de centralización y cargas burocráticas, el ANMEB se comprometió a extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación. Esto impactó en el nivel de educación preescolar, especialmente al modificar su programa. Se buscó mejorar la articulación de este nivel con los ciclos subsecuentes, considerar las características idiosincráticas del niño

mexicano, incluir conocimientos relativos a las necesidades nacionales y regionales, y organizar los contenidos para posibilitar un avance gradual y sistemático en el aprendizaje, enfatizando la importancia de la participación de los padres de familia y de la comunidad en la educación (DOF, 19/05/1992: 7). La modernización educativa reforzó la importancia de la eficiencia en los procesos de planeación y administración.

A partir de este período se inició una modificación tanto de los contenidos de la educación preescolar como de la forma de sistematizar la práctica educativa. Hay que considerar, además, que en 1984 la educación normal pasó a formar parte del sistema de educación superior como una estrategia para impulsar la profesionalización de la docencia en la educación básica, por lo que, a partir de entonces, quienes aspiran a ser docentes de preescolar deben estudiar el bachillerato antes de iniciar sus estudios de Licenciatura en Educación Preescolar.

Obligatoriedad de la educación preescolar

En las elecciones presidenciales del año 2000, el Partido Acción Nacional (PAN) sustituyó al Partido de la Revolución Mexicana (PRI) en la presidencia de la República, luego de haber permanecido 71 años ininterrumpidos a cargo del poder ejecutivo. Los cambios que introdujo esta alternancia política impactaron en cierta medida sobre el régimen educativo vigente hasta ese

momento. Durante el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006), autodenominado como *gobierno del cambio*, se buscó modificar el marco legal de las instituciones heredadas del régimen priista, aunque esto no necesariamente condujo a un fortalecimiento de las instituciones democráticas en el país. El cambio en materia educativa llegó transcurridos dos años de gobierno. Después de una serie de debates en el Congreso de la Unión, en 2002 el *Diario Oficial de la Federación* (DOF, 12/11/2002) dio a conocer la modificación del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esta ocasión se decretó la obligatoriedad del nivel preescolar, programándose su cumplimiento de manera escalonada: en el ciclo escolar 2004-2005 todos los niños de 5 años debían cursar 3º; en el ciclo 2005-2006 los niños de 4 años debían cursar 2º y, finalmente, en el ciclo 2008-2009 se hizo obligatorio que los niños de 3 años de edad, cursaran el primer grado.

Con esta norma de obligatoriedad, en el mismo año 2002 se puso en marcha el *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar* (SEP, s./f.), el cual fungía como respuesta al reconocimiento que se hacía en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* de la necesidad de incidir en las prácticas educativas de nivel preescolar para lograr mejores efectos en la dimensión cognitiva, lo que iniciaba el desplazamiento del enfoque naturalista que por muchos años fue el eje de su intención formativa.

Para 2004 el gobierno federal publicó el *Programa de Educación Preescolar* (PEP, 2004) que en sus fundamentos planteó la relevancia de este nivel educativo al señalar que debía ser formativo tanto para acceder y tener éxito en la educación primaria como para aportar a la vida personal y social, reconociendo así la importancia de las interacciones de niños y niñas con sus pares tanto para sus aprendizajes y desarrollo socio-afectivo como para construir su identidad personal (SEP, 2004: 13). En su introducción, este programa reconoció la transición de una imagen del preescolar entendido como espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, hacia un espacio diferente, con metas y contenidos educativos valiosos (SEP, 2004).

En su presentación, además, este programa contempló que, al haberse ampliado la cobertura, la población atendida por las escuelas preescolares se diversificó, llegando incluso a grupos poblacionales que antes no miraban a la educación preescolar como una opción, todo lo cual quedó especialmente reflejado al ser señalado que el preescolar debía ser un espacio en el cual «[...] todos los niños y niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales [tendrán] oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su potencial y favorecer las capacidades que poseen» (SEP, 2004: 15), cumpliendo así una valorable función democratizadora.

El PEP 2004 planteó que, como una forma de afrontar los desafíos globales, la educación preescolar debía «[...] concentrarse

en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente y en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano» (SEP, 2004: 15). Así, se alude a la función socializadora de la escuela preescolar como un medio para el desarrollo de habilidades que permiten a los niños adaptarse a las condiciones sociales de su entorno, pero más aún, permiten iniciarse en las habilidades de la participación democrática, por eso mismo se enuncia que dentro de las escuelas deben primar condiciones que posibiliten experimentar la justicia y la equidad y así aprender la democracia (Rodríguez Roa, 2018).

La evaluación de su operación llevó a modificar dicho programa y dar lugar al *Programa de Educación Preescolar 2011* (PEP, 2011), enmarcado en el Acuerdo 592, que estableció la articulación de los tres niveles de educación básica en nuestro país: preescolar, primaria y secundaria. Se señala a la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) como «[...] un compromiso con la calidad de la educación que busca transformar el sistema educativo nacional para adecuarlo al contexto económico, político y social del siglo XXI» (SEP, 2011b: 3). Dicho compromiso con la calidad educativa se tradujo en que los niños, niñas y jóvenes puedan alcanzar altos estándares de aprendizaje y formarse como ciudadanos (SEP, 2011a).

En este contexto la RIEB delineó cinco competencias para la vida en el *currículum*: (1) para el aprendizaje permanente, (2)

para el manejo de situaciones, (3) para la vida en sociedad, (4) para la convivencia y (5) para el manejo de información. Estas competencias se incluyen en los campos de formación: *Lenguaje y Comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social* y *Desarrollo personal para la convivencia*, todos campos genéricos para los tres niveles que integran la educación básica y que se denominan (y abordan) de manera un tanto diferenciada en cada uno de ellos.

Los propósitos del PEP 2011 están descritos en términos de competencias y aprendizajes esperados, entendiendo a la *competencia* como «[...] la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades y actitudes» (SEP, 2011b: 14), mientras que los *aprendizajes esperados* serían aquellos comportamientos que se busca promover en niños y niñas bajo la consideración de que, por sus características diversas (de maduración, sociales y cognitivas), se lograrán diferentes niveles de aprendizaje. En este programa se reconoció lo siguiente: (a) que niños y niñas llegan a preescolar con conocimientos, creencias y suposiciones que las educadoras deben reconocer, (b) que es muy importante la relación entre pares pues genera un proceso de participación colectiva que los lleva a aprender conocimientos y formas de convivir y (c) que el juego se visualiza como un potenciador del desarrollo y del aprendizaje.

Por otra parte, al tener como referente la *Alianza por la Calidad de la Educación*, las evaluaciones de aprendizajes de alumnos y de capacidades de maestros resultan elementos centrales. En esta última etapa, se identifican fuertemente los rasgos del neoliberalismo, que se materializan a través de una lógica eficientista y a través de tendencias uniformizantes, lo cual se refleja en el interés por que los aprendizajes de todos los niños se midan por igual, sin considerar las particularidades geográficas, sociales e individuales, y también se refleja en el interés por obtener resultados que avalen la atención a los compromisos adquiridos en las convenciones internacionales.

Conclusiones

La educación escolarizada previa a la educación primaria en México ha sido un tema del que se han ocupado diversos especialistas, especialmente por su relevancia en lo relativo a la maduración psicosocial de niños y niñas. De manera formal, la educación preescolar tiene sus orígenes en el periodo conocido como *Porfiriato* (1876-1911), y estuvo orientada por el anhelo de modernización del país a través de la educación y de los afanes nacionalistas, aunque ciertamente, durante esa época, las ideologías positivista y liberal permeaban las políticas gubernamentales.

En un principio la educación de niños menores de seis años en México se centró, sobre todo, en personas de clases acomodadas. Los contenidos educativos eran variados y con frecuencia se integraban contenidos relacionados con la moral cristiana. De forma gradual el Estado fue tomando control sobre las actividades educativas y la enseñanza de los párvulos fue considerada fundamental para todos los ciudadanos mexicanos.

Las ideas pedagógicas naturalistas de Fröbel, que durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX orientaron la educación de los infantes, con el paso del tiempo cedieron su lugar a un enfoque basado en principios de la psicología cognitiva y, con ello, se fueron incorporando nuevas formas de enseñanza y de concebir a la educación y a la niñez en esta etapa de la vida.

Este breve recorrido acerca de los momentos por los que ha transitado la educación preescolar nos permite comprender la importancia que reviste como parte del Sistema Educativo Nacional. Además de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, las escuelas preescolares son espacios de socialización y oportunidades para aportar a la formación integral de niños y niñas.

A lo largo de la historia, desde las primeras escuelas de párvulos hasta la actualidad, ha habido una serie de transformaciones de los objetivos, de los contenidos y de las formas de desarrollar la educación preescolar. Lo estipulado en la Constitución Política, las leyes y reformas curriculares, definen las

finalidades educativas. Las prácticas en las aulas nos acercan en diferente medida a dichas finalidades. El haber decretado la obligatoriedad de que niños y niñas cursen los tres años de educación preescolar ha representado un cambio trascendental en los últimos años, sin embargo, se han presentado diversos problemas en términos de la capacidad del Estado para garantizar no sólo la cobertura, sino la calidad de los servicios educativos con equidad e inclusión.

Recibido: 16 de abril de 2020

Aceptado: 27 de junio de 2020

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1980). "Friedrich Fröbel y la pedagogía romántica". En Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 478-482.

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Becerra, E. (2005). *Los programas de educación preescolar en México*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas, L. (2005). *Del Kindergarten al Jardín de Niños en México. Educación, género y modernidad en el cambio de siglo (1903-1928)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cardiel Reyes, R. (2010). “El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958”. En Solana, F.; Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R. (2010). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 327-359.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). “Antecedentes”. Disponible en [<https://bit.ly/2IngSk1>], consultado el 14/01/2020.
- Fröbel, F. (2003) *La educación del hombre*. Biblioteca virtual universal. Disponible en [<https://bit.ly/352ejM8>], consultado el 03/03/2016.
- Galván Lafarga, L. E. (2004). “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”. En *Diccionario De Historia De La Educación En México*. Disponible en [<https://bit.ly/3nTlk9p>], consultado el 07/07/2020.
- González Cosío, A. (2010). “Los años recientes. 1964-1976”. En Solana, F.; Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R. (2010). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 403-425.
- Meneses Morales, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Moreno y Kalbtk, S. (2010). “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”. En Solana, F.; Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R. (2010). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 66.

- Moreno, E. (2020). *Historia de la ENMJN*. México: SEP/Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
- Ochoa Franco, J. (2004). *La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en [https://bit.ly/37anwVq], consultado el 03/03/2006.
- Olvera, A. (2013). “Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen XLIII, número 3, pp. 73-97.
- Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Tomo DXC, número 9, del 12/11/2002. Disponible en [https://bit.ly/33YxZ44], consultado el 25/09/2016.
- (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Del 13/10/1982. Disponible en [https://bit.ly/3lMGRzW], consultado el 16/11/2016.
- (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Tomo LXXXVII, número 85, del 13/12/1934. Disponible en [https://bit.ly/3dtmG7a], consultado el 03/03/2006.
- (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Del 19/05/1992. Disponible en [https://bit.ly/3lNRFO5], consultado el 11/09/2016.
- (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Del 23/01/1942. Disponible en [https://bit.ly/34W2wyO], consultado el 03/03/2006.
- (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Tomo CLIX, número 49, del 30/12/1946. Disponible en [https://bit.ly/3421BNS], consultado el 11/12/2018.
- Ortiz Cirilo, A. (2015). *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. 1ª edición. México D. F.: Colección Cultura Laica.
- Palencia Villa, M. (2000). “Espacios e Identidades: Ingreso de Profesores a Preescolar”. En *Revista de Estudios de Género La ventana*, número 12, pp. 147-176. Disponible en [https://bit.ly/3lORSk7], consultado el 03/03/2020.
- Rodríguez Roa, E. G. (2018). *Interdependencia de la formación moral y la convivencia en educación preescolar: pensares y decires de las educadoras*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

- Secretaría de Educación Pública (1988). *Educación preescolar México 1880-1982*. México: SEP.
- (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- (2011b). *Programa de Estudio 2011 Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- (s. f.). *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*. Disponible en [<https://bit.ly/3dvv6sE>], consultado el 03/03/2016.

Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada

Laura Graciela Rodríguez¹

Resumen

66

En este artículo analizaremos el proceso de creación (entre 1884 y 1945) de los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales y de sus Profesorados. También daremos cuenta de los debates que se generaron alrededor de esas instituciones respecto a su función y el tipo de niños que debían atender. Sobre la base de investigaciones precedentes, este texto busca llenar un vacío historiográfico respecto al derrotero que vivió este nivel dentro del normalismo, especialmente a partir de la lectura de diversas fuentes: las *Memorias* que debían presentar los directores de las Escuelas Normales al ministro, la revista oficial del Ministerio (*El Monitor*), decretos, leyes y estadísticas oficiales, entre otras.

¹ Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el área de Ciencias de la Educación, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Doctora en

Palabras clave

Jardín de Infantes, Escuela Normal, infancia, mujeres, maestras.

Abstract

In this article we will analyze the process of creation between 1884 and 1945, of the first Kindergartens annexed to the Normal Schools, and the discussions that took place around these institutions about their role and the type of children they had to attend to. Based on the others researches, this text will try to fill a historiographical gap with respect that level, from reading from various sources: the Memorias to be presented by the directors of the Normal Schools to the minister, the official magazine of the Ministry (El Monitor), decrees, laws and official statistics.

Keywords

Kindergarten, Normal School, childhood, women, teachers.

Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones, Magister en Ciencias Sociales por la FLACSO/Buenos Aires. Profesora y licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Misiones. Contacto: [lau.g.rodrig@gmail.com].

Introducción

En este artículo analizaremos el proceso de creación (entre 1884 y 1945) de los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (en adelante EN) y de sus Profesorados. También daremos cuenta de los debates que se generaron alrededor de esas instituciones respecto a su función y el tipo de niños que debían atender². Los estudios sobre los orígenes del normalismo se han ocupado del nivel primario y/o del curso de magisterio, pero mucho menos del nivel inicial (Lionetti, 2007; Alliaud, 2007; Fiorucci, 2014; Rodríguez, 2019). Las investigaciones sobre infancia han mostrado cómo tempranamente se generalizó entre las autoridades estatales una división entre los *niños* —menores de edad, de clases altas, medias o bajas, que vivían con sus padres— y los *menores* —«[...] huérfanos, abandonados, delincuentes, viciosos y/o vagos»— para los cuales se diseñaron políticas diferenciadas (Carli, 2005; Zapiola, 2006; Lionetti y Míguez, 2010). Dichas investigaciones han señalado, además, en qué sentido se reforzaron las medidas asistencialistas para los niños escolarizados pobres y/o enfermos en la década de 1930 (Di Liscia, 2005; Billorou, 2008; Lionetti, 2009).

² Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre la historia de las Escuelas Normales entre 1870 y 1970. Utilizaremos en la redacción el género

Por otro lado, contamos con un conjunto de trabajos específicos sobre el nivel inicial que se ha concentrado en los inicios del sistema en Europa y Estados Unidos, así como en la situación del conjunto de Jardines públicos, privados y de distintas dependencias en Argentina (López y Homar, 1970; Vázquez Gamboa, 1943; Guillén, 1940); las biografías de docentes destacadas y la cuestión de género (Capalbo y González Canda, 1982; Fernández Pais, 2017); las discusiones pedagógicas en los inicios del sistema (Ponce, 2018) y la educación inicial durante el peronismo en la provincia de Buenos Aires (Ponce, 2018 y 2019) e incluso en los años posteriores (Fernández Pais, 2015 y 2017). Si bien todas estas investigaciones han destacado la importancia de los Jardines de las EN, resta aún reconstruir esta historia con mayor profundidad. En este trabajo daremos cuenta del derrotero que vivió este nivel dentro del normalismo hasta mediados de la década de 1940. Lo haremos a partir de la lectura de diversas fuentes: las *Memorias* que debían presentar los directores de las Escuelas Normales al ministro, la revista oficial del Ministerio (*El Monitor*), decretos, leyes y estadísticas oficiales, entre otras.

En Argentina, el normalismo se inició sin interrupciones con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, bajo el impulso del presidente Domingo F. Sarmiento. En los inicios, la Escuela Normal incluía en su estructura dos Departamentos: el

masculino para no sobrecargar la escritura, en el entendido que incluye siempre a varones y mujeres.

Departamento o Curso Normal (nivel medio) donde se cursaban las carreras de Magisterio y/o Profesorado, y el Departamento o Escuela de Aplicación anexa (primaria y/o Jardín), en la cual los aspirantes a maestros y/o profesores realizaban la observación y la práctica pedagógica. El/la director/a de cada EN era la máxima autoridad, a la que se subordinaban el/la regente de primaria y la directora del Jardín (esta última era siempre mujer).

A lo largo de este texto pretendemos mostrar que la creación de Jardines de Infantes anexos a las EN tuvo, durante este período, dos ciclos bien diferenciados: uno que fue de 1884 a 1905, en el cual se fundaron 15 Jardines, y el segundo (de 1937 a 1945), con 14 Jardines más (*Cuadro 1*). Veremos que entre 1906 y 1936 el Estado nacional no creó ningún Jardín por las críticas que recibía, pero sobre todo por razones presupuestarias, dándole prioridad al nivel primario, que era obligatorio. Señalaremos además que el normalismo ha sido clave para la historia de este nivel: de acuerdo a las estadísticas oficiales, en 1938 los únicos Jardines públicos que existían en el país eran los anexos a las Normales y hasta 1945 fueron más de la mitad de los públicos (*Cuadro 2*).

<i>Ciudad y año de creación de la EN</i>	<i>Año de apertura del Jardín de Infantes</i>	<i>Ciudad y año de creación de la EN</i>	<i>Año de apertura del Jardín de Infantes</i>
Paraná, 1870	1884	Victoria (E. Ríos), 1910	1937
C. Uruguay, 1876	1887	Rosario n.º 2, 1893	1937
Rosario, 1879	1887	Luján, 1918	1937
San Juan, 1879	1887	Capital n.º 9, 1914	1937
Capital n.º 1, (1874) nacionalizada en 1881	1888	Capital, Jardín Mitre, 1939	1939
Sgo. del Estero, 1880	1890	Santa Fe, 1886	1939
Mendoza, 1878	1890	Rosario n.º 3, 1917	1939
La Plata, 1888	1894	Gualectuaychú, 1910	1939
Corrientes, 1883	1896	Capital n.º 5, 1909	1942
Córdoba, 1884	1897	Bragado, 1935	1943
La Rioja, 1884	1899	La Plata n.º 2, 1943	1943
Jujuy, 1884	1898	San Justo (St. Fe), 1910	1943
Catamarca, 1878	1900	Río Cuarto, 1888	1944
Salta, 1881	1901	Lincoln, 1910	1944
Capital n.º 3, 1905	1905	-	-

Cuadro 1. Año de apertura de Jardines de Infantes en las Escuelas Normales (1884 a 1945).

Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (2019), *Memorias del MJeIP*, *Anuarios estadísticos* y el *Boletín Oficial*. En las estadísticas de 1912 y 1915 está registrado un Jardín en la EN de Goya, luego desaparece.

En relación con la aparición de los Profesorados de Kindergarten o Jardín, estos tuvieron (durante la primera etapa) una corta vida: el primero funcionó en la EN de Paraná (1886-1897), hasta que fue trasladado en 1897 a la EN n.º 1 de Capital Federal, donde permaneció hasta 1905, año en el que fue cerrado. De estos dos egresaron pocas profesoras que durante un tiempo recibieron los salarios más bajos y tuvieron problemas con el reconocimiento de los títulos. El siguiente Profesorado volvió a fundarse en 1937 en la EN n.º 9 de Capital y continuó en el tiempo. Observaremos que, durante los primeros años, los Jardines y los Profesorados padecieron constantes problemas presupuestarios, igual que la primaria y el curso de magisterio (Rodríguez, 2019).

Respecto a los debates que se suscitaron en esos años, señalaremos que convivían distintas ideas respecto a los Jardines y al tipo de niños que debían atender, siempre dentro del sistema educativo. Su máxima referente creía que la función de los Jardines era la de ser educativa y ser una extensión del hogar, mientras que los Profesorados debían formar tanto a las aspirantes a docentes como a las esposas y madres. Los críticos de esta mirada —influidos por el libro *Educación Popular* de Domingo F. Sarmiento— consideraban que la función de los Jardines debía ser preparatoria para la primaria y reemplazar al hogar durante las

horas que los padres trabajadores no podían hacerse cargo de los niños³. Esta situación, decían, no ocurría en los Jardines de las EN, que solo se ocupaban de los niños de clase media o alta, cuyas madres no los necesitaban.

Ahora bien, este trabajo está dividido en cinco apartados: en el primero hablaremos del Jardín y el Profesorado asentados en la EN de Paraná, seguidamente mencionaremos el proceso de creaciones de los demás Jardines, luego ofreceremos un panorama del segundo Profesorado ubicado en Capital y, por último, presentaremos lo sucedido en la segunda etapa (1937-1945).

La EN de Profesores de Paraná (1884-1905) y las primeras críticas

Como ya mencionamos, las críticas respecto al tipo de niños que debían atender los Jardines se basaban en buena medida en el libro de Domingo F. Sarmiento, *Educación Popular*, publicado en 1849 y muy leído por los maestros, en el cual el autor refería las *salas de asilo* de París —equivalentes a los Jardines—, que por ley habían sido confiadas exclusivamente a las mujeres, tenían cuatro años de duración y preparaban para la primaria a los niños de dos a seis años. Sarmiento las recomendaba enfáticamente y sobre todo para los hijos de obreros: explicaba que funcionaban

³ Durante este período las feministas, y en particular las socialistas, solicitaron que se instalasen Jardines de Infantes en los lugares de trabajo (Barrancos, 2007). Más allá de si se construyeron o no, en este artículo nos

restringiremos a los Jardines públicos que dependían del Ministerio de Instrucción Pública o de las áreas educativas de las otras jurisdicciones.

desde las 10 hasta las 16 horas, pero recibían a los niños desde las seis de la mañana y los padres podía retirarlos a la tarde cuando mejor les conviniera. Juana Manso, estrecha colaboradora de Sarmiento, había impulsado la organización de Jardines en Buenos Aires —previstos en la Ley de Educación de 1875— siguiendo el método froebeliano, pero sin mayor éxito (López y Homar, 1970). Años después, en el Congreso Pedagógico de 1882, el inspector Salvador Diez Mori propuso que se crearan Jardines en toda la República a partir de los tres años y el congresal Miguel Navarro Viola propuso que se establecieran «[...] tantos Jardines de Infantes o salas de asilo, cuantos sean necesarios para todos los niños de la población, desde la edad de 4 años hasta la de 7», aunque por «[...] razones de economía» se sugería que no fuesen obligatorios (*El Monitor*, n.º 8, 1882: 244).

Todo este proceso culminó con la sanción de la Ley de Educación Común n.º 1.420 de 1884, que tenía jurisdicción sobre las escuelas primarias de la Capital Federal y los Territorios Nacionales y, posteriormente, sobre las primarias nacionales fundadas en las provincias. Su artículo 11 disponía que se establecieran «[...] uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente» (Ley de Educación Común n.º 1.420, 1884), disposición que, como veremos más adelante, se comenzó a cumplir plenamente recién a partir de la década de 1930. Por ello, la fundación de los Jardines públicos quedó en manos principalmente de las EN (aunque en una versión

más modesta de la que proponía Sarmiento), dado que en la Capital y en las provincias se fueron creando unos pocos que luego se cerraron.

El primer Jardín de Infantes que se fundó en una EN fue el de Paraná. En 1883 el director Torres le pidió al Ministerio que instalara esa institución y se la designara a la norteamericana Sara (Sallie) C. de Eccleston a cargo. Eccleston había estudiado en Estados Unidos las teorías del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, quien fue el primero en acuñar el término de Jardín de Infantes o *Kindergarten*, conforme la idea de que los niños eran como plantas en crecimiento que debían recibir el cuidado de las maestras jardineras mujeres, quienes estaban dotadas de una *natural* dulzura y paciencia. La pedagogía de Fröbel tenía base en la fe cristiana y fue el primero en crear un método de enseñanza basado en el juego, especialmente a través de elementos geométricos que él mismo diseñó (los *done*s), una serie de *ocupaciones* y actividades que debían desarrollarse, así como conversaciones y cantos con mensajes morales y religiosos. Con el tiempo, en Argentina se fueron adoptando otros métodos que se combinaron con el froebeliano (Fernández Pais, 2015 y 2017; Ponce, 2018).

Fue así que, orientadas por Eccleston, las autoridades argentinas encargaron la compra en Estados Unidos de todo el mobiliario y los útiles de enseñanza para 30 niños. Cuando llegaron a Paraná, el Jardín se pudo inaugurar en agosto de 1884 con 35

niños, de los que concurrieron efectivamente la mitad. De acuerdo a una ex-alumna de Paraná, este Jardín «[...] tuvo enseguida una calurosa acogida [...] [y era] frecuentado por los niños de las más distinguidas familias» (Figuerola, 1934: 98). En noviembre de 1885 Torres renunció a su cargo de director, después de 21 años de trabajo, y asumió en su reemplazo Gustavo Ferrary. En el Jardín, la directora Eccleston informaba que habían tenido 33 niños divididos en tres grupos que funcionaron en una sola aula porque el edificio no tenía otras disponibles. Había, de 3 a 4 años: 2 varones; de 4 a 5 años: 8 varones y 8 mujeres; y de 5 a 6 años: 3 varones y 12 mujeres, constituyendo un total de 13 varones y 20 mujeres (*Memoria*, 1886).

La matrícula del Jardín subía año tras año, por lo que el director Ferrary le pidió al ministro que se creara un Profesorado, el cual resultó aprobado con un plan de estudios de dos años. Era para las maestras egresadas (de un plan de cuatro años) que desearan continuar sus estudios con becas nacionales. El plan estuvo vigente durante 1886 y 1887 porque en diciembre de 1887 se acortó el magisterio a tres años y se formuló un nuevo plan del Profesorado de dos años. Ante el cambio, el director Ferrary solicitó —y se lo permitieron— adecuar el plan del Profesorado (varones) y reemplazar algunas materias (*Memoria*, 1889).

En 1888 había vuelto a Paraná la profesora Eccleston, acompañada por Justa Gómez y Macedonia Amavet como profesoras auxiliares. En el informe de 1892, el nuevo director,

Alejandro Carbó, recordaba que la directora Eccleston se quejaba porque había solicitado más materiales para el Jardín, pero el Ministerio no los había adquirido aún. Para remediar esta situación, el director proponía que se recibiesen en el Jardín solo «[...] 60 niños de las clases pudientes» e imponer una cuota mensual a los padres «[...] destinada a formar una caja especial del Kindergarten», con la que se adquirirían fácilmente los materiales indispensables, «[...] con poco gasto de los particulares, ninguno de la Nación y con muchísimo provecho de los infantes y de la escuela» (*Memoria*, 1892: 876). Dicho proyecto no prosperó, aunque el Jardín seguía aumentando su matrícula a cada año: en 1891 habían concurrido 72 alumnos.

En 1892 Carbó renunció por discrepancias con las autoridades. En un contexto político convulsionado y una crisis económica profunda, el director Torres fue convocado nuevamente a la dirección. En su informe de 1893 fue muy crítico con el Profesorado porque solo tres de sus egresadas estaban ejerciendo en el nivel. Además, solicitaba achicar los *gastos* que demandaba el Jardín (*Memoria*, 1893). Este plan de ajuste no llegó a aplicarse, ya que en 1894 Torres se jubiló definitivamente y asumió como director Leopoldo Herrera.

En medio de estas críticas, en 1893 la profesora Eccleston, junto a Rita Latallada, Rosario Vera Peñaloza y Yole A. Zolezzi, entre otras, fundaron la Unión Froebeliana Argentina. En abril del año siguiente, la presidenta Eccleston escribió un trabajo en *El*

Monitor reseñando su visita a la *Exposición de Chicago* (Estados Unidos). Seguidamente, se dedicaba a contestar estas acusaciones afirmando que era inútil gastar dinero en la formación de Profesoras de Jardines porque sus egresadas después no tenían trabajo y/o se casaban al poco tiempo y nunca ejercían (*El Monitor*, n.º 249, 1894). Respecto a lo primero, Eccleston expresó que para que las egresadas pudiesen emplearse, hacía falta crear muchos más Jardines. Sobre lo segundo, afirmaba que carecía de importancia si las jóvenes se desempeñaban luego como profesoras o no, ya que el Profesorado y el sistema froebeliano le brindaba a cada señorita «[...] la preparación necesaria para las responsabilidades más altas: las de la maternidad» (*El monitor*, 1894: 930). Entonces, no era «[...] tiempo ni plata perdida dar a cada mujer la oportunidad de estudiar los principios de Fröebel» (*El monitor*, 1894: 930) que tenían por fin «[...] la elevación de la humanidad». Concluía que educando a las mujeres se conseguía la «[...] temprana educación moral de los niños», evitando así la formación de más «[...] criminales».

Un poco más tarde surgieron nuevos cuestionamientos al Jardín. En 1894, el director Ángel Bassi de la Escuela Popular de Esquina (Corrientes), de carácter privado, había decidido clausurar el Jardín y Yole A. Zolezzi debió salir en su defensa, sin éxito. Bassi precisó que había cerrado el Jardín porque atraía solo a los hijos de las familias acomodadas, creía que la maestra no debía reemplazar

a esas madres y no veía que el alumno del Jardín saliese mejor preparado que los otros niños.

En 1897 la profesora Eccleston fue convocada para dirigir el Profesorado en Capital Federal (ver más adelante). El Profesorado de Paraná se cerró formalmente, pero siguió habiendo egresadas durante unos años más: de 1888 a 1902 se recibieron un total de 34 profesoras de Jardín. Lo que sí continuó fue el Jardín y en la dirección quedó una egresada de la casa, Macedonia Amavet. El director Herrera elogiaba a la nueva directora, dando a entender que estaba más apegada a lo nacional —y no a los «[...] métodos extranjeros»—, era más «[...] moderna» y menos religiosa que su antecesora. Gracias a Amavet, relataba, el Jardín había sufrido «[...] transformaciones de importancia» (*Memoria*, 1899). De acuerdo a su apreciación, la «[...] ortodoxia froebeliana [era] [...] enemiga intolerante de toda innovación y repetidora sumisa y mecánica del formulismo inicial» (*Memoria*, 1899: 264), además de que tendía «[...] a convertir la simpática institución de la infancia en un chocante anacronismo» (*Memoria*, 1899: 265). En reacción «[...] contra esa aberración», el *Kindergarten* había evolucionado «[...] para llegar a lo que debe ser: un sistema de educación genuinamente argentino y no alemán o norteamericano» (*Memoria*, 1899: 265).

Los otros Jardines (1887-1905)

Como hemos visto en el *Cuadro 1*, además de la creación del Jardín y el Profesorado en Paraná, se fundaron otros Jardines en los años y ciudades subsiguientes: en 1884, en Paraná; en 1887, en C. del Uruguay, Rosario y San Juan; en 1888, en Capital (n.º 1); en 1890, en Santiago del Estero y Mendoza; en 1894, en La Plata; en 1896, en Corrientes; en 1897, en Córdoba; en 1899, en La Rioja; en 1898, en Jujuy; en 1900, en Catamarca; en 1901, en Salta y 1905, en Capital (n.º 3).

En Rosario, la directora norteamericana Alcinda Morrow había solicitado un Jardín que se inauguró a principios de 1887, funcionando con 36 niños y abriendo dos horas a la mañana y dos horas por la tarde (*Memoria*, 1887). Ese mismo año 1887 comenzaron a funcionar los Jardines en las EN de Concepción del Uruguay —con la ayuda de Eccleston— y de San Juan. Este último estaba bajo la dirección de la norteamericana Mary O. Graham, quien puso de directora del *Kindergarten* a Martha Graham de Dudley, su hermana. En 1888 la directora de la EN de Profesoras de Capital, Máxima Lupo, inauguró el Jardín con la dirección de las maestras argentinas María V. Campos y María D. Soto. La directora Lupo afirmaba, orgullosa, que si bien este Jardín no era la primera institución de la República, sí era «[...] la primera que la organizaba con personal argentino y formado en sus propias aulas» (*Memoria*, 1887: 759). Funcionaba en el horario de 11 a 15 horas.

Entre 1889 y 1890 se fundaron Jardines en las EN de Mendoza y Santiago del Estero. La situación en Mendoza, según sus autoridades, era diferente a las otras EN. La directora Sara Cook describía que a su establecimiento concurría una mayoría de hijas pobres de trabajadores inmigrantes italianos y franceses, por lo que resultaba muy importante que se instalase un Jardín para que pudieran comenzar su educación lo más temprano posible (*Memoria*, 1887). El inspector Víctor Molina refrendaba estas apreciaciones, asegurando que esta EN necesitaba un Jardín tanto o más que las demás, porque no asistían a ella «[...] los hijos de familias pudientes». El Jardín comenzó a funcionar en 1889 y tuvo de directora a la norteamericana Sarah E. Lobb. En un informe posterior se decía que el *Kindergarten* no había funcionado como era debido por la «[...] falta de muebles y útiles» (*Memoria*, 1892: 1099).

En la EN de La Plata, la primera directora Mary O. Graham volvió a ubicar a su hermana Martha al frente del Jardín en 1894. En su informe de 1898, Graham apuntaba que desde su creación el Jardín no había recibido nada más. En el mismo tono crítico intervenía la directora de San Juan: faltaban útiles indispensables como tijeras, papel y pegamento, entre otros, así como más salas y más personal (*Memoria*, 1898). En 1896 se fundó el Jardín en la EN de Corrientes, cuando Yole Zolezzi fue la directora. Esta había nombrado como directora del Jardín a Pía Didoménico, que no pudo asumir porque la habían convocado de la EN de Jujuy.

Zolezzi entonces le escribió una nota al ministro Bermejo donde le solicitaba autorización para hacerse cargo de la dirección del Jardín, sin cobrar un sueldo adicional.

En 1896 y 1898 el ministro Bermejo impulsó la sanción de Leyes de Presupuesto que tenían contemplados en el *Ítem 37* la suma de 15 mil pesos para la organización de Jardines de Infantes en las EN que faltaban. Desconocemos si el dinero se giró o se utilizó para otros fines, pero lo cierto es que se crearon sólo unos pocos Jardines más (*Cuadro 1*) que, en general, recibieron fondos escasos. Por ejemplo, en 1898 se había fundado el Jardín de la EN de La Rioja con Rosario Vera Peñaloza al frente, pero *desgraciadamente* recién se inauguró en 1899 por la «[...] falta de mobiliario» (*Memoria*, 1899: 630). Otros jardines fundados fueron, por ejemplo, el de Jujuy en 1898, que tuvo en los inicios a Didoméxico y luego a Hortensia Galiano a cargo; los de Catamarca en 1900 (Pía Didoméxico), Salta en 1901 (Lilia Junor) y uno más en Capital en 1905 (Flora Amézola, que era directora de la EN).

Unos años después de su creación, las directoras de los Jardines seguían advirtiendo sobre la escasez presupuestaria: la de Rosario sostenía que se carecía de los materiales para las diferentes *ocupaciones* froebelianas, siendo imposible conseguirlos en el país (*Memoria*, 1901), mientras que la de Capital se quejaba de que el Jardín, desde su fundación hacía veinte años, tenía el mismo material (*Memoria*, 1909). En 1901 el Poder Ejecutivo decidió suprimir del presupuesto, por razones económicas, al Jardín de

Infantes de Rosario. A pedido de los vecinos, el Ministerio resolvió reabrirlo, previa sanción en el Congreso de la Ley n.º 4.072 a partir de la cual se restablecía todo el personal y su consiguiente presupuesto (*Memoria*, 1903). La directora de esa época advirtió que el dinero nunca llegó y el Jardín funcionó durante varios años con las docentes trabajando *ad honorem*.

De acuerdo a las *Memorias*, observamos que, en lo relativo al ciclo lectivo de 1912, las estadísticas mostraban que habían funcionado 15 Jardines Normales para niños de 3 a 6 años, con 41 secciones en total y un promedio de 29 alumnos por aula. En esos años los Jardines solían tener profesoras y auxiliares de música. En 1917 los 15 Jardines tenían un número promedio de 3 personas trabajando en cada uno, entre directoras, maestras y auxiliares. En 1923 el personal de cada Jardín mostraba un incremento de a 3 a 4 personas en promedio y todas las que trabajaban eran mujeres (*Memoria*, 1924).

El Profesorado de Kindergarten de la Capital (1897-1905) y sus «enemigos»

En 1897 la profesora Eccleston se trasladó a Capital Federal para dirigir, en la sede de la EN de Profesoras n.º 1, el Profesorado de Jardín de Infantes, creado en 1896 por la Ley del ministro Bermejo. Los cursos duraban dos años y el título obtenido era de profesora de Jardín de Infantes, aunque por un breve tiempo hubo

algunas tituladas como preceptoras y maestras que ingresaron luego de haber cursado los dos primeros años en el magisterio. En los informes que debió presentar Eccleston, mencionaba que habían tenido que funcionar con un presupuesto mucho menor al proyectado, que la obligó a tener que dar, junto con la vice, todas las materias del Profesorado (*Memoria*, 1899). Informaba también que en 1897 habían sido 21 las matriculadas y tres las graduadas, mientras que en 1898 fueron 27 las matriculadas y 12 las egresadas. Por su parte, en el Jardín se habían inscripto 68 niños en 1897 y 116 en 1898. Eccleston explicaba también que la casa donde estaba el Jardín no era adecuada y, al final del informe, realizaba tres pedidos: conseguir un mejor edificio de manera urgente, hacer más exigente el ingreso —incorporando un examen para averiguar si la candidata tenía la preparación necesaria— y prohibir los nombramientos que se hacían en Capital por influencias políticas, dando los puestos de directoras y ayudantes de los Jardines a señoritas que no habían tenido ningún estudio o preparación especial para este trabajo, dejando a las diplomadas que habían recibido becas de parte del erario nacional, sin empleo u ocupando posiciones de maestras de grado, desvirtuando así «[...] la misión y razón de ser de esa institución» (*Memoria*, 1899: 560).

En 1898 Eccleston impulsó, junto con las profesoras de la EN y las nuevas que iban egresando, la fundación de la *Asociación Internacional de Kindergarten*. El 26 de agosto de 1898, en el acto de inauguración, Eccleston afirmó que en Estados Unidos ya se

contabilizaban cinco mil Jardines públicos en todo el país, además de un gran número de privados. Se quejaba porque en Argentina el sistema no crecía debido a la «[...] campaña proyectada en contra por las fuerzas del enemigo» (*La Educación*, n.º 296/297, 1898: 185). A sus discípulas les advertía que tenían que ser «[...] valientes soldados listos para la pelea». Eccleston explicaba que la *Asociación* buscaba difundir el sistema froebeliano, «[...] no solamente para demostrar su valor pedagógico, sino para probar [...] la elevación de la mujer, haciéndola apreciar la belleza y santidad de su misión, ya sea como maestra, esposa o madre de familia» (*La Educación*, n.º 296/ 297, 1898: 186).

Ese mismo año el gobierno de la provincia de Tucumán creó un Jardín designando directora a una comprometida froebeliana, Justa Gómez de Belfiore. En el texto de justificación de la medida, otra vez se acusaba a los Jardines de estar sirviendo «[...] casi exclusivamente a los niños de las clases que han sido agraciadas por la fortuna y que por consiguiente», podían atender «[...] sin sacrificios al desarrollo conveniente de sus hijos». Era necesario «[...] facilitar el acceso a los Jardines a esas desgraciadas y desamparadas criaturas pertenecientes a las esferas menesterosas e ignorantes. Los hijos de estos desheredados, ora abandonados en la mayor parte del día» eran «[...] los más acreedores a los beneficios que ofrecen los Kindergartens» que estaban «[...] destinados a suplir y completar la educación del hogar» (*El*

Monitor, n.º 300, 1898: 936)⁴. Dos años después, en Capital, el Consejo Nacional de Educación [en adelante CNE] ordenaba cerrar —en enero de 1900— los dos únicos Jardines municipales que funcionaban. Si bien se había ordenado crear un nuevo «[...] Jardín modelo», este nunca se hizo y las partidas presupuestadas fueron a la escuela primaria.

En diciembre de 1900 se realizó un Congreso Pedagógico que tuvo una sesión dedicada a los Jardines de Infantes presidida por Eccleston, en la cual ratificó sus ideas sobre la función de dichas instituciones. Las declaraciones aprobadas fueron cuatro: (a) el Jardín de Infantes debía ser «[...] un factor de carácter doméstico y no escolar»; (b) era necesaria la fundación de Jardines con el espíritu y alcance que les daba Fröbel; (c) había que crear «[...] asilos maternales» sostenidos por el Estado y (d) era imperioso impulsar «[...] la educación maternal de la mujer» (*El Monitor*, n.º 324, 1900: 814).

En la *Memoria* de 1901, Eccleston mencionaba que había en el Profesorado 12 alumnas matriculadas en el primer año y 12 en el segundo, y en el Jardín eran 154 niños (*Memoria*, 1901: 320). Como se podía apreciar, el Profesorado no alcanzaba a tener una matrícula numerosa (al contrario del Jardín). Una situación que probablemente desalentaba el ingreso de más jóvenes era que las profesoras a cargo de las clases de Jardín recibían sueldos más bajos que las maestras de primaria, a pesar de que estudiaban más años

y tenían doble titulación (además eran maestras). Por ejemplo, de acuerdo a la Ley de Presupuesto de 1904, en la EN n.º 1 de Capital los maestros de grado recibían un salario mensual de 150 \$ y las de Jardín, 138 \$. Esta anomalía fue corregida cuando las EN pasaron a depender del CNE y los sueldos se igualaron con el magisterio, en parte porque la gran mayoría de las que estaban al frente de los Jardines tenían el título de maestras y no de profesoras: en 1913 las maestras de primaria y Jardín cobraban 216 \$ por mes.

Volviendo al Profesorado, en 1902 un confuso episodio protagonizado por el ministro Joaquín V. González y el inspector Leopoldo Lugones hizo que Eccleston los acusara de ser «[...] enemigos del Kindergarten» que, «[...] con pretexto de hacer economías», buscaban «[...] suprimir la única institución de su categoría en toda la República o quizá en todo este continente» (*Memoria*, 1903: 357). Efectivamente, Lugones decía que los Jardines eran «[...] incubadoras de pavipollos [...] [llenas de] majaderías froebelianas» (Lugones, 1903: 40).

Con el propósito de conseguir más apoyo oficial, a fines de 1902 Eccleston, en nombre de la *Sociedad Internacional del Kindergarten*, realizó un acto con los niños y el personal del Jardín en el salón de conferencias del CNE. Abrió la muestra la doctora Cecilia Grierson que se dedicó a elogiar la «[...] benéfica enseñanza froebeliana», abundando en «[...] palabras de aliento» para su

⁴ El Jardín de la EN de Tucumán se fundó en 1946.

directora y su personal, siendo escuchada por una «[...] selecta concurrencia» (*El Monitor*, n.º 357, 1902: 1006).

En 1903 el ministro Juan R. Fernández presentó el nuevo plan de estudios para el Profesorado de Jardín de Infantes (con una duración de tres años), el plan de magisterio (de cuatro años) y la obligación de que las directoras de los Jardines tuviesen título de profesoras normales en la especialidad. Esta propuesta prácticamente no llegó a implementarse porque en 1905 el nuevamente ministro González la dejó sin efecto, disponiendo la unificación de las tres orientaciones que tenían los Profesorados existentes hasta ese momento (Ciencias, Letras y Jardín) por la de Profesor Normal (*Memoria*, 1906).

En medio de estas modificaciones (y tal vez, a causa de ellas), en diciembre de 1903, Eccleston decidió jubilarse para trabajar, como muchas jardineras, en escuelas privadas. En 1904 se designaron al frente del Profesorado a Flora Amézola (directora) y a Elisa Manes Roca González (vice). Al año siguiente, el inspector Lugones consiguió que el Profesorado se cerrara porque no respondía «[...] a ninguna necesidad profesional» (*Decreto*, 1905: 1) y se abriera la tercera EN (n.º 3) con los mismos docentes. Lugones impulsó su ubicación en los barrios del sur de Capital, donde había «[...] población trabajadora». Se nombró a Amézola directora del curso de magisterio de la EN y al poco tiempo se presupuestaron el Jardín y la primaria.

El ministro González, si bien no ordenó suprimir los Jardines, desalentó públicamente la creación de nuevos en las EN. En 1905, además, se sancionó la *Ley Láinez* que autorizaba al Estado nacional a fundar escuelas primarias en las provincias, por lo que buena parte del presupuesto se destinó a ese nivel, que era obligatorio. Como veremos, ante la ausencia del Estado, en estos años se abrieron y financiaron Jardines dentro de las EN impulsados por los padres y financiados por las Asociaciones Cooperadoras.

En este clima adverso, en *El Monitor* se dio a conocer que las egresadas tuvieron problemas con el reconocimiento de sus títulos. Tres profesoras de Jardín de infantes debieron recurrir al inspector del área porque ese año el CNE había ascendido a la primera categoría a todas las profesoras normales con tres años de servicio y ellas eran las únicas que no habían promovido. El inspector opinaba que aquello era una completa injusticia y pedía a las autoridades del CNE que arreglaran el error, ya que el título que ellas habían adquirido tenía el mismo valor que los demás (*El Monitor*, n.º 439, 1909).

Durante este período seguían apareciendo críticos de esa institución educativa. Lugones continuó sus embates y en su libro *Didáctica* —cuyas partes se habían publicado antes en *El Monitor*— volvía a afirmar que los Jardines eran «[...] instituciones de dudosa eficacia» cuyo objetivo principal, expresado según él por Fröbel, era «[...] remediar el desamparo»

de los niños pobres cuando la madre les faltaba o no podía atenderlos debidamente (Lugones, 1910: 371). Sin embargo, Lugones también indicó que a los Jardines de las EN argentinas concurrían «[...] los hijos de los pudientes» y los niños de los trabajadores no podían ir porque funcionaban en horarios «[...] siempre más cortos que las jornadas obreras» (Lugones, 1910: 372). Las maestras allí eran «[...] niñeras disimuladas de las señoras elegantes, a costa del Estado» (Lugones, 1910: 372). Expresando su nacionalismo, Lugones advertía que las *ocupaciones froebelianas* no cuadraban con el carácter de los niños, como sí lo hacían en Alemania. De acuerdo con su versión, había hecho una encuesta entre los docentes de los Jardines para saber si los niños salían mejor preparados y estos le contestaron que no. Proponía cerrar todos los Jardines para invertir esa suma en la primaria, que tenía muchos déficits.

Estos argumentos se reproducían en las provincias. Por ejemplo, en Mendoza, en 1914, el director general de escuelas, Manuel Antequeda, ordenó suprimir un Jardín provincial porque «[...] no prestaba ningún servicio importante a la educación de la niñez [era] [...] puramente una institución doméstica» (López y Homar, 1970: 288) que servía únicamente a las «[...] clases privilegiadas», lo que era una «[...] burla» ya que faltaban escuelas en las áreas rurales (López y Homar, 1970: 288; Ponce, 2018).

Segundo ciclo (1937-1945): Jardines para todos los niños

En la revista oficial del Ministerio se venían publicando distintas noticias de proyectos de creación de Jardines para los sectores menos favorecidos de Capital, que no prosperaron. Por ejemplo, en 1913 el CNE presupuestó la construcción de veinte Jardines que debían asentarse en los «[...] barrios obreros», pero no se hicieron. En 1919 salió publicado un artículo en *El Monitor* que aludía a los Jardines en Argentina. Comenzaba afirmando que los Jardines anexos a las EN recibían un número «[...] excesivamente limitado» de niños que pertenecían a las «[...] clases acomodadas» y proponía que se instalaran «[...] en los barrios fabriles» y admitieran «[...] a todos los interesados» (*El Monitor*, n.º 560, 1919: 134).

En 1929 se dio a conocer una propuesta del vocal del CNE, Félix J. Liceaga, quien recordaba que el artículo 11 de la Ley n.º 1.420 establecía que el CNE podía establecer Jardines en las ciudades donde fuese posible y que, hasta la fecha, no se había fundado con carácter oficial «[...] ningún establecimiento de esta índole» (*El Monitor*, n.º 686, 1930: 122). Liceaga planteó crear un Jardín anexo a la Escuela Zinny, ubicada en el Barrio Cafferata y Parque Chacabuco de Capital, uno de los primeros barrios obreros o de casas baratas construido por el Estado. Ese Jardín debía tener un horario continuo desde las 8.30 hasta las 16.30 horas y funcionar igual que las Escuelas para Niños Débiles. Si bien el

proyecto fue aprobado, tampoco pudo efectivizarse en los plazos previstos.

En los años de 1930, como han señalado numerosas investigaciones, el Estado renovó sus preocupaciones por la *cuestión social* y la asistencia a los niños pobres, por lo que se reforzaron los comedores escolares, la ayuda directa a los alumnos, las escuelas al Aire Libre y para Niños Débiles y las colonias de vacaciones, entre otras acciones (Di Liscia, 2005; Billorou, 2008; Lionetti, 2007).

En este nuevo contexto, las autodenominadas *kindergartinas* o *froebelianas*, ya jubiladas y sin Eccleston (que había fallecido en 1916), volvieron a organizarse. En 1935 crearon la *Asociación Pro-Difusión del Kindergarten* conformada por profesoras jardineras egresadas de las EN de Paraná y Buenos Aires, con Rita Latallada de Victoria como presidenta. Latallada explicó que decidieron *hacer algo* al constatar que el Jardín de Infantes argentino «[...] dormía, [aunque] no había muerto, así lo atestiguaban algunos Jardines florecientes [...] [aunque existían] otros paupérrimos en algunas EN y muchos particulares, no siempre genuinos» (*El Monitor*, n.º 804, 1939: 33). Al poco tiempo fundaron «[...] una improvisada EN, con los reglamentos y prácticas oficiales» (*El Monitor*, n.º 804, 1939: 33) en la sede de la *Asociación*, una institución privada.

Las máximas autoridades también admitían que muy poco se había hecho aún para cumplir el artículo 11 de la Ley n.º

1.420/84, sancionada hacía más de cincuenta años, por lo que era imperioso comenzar a remediar la situación desde un enfoque que comprendía que los Jardines debían atender tanto a los niños de las clases medias como a los de los trabajadores. En consonancia con esta idea, el presidente Justo y su ministro de la Torre autorizaron en 1937 la organización de un Profesorado de Jardín con un Jardín anexo, en la sede de la EN n.º 9 de la Capital, de dos años de duración. En el texto del decreto se establecía que la aprobación del plan daba derecho a obtener el título de profesora de Jardín de Infantes que habilitaba para la enseñanza en los ciclos preescolares, las direcciones de Jardines o institutos similares. Los requisitos para ingresar en 1939 eran, por ejemplo, poseer el título de Maestra Normal de la Nación, aprobar un examen de ingreso que consistía en la redacción y elocución sobre temas infantiles, y además superar otras pruebas de psicología, de pedagogía y de aptitud para el dibujo y el canto. Se fijaba en 25 el número de alumnas para el primer año y, si la cantidad de aprobadas excedía esa cifra, se las debía seleccionar de acuerdo al promedio de las calificaciones obtenidas. Se designó a Marina Margarita Ravioli como directora.

En 1938 el ministro Jorge E. Coll, a instancias de la *Asociación*, creó el Jardín «Mitre» que comenzó a funcionar al año siguiente junto a un Jardín en el Instituto Bernasconi que no pertenecía al sistema de las EN y estaba ubicado en una «[...] zona pobre de la ciudad, poco refinada y de gran población escolar» (*El Monitor*, n.º 804, 1939: 35). En diciembre de 1938 se trasladó el

Profesorado de la EN n.º 9 y el Jardín Mitre a un lujoso edificio conocido como la *Quinta Unzué*. En el decreto, el ministro admitía que no se había cumplido con la Ley y hasta el presente tan solo se habían fundado en el país algunos Jardines «[...] de muy poca importancia» (*Decreto*, 1938: 1). En 1942 el presidente Ramón Castillo eligió el Palacio Unzué como residencia presidencial, por lo que el Jardín «Mitre» y el Profesorado debieron ser desalojados. Luego de unos años de incertidumbre, lograron ubicarse en un nuevo edificio. De acuerdo a las estadísticas, la inscripción en el Profesorado «Sara C. de Eccleston» fue mayor que en el pasado: en 1939 se habían inscripto 39 alumnas (1939), 43 en 1940, 46 en 1941, 44 en 1942, 49 en 1943, 52 en 1944 y 30 en 1945 (*Anuario*, 1947).

Respecto al Jardín «Mitre», esta era la primera vez que desde el normalismo se fundaba un Jardín que combinaba, en partes iguales, lo educativo con una importante política asistencial y que en las estadísticas aparecía separado de la estructura de la EN (*Cuadro 1*). Como bien relataba Latallada en *El Monitor*, el Jardín «Mitre» era el símbolo del «[...] resurgimiento froebeliano» al tiempo que realizaba «[...] una magnífica acción social» con «[...] 500 niños de los más pobres de la ciudad» (*El Monitor*, n.º 804, 1939: 34), quienes eran recogidos todas las mañanas por los ómnibus del Ministerio y llevados al Palacio Unzué. Funcionaba desde las 8 horas hasta las 16 horas y al llegar, celadoras, maestras, enfermeras, médicos y dentistas recibían a los niños, los bañaban y sus ropas eran lavadas, planchadas y compuestas (*El Monitor*, n.º

804, 1939). Por la mañana recibían las clases de las maestras jardineras froebelianas, que habían construido sus propios materiales, por lo que el Estado se había ahorrado tener que comprarlos en el extranjero. Como en el pasado, Latallada decía que había personas que criticaban el *enorme costo* de estas instituciones, aunque esta vez no habían podido detener su avance. Desde la *Asociación* se proponía denominar al año 1939 como *el año feliz de los Jardines de Infantes*, designando el día 21 de abril como el *Día del Kindergarten* en honor al nacimiento de Fröbel, su fundador. Concurrieron al Jardín «Mitre» 455 niños en 1939, 502 en 1940, 506 en 1941, 599 en 1942, 394 en 1943, 412 en 1944 y 417 en 1945 (*Anuario*, 1947).

Como mostramos en el *Cuadro 1*, estos Jardines no fueron los únicos que el Estado nacional creó en la década de 1930. En orden cronológico, en 1937 abrieron sus puertas en Victoria (Entre Ríos), Rosario (n.º 2), Luján y Capital (n.º 9); en 1939 en Capital (Jardín «Mitre»), Santa Fe, Rosario (n.º 3) y Gualeguaychú; en 1942 en Capital (n.º 5); en 1943 en Bragado, La Plata (n.º 2) y San Justo (Santa Fe); y en 1944 en Río Cuarto y Lincoln. Estos convivían con los fundados por las Cooperadoras y que no aparecían en los registros oficiales: en la EN de San Nicolás, la *Asociación Cooperadora y de Ex Alumnos* habían creado en 1937 un Jardín con docentes *ad-honorem* bajo la dirección de Josefina Acosta, formada en Alemania (Marcatelli, 1988). En junio de ese año se ordenó por decreto su oficialización, pero esta se hizo efectiva recién en 1948,

año en que apareció en las estadísticas. Los casos de los Jardines de Bragado y Río Cuarto eran de financiación *mixta*: habían sido reconocidos por decreto, pero eran sostenidos en parte por las Cooperadoras.

En 1945, según las estadísticas, la mayoría de los Jardines tenía más de 100 alumnos. Observando la ubicación geográfica, los distritos que más Jardines concentraban tenían cinco establecimientos en total: Capital (n.º 1, n.º 3, n.º 5, n.º 9 y Jardín «Mitre»); provincia de Buenos Aires (n.º 1 y n.º 2 de La Plata, Bragado, Lincoln y Luján); y Santa Fe (n.º 1, n.º 2 y n.º 3 de Rosario, San Justo y Santa Fe). Entre Ríos tenía cuatro (Concepción del Uruguay, Galeguaychú, Paraná y Victoria), Córdoba tenía dos (Córdoba y Río Cuarto); y el resto de las capitales de provincia contaba con uno (Catamarca, Corrientes, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan, Santiago del Estero). En relación con los títulos que poseía el personal, en 1945 aparecían trabajando en todo el país 107 maestras normales y solo 23 Profesoras normales, que se encontraban distribuidas en unas pocas EN de Capital (n.º 1, n.º 9 y Jardín Mitre), Lincoln, Luján y Rosario (n.º 1 y n.º 2) (*Anuario*, 1945).

⁵ Hay fuentes que mencionan la existencia de algunos Jardines públicos en las provincias, pero sin dar mayores precisiones. Como parte del nuevo clima positivo que se había generado, en 1940 el CNE dispuso la creación de 20 Jardines en las provincias y los Territorios y de seis en la Capital Federal,

Si comparamos el número total de Jardines oficiales y privados (*Cuadro 2*) y la cifra de Jardines en las EN, tenemos que en 1938 todos los que existían eran normalistas: 19 y 19⁵. A partir de 1939 comenzaron a crecer lenta pero sostenidamente los Jardines oficiales que no estaban en las EN: en 1939 eran 24 el total de los oficiales, de los cuales 23 eran Jardines normalistas; en 1940 eran 32 en total y 23 estaban en EN; en 1941 se distribuían en 35 y 23; 1942: 39 y 24; 1943: 42 y 27; y en el bienio 1944 y 1945: 44 y 29. Es decir, que hasta la llegada del gobierno peronista, los Jardines de las EN eran más de la mitad de los oficiales que existían en el país. Dentro de la totalidad de las EN, sin embargo, las que tenían Jardines constituían una minoría: en 1941 había 89 EN y solo 23 tenían Jardines, y en 1945 eran 91 EN y solamente 29 alojaban Jardines (Rodríguez, 2019). Los privados aparecen en las estadísticas en 1941 —pero los había desde mucho antes—, teniendo en 1945 más establecimientos que los públicos, relación que se invierte decididamente en 1949 (*Cuadro 2*).

brindando un detallado informe sobre cómo se debían diseñar los muebles, el material didáctico, qué debía tener el menú diario y el formulario médico. Además, se conformó una comisión especial conformada por Rita Latallada, Rosario V. Peñaloza y Próspero G. Alemandri entre otros, para asesorar al CNE.

Año	Establecimientos oficiales	Establecimientos privados	Total	Alumnos/as
1938	19	-	19	1.943
1939	24	-	24	2.798
1940	32	-	32	3.135
1941	35	s./d.	35	6.700
1942	39	53	92	7.837
1943	42	57	99	7.569
1944	44	57	101	7.767
1945	44	56	100	8.581
1946	48	52	100	9.107
1947	48	72	120	10.523
1948	96	92	188	14.722
1949	433	171	604	29.945

Cuadro 2. Establecimientos y alumnos/as de Jardines de Infantes oficiales (nacionales, provinciales y municipales) y privados (1938-1949).

Fuente: Elaboración propia en base a *Estadística Educativa* (1963).

Como han mostrado otras investigaciones, la expansión sostenida del sistema educativo en general (Petitti, 2017) y de los Jardines oficiales en particular, comenzó a producirse durante el gobierno peronista (Ponce, 2019; Fernández Pais, 2015 y 2017). En 10 años se pasó de tener 2.798 alumnos en 1939 a más de 29 mil en 1949 (*Cuadro 2*).

Reflexiones finales

En este artículo analizamos el proceso de fundación de los primeros Jardines de Infantes y Profesorados de las Escuelas Normales, así como los debates sobre su función y el tipo de niños que debían atender. Con respecto a la primera cuestión, intentamos mostrar que hubo dos períodos bien distintos: el primero que fue de 1884 a 1905, en el cual —a lo largo de 21 años— se fundaron 15 Jardines en las capitales de provincia y la Capital Federal, impulsados en gran parte por las maestras norteamericanas contratadas por el gobierno argentino; y el segundo, de 1937 a 1945, que se caracterizó por la aceleración del proceso de creaciones, ya que en solo ocho años surgieron 14 Jardines más, casi todos ubicados en ciudades del interior de las provincias.

Entre 1884 y 1905 hemos visto que los Jardines y los Profesorados tuvieron problemas presupuestarios que dificultaron su funcionamiento y la puesta en marcha plena del sistema froebeliano. De acuerdo con los informes de los directores, los Jardines recibían mayoritariamente a niños de familias sin necesidades económicas, tanto que el director de Paraná propuso, sin suceso, arancelarlo. El caso de Mendoza era revelador: a diferencia de los otros Jardines normalistas, allí predominaban las hijas pobres de trabajadores inmigrantes, por lo que su presencia se consideraba más necesaria aún. Por su parte, las profesoras egresadas sufrieron distintas discriminaciones: inicialmente se les

pagaba menos que a los maestros (a pesar de que estudiaban más y tenían doble titulación), en la Capital no encontraban trabajo en los Jardines porque carecían de influencias políticas, en una ocasión no les reconocieron el título para promoverlas en la carrera, y en más de una oportunidad debieron permanecer sin sueldo hasta que se normalizara la cuestión presupuestaria. En suma, por estas y otras razones, los Profesorados tuvieron pocas egresadas mientras estuvieron abiertos (1886-1905) y los Jardines terminaron funcionando con una mayoría de maestras. En estos años las docentes de los Jardines debieron enfrentar a numerosos *enemigos* —en general hombres— que decían apoyar a esas instituciones, pero las cuestionaban por ser elitistas a causa del tipo de niños que atendían y, en los comienzos, por adoptar teorías extranjeras y religiosas. Con estos argumentos los hombres ponían en cuestión también, que las madres sin apremios económicos desatendieran a sus hijos pequeños, aunque fuese solo por unas horas. Eccleston se defendía, sin demasiado éxito, asegurando que el Profesorado cumplía una misión trascendental, como era la de formar a las mujeres para ser docentes y también madres y esposas, y que los Jardines contribuían tanto a educar como a moralizar a los niños. Luchadora incansable, no por casualidad, este primer ciclo de fundaciones se correspondió casi exactamente con los años que Eccleston estuvo trabajando en las EN hasta su jubilación (1884-1903).

Después de recibir las más duras críticas de los máximos funcionarios en 1905, entre 1906 y 1936 los sucesivos ministros nacionales no crearon ningún otro Jardín en una EN, debido en parte a estos cuestionamientos y porque privilegiaron la inversión en el nivel primario, que era obligatorio. Ante esta realidad, algunos Jardines funcionaron en las EN sostenidos por las Cooperadoras, pero no aparecían en las estadísticas oficiales. También se fueron cerrando los pocos Jardines provinciales y de la Capital que se habían fundado. Según los números oficiales, en 1938 los únicos Jardines públicos que existían en el país eran los anexos a las Normales y en 1945 seguían siendo la amplia mayoría de los estatales: 29 de 44, aunque este crecimiento fue muy modesto, sólo una minoría de EN tenían Jardines: 29 de 91. Es decir, en el período de 1937 a 1945 se abrió una nueva etapa que ya no tuvo interrupciones, mucho más favorable hacia estas instituciones, en el marco de una preocupación extendida por atender a los niños pobres. Hemos visto que el Estado nacional impulsó las creaciones de Jardines en las EN, el nuevo Profesorado recibió muchas más alumnas y se pudo materializar una vieja demanda: la de fundar un Jardín normalista, el «Mitre», en un barrio obrero para educar a los hijos de trabajadores.

Recibido: 14 de abril de 2020

Aceptado: 25 de junio de 2020

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Billorou, M. J. (2008). “El surgimiento de los comedores en La Pampa en crisis”. En *Quinto Sol*, número 12, pp. 175-200.
- Boletín Oficial* (distintos años).
- Capalbo, B. Capizzano de y González Canda, M. L. (1982). *La mujer en la educación preescolar argentina*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Di Liscia, S. (2005). “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia en la primera mitad del siglo XX en Argentina”. En Di Liscia, M. S. y Bohoslavsky, E. *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*. Buenos Aires: Prometeo.
- El Monitor de la Educación Común* (distintos años).
- Fernández Pais, M. (2015). “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, número 9.
- (2017). “Mujeres, género y jardín de infantes: entre el rezago materno y la sal”. En *Anuario de Historia de la Educación*, número 1, pp. 111-132.
- Figueroa, S. (1934). *Escuela Normal de Paraná. Datos históricos (1871-1895)*. Paraná: Predassi.
- Fiorucci, F. (2014). “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, número 3, pp. 25-45.

Guillén, C. de Rezzano (1940). *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina. 1870-1916*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

— (2009). “La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX”. En *IV Jornadas de Historia Política*. Bahía Blanca.

Lionetti, L. y Míguez, D. (2010). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones, prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria.

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

Lugones, L. (1903). *La reforma educacional*. Buenos Aires: s./ e.

— (1910). *Didáctica*. Buenos Aires: Otero y Cía.

Marcatelli, M. (1988). *Escuela Normal Mixta de San Nicolás*. San Nicolás: Rapigraf.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Memorias presentadas al Congreso Nacional* (distintos años).

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Ministerio de Educación, *Estadística educativa y Anuarios Estadísticos* (varios años).

Petitti, M. (2017). *Más allá de una escuela peronista*. Rosario: Prohistoria.

Ponce, R. E. (2018). “Los inicios del Jardín de Infantes y de la formación de maestras jardinera en la Argentina: polémicas y debates pedagógicos (1884-1944)”. En *Cadernos de Pesquisa em Educacao*, número 47, pp. 12-32.

— (2019). *Tendencias y debates político-pedagógicos en torno a la educación de la primera infancia en la provincia de Buenos Aires durante la gobernación de Domingo Mercante (1946-1952)*. Tesis de maestría. UBA.

Rodríguez, L. G. (2019). “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, número 59, pp. 200-235.

Vázquez Gamboa, E. (1943). *Jardines de infantes*. Buenos Aires: El Ateneo.

Zapiola, M. C. (2006). “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina. 1875-1890”. En Suriano, J. y Lvovich, D. (comp.). *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina. 1870-1952*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, pp. 65-88.

Missão de estudos ao Uruguai: o que dizem os professores acerca do jardim de infância¹

Caroline Braga Michel²

Eduardo Arriada³

Gabriela Medeiros Nogueira⁴

Resumo

87

Este artigo tem como objetivo analisar as impressões de um grupo de professores acerca da organização e funcionamento do jardim de infância de Montevideu, no Uruguai. Cabe ressaltar que esse grupo integrou a missão de

estudos ao Uruguai, no ano de 1913, designada pelas autoridades gaúchas, e tinha como intuito qualificar o sistema de ensino do Rio Grande do Sul que estava em fase de consolidação e expansão. Nesse momento histórico, o Uruguai era o espelho para o Rio Grande do Sul, uma vez que era visto como uma próspera república com um processo acelerado de modernização, em que a educação tinha alcançado níveis elevados de eficiência. Fato percebido por muitos, incluso pelo político francês Clémenceau, que em sua viagem pela América do Sul (1910), pôde perceber o *alto grau de escolarização da sociedade uruguiaia*. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho documental, cuja fonte principal de análise foi o *Relatório de viagem*, escrito pelo grupo de professores que integrou a missão. As impressões contidas nesse documento

¹ Pesquisa financiada com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Realizou Pós-Doutorado na mesma universidade, em 2018. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento da Universidade Federal do Rio Grande, o Centro de Estudos e Investigação em História da Educação da Universidade Federal de Pelotas e a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Contato: [caroli_brga@yahoo.com.br].

³ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Realizou Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign em 2016 e na University of Canterbury na Nova Zelândia, em 2019. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de

Pelotas e é coordenador do Centro de Documentação e do Centro de Estudos e Investigação em História da Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integra a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Contato: [earriada@hotmail.com].

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Realizou Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign, em 2016 e na University of Canterbury na Nova Zelândia, em 2019. Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande e coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento da Universidade Federal do Rio Grande. É integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância e do Grupo de pesquisa em História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares da Universidade Federal de Pelotas. Contato: [gabynogueira@me.com].

tratam, especialmente, sobre aspectos relativos à cultura material escolar e à formação de professores. Além disso, possibilitaram evidenciar que, na perspectiva dos comissionados, essa instituição, que atendia crianças de 3 a 6 anos de idade, honrava sobremaneira a sua fundadora e as orientações de Fröbel.

Palavras-chave

Jardim de infância, Uruguai, Missão de Estudos.

Abstract

This study aims to discuss a group of teachers' perceptions on the organization and operation of Kindergarten in Montevideo, Uruguay. It should be noted that such a group of teachers was part of a study mission to Uruguay, in 1913, nominated by the authorities of the State of Rio Grande do Sul (Brazil). The mission was intended to qualify the State's educational system, found under a consolidation and expansion process. At that time, Uruguay was a mirror for Rio Grande do Sul, historically seen as a prosperous Republic with an increased modernization process where education had reached high levels of efficiency. This was a well-known fact: including the French politician Clémenceau, on his travels through South America (1910), pointed to the high level of schooling in Uruguayan society. Therefore, the main source of analysis for this

documentary research is the Travel Report written by the group of teachers who were part of the mission. The impressions contained in the document deal especially with aspects related to school material culture and teacher training. In addition, they made it possible to show that, from the commissioners' perspective, such an institution, which served 3 to 6-year-old children, greatly honored its founder and Froebel's guidelines.

Keywords

Kindergarten, Uruguay, Study Mission.

Introdução

No final do século XIX, assim como nas primeiras décadas do século XX, havia a prática por parte das autoridades brasileiras, de enviar missões educacionais ao estrangeiro. O anseio em conhecer o funcionamento e os padrões de ensino de países mais adiantados caracterizou-se pela crença de que as sociedades com um sistema de ensino mais estruturado e avançado, serviriam como modelos de referência para aqueles que estavam em fase de consolidação de um sistema nacional. Por serem considerados exemplares e eficientes diversos aspectos educacionais desses países, tidos como mais civilizados e desenvolvidos, foram reconhecidos e avaliados como positivos e dignos de serem

seguidos (Nóvoa e Schriewe, 2000). Assim, por oportunizarem olhares de familiaridade e estranhamento que tentavam «[...] inspirar e legitimar mudanças» nos contextos próprios daqueles que realizavam as travessias (Mignot e Gondra, 2007: 9), por vezes, as viagens de estudo foram patrocinadas pelo poder público.

Seguindo essa perspectiva, as autoridades do Rio Grande do Sul, na figura do presidente de Estado, Antonio Augusto Borges de Medeiros⁵, designaram uma missão de estudos ao Uruguai com o objetivo de conhecer o sistema de ensino público uruguaio a fim de identificar possibilidades modernas que contribuíssem para a melhor estruturação do sistema educacional do Rio Grande do Sul. A referida missão foi constituída por duas viagens. A primeira, realizada no ano de 1913, e composta por um grupo de dois professores e quatro professoras, permaneceu por três meses em Montevideu. Durante a estadia no país vizinho visitaram escolas de ensino primário, as instituições consideradas no país como modelares por atenderem as especificidades de ensino como, por exemplo, crianças surdas e propensas à tuberculose, o *Instituto Normal de Señoritas*⁶ e a escola de aplicação anexa, o jardim de

infância, o asilo maternal, a biblioteca nacional e o museu pedagógico. A segunda viagem, realizada em 1914, foi integrada por um grupo de seis professoras, sendo que três delas permaneceram até o ano de 1917 no *Instituto Normal de Señoritas* para aprimorar suas práticas e seus conhecimentos.

Considerando a missão de estudo anteriormente citada, buscou-se neste artigo, identificar as impressões de um grupo de professores acerca da organização e funcionamento do jardim de infância, situado no Uruguai. Esta opção deve-se ao fato de percebermos que há poucas produções do campo da história da educação uruguaia sobre a temática dos jardins de infância. Para tanto, a análise pautou-se no *Relatório de viagem* que foi redigido pelo grupo de professores que viajou a Montevideu no ano de 1913 com o intuito de manter o governo do Rio Grande do Sul informado sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido no Uruguai⁷. Todo o documento está datilografado com letra de imprensa e redigido em português, com exceção dos anexos que apresentam os horários de cada ano escolar das instituições de ensino visitadas que está em espanhol. Vale destacar que o

⁵ Nasceu em Caçapava do Sul, no Rio Grande do Sul, Brasil, no ano de 1863 e faleceu em 1961. Borges de Medeiros diplomou-se em Direito no ano de 1885, na Faculdade de Recife. Integrou a bancada gaúcha na Assembleia Nacional Constituinte de 1890/1891. Em 1898 foi indicado por Julio de Castilhos para sucedê-lo na chefia do governo estadual, permanecendo no poder por mais de duas décadas. Seus mandatos tiveram somente um intervalo entre os anos de 1908 a 1913, quando assumiu Carlos Barbosa Gonçalves.

⁶ Instituição estatal responsável pela formação de professores no Uruguai. Foi criada em 1882 em caráter de internato, passando, a partir de 1900, a ser externato e denominada Instituto Normal (Palomeque, 2012).

⁷ Este documento foi disponibilizado no Relatório da Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior do Rio Grande do Sul do ano de 1914.

Relatório de viagem é composto por 12 documentos independentes, os quais possuem em torno de meia página, excetuando o que contém as observações referentes ao jardim de infância, que ocupam praticamente duas páginas, sendo este, portanto, o relatório analisado para a produção deste texto. Além deste documento, foi considerada, também, o *Anales de Instrucción Primaria* (1907), que é uma revista criada no ano de 1903 pela Dirección Geral de Instrucción Pública do Uruguai, em substituição ao Boletim do ensino primário, objetivando sanar tanto uma necessidade de «[...] funcionamiento interno, como en sus relaciones exteriores» (*Anales De Instrucción Primaria*, 1903: 1).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho documental, a qual considera que os documentos não mostram o passado vivo como se algo estivesse lá esperando para ser descoberto. Pelo contrário, ao investigar os documentos mencionados foi preciso compreender que a escrita do grupo de professores, especialmente, está «[...] tratando de uma das versões sobre os fatos, de uma das histórias possíveis, vista sobre determinado ponto de vista e a partir dos indícios que o passado nos apresenta [...]» (Fischer, 2002: 8). Assim, o *Relatório de viagem* apresentado pelos comissionados no ano de 1913, é entendido como um documento que não é neutro, uma vez que a escrita é uma atitude reflexiva transposta ao papel (Mignot e Silva, 2011). Vale ressaltar, desse modo, que por tratar-se de um documento oficial exaurido por um grupo de professores do Rio Grande do Sul, sob a chancela do poder público, ele se

coaduna nas justificativas e defesa da proposta apresentada e depois executada. Esse grupo fala em nome de um coletivo (o Governo Estadual). Além de buscar justificar, havia o intuito de propagandear a atitude ousada, coerente e pragmática das autoridades públicas de buscarem qualificar o ensino gaúcho. Logo, o registro não se esgota no que foi selecionado, visto e observado, mas está circunscrito às diferentes interpretações do grupo de professores, às distintas crenças, valores e experiências que estes carregavam consigo e que, consequentemente, permearam as reflexões tecidas.

Diante do exposto, salienta-se que este artigo está organizado em duas seções. Na primeira, levando em consideração o grau de distinção do Uruguai e a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, estruturado no positivismo, apresenta-se o contexto de modernização em que este país se encontrava no início do século XX. Na segunda, são abordadas as impressões dos professores acerca da observação realizada no jardim de infância de Montevideu, as quais possibilitaram evidenciar a relevância de um trabalho pautado nas orientações de Fröbel, para atender, institucionalmente, de maneira diferenciada a infância. E, ainda, o pioneirismo do jardim de infância de Montevideu vinculado a ações do Estado.

Uruguai: seu processo de modernização

Procurar no estrangeiro, em países tidos como referência, o que era considerado novo e/ou avançado para o setor educacional foi uma prática reincidente no início do século XX, pois se acreditava, como se destacou anteriormente, que o moderno estava situado em outras nações. Assumindo essa compreensão, o Rio Grande do Sul também procurou subsídios para reorganizar seu sistema de ensino público nas práticas desenvolvidas em outras nações.

Em suas pesquisas, Werle (2008) demonstra que não foram poucos os registros, nos documentos oficiais do Estado no período imperial, de viagens realizadas a países como a Holanda, a Bélgica, a Inglaterra, os Estados Unidos, a Prússia, a França, a Suécia, entre outros. Ao analisar relatórios posteriores aos investigados pela autora, é possível perceber a menção a diferentes países dos Estados Unidos e da Europa no que tange à construção de prédios, aos métodos de ensino, as disciplinas ministradas no ensino primário, ao mobiliário e espaços utilizados e a organização da inspeção escolar, entre outros. Assim, evidenciou-se que as autoridades gaúchas não só tiveram as experiências desses países como base para suas ações e decisões como incentivaram e financiaram o intercâmbio de estudantes e professores em missões de estudos a esses locais durante o século XX. Dessa maneira, é interessante questionar: Por que o Rio Grande do Sul organizou uma viagem

pedagógica ao Uruguai, em um período em que as tradições europeia e americana eram mais significativas?

Dentre os elementos que respaldaram a determinação das autoridades gaúchas em designar uma missão de estudos ao Uruguai cita-se como exemplo: a distinção do Uruguai; o caráter internacional que configuraria a viagem, uma vez que à época era atribuída certa relevância às viagens internacionais; a localização geográfica do Uruguai que torna os povos rio-grandenses e uruguaiois mais próximos, a ponto de se identificarem como *los hermanos*; a similaridade entre o português e o espanhol, que facilitaria a compreensão do grupo de professores; o baixo investimento financeiro com a missão que, em virtude da proximidade geográfica, provavelmente, reduziria os custos da viagem; as relações culturais, políticas e econômicas estabelecidas entre o Rio Grande do Sul e o Uruguai e a vigência de um modelo político partidário, tanto no Rio Grande do Sul como no Uruguai, estruturado no positivismo (Michel, 2017).

Tendo em vista a distinção do Uruguai no momento em que foi realizada a missão de estudos, passa-se a mencionar alguns aspectos do contexto sócio-político e educacional do Uruguai. Assim, destaca-se que foi durante as primeiras décadas do século XX, em parte pela política engendrada pela administração do governo de José Batlle y Ordóñez, que o Uruguai implantou efetivamente uma configuração e uma ideologia de classe média, procurando erigir uma modernização do país, a qual estaria

assentada no predomínio do mundo urbano, no desenvolvimento industrial, e na secularização das relações sociais.

Diversas reformas políticas foram encaminhadas durante o seu governo. Em 1905, Carlos Roxlo e Luis Alberto de Herrera, formulam um projeto de lei do trabalho, que entre outras coisas estabelecia: fixação da jornada de trabalho, limitações ao trabalho de mulheres e de crianças, acidentes de trabalho, organização e higiene das oficinas. Posteriormente agudizadas por projetos de 1911, ficou determinada a jornada de 8 horas de trabalho, proibição do trabalho de menores, licença para as mulheres no período do parto, e semana de trabalho de 40 horas, melhorando, desse modo, as condições de trabalho da classe trabalhadora (Devoto, 1956; Machado, 1973; Bouret e Remedi, 2009; Nahum, 2013).

Para José Pedro Barrán e Benjamin Nahum (1977, 1983), entre 1860 e 1910, foi construída uma estrutura moderna de Estado, uma vez que expandiu-se e organizou-se a pecuária dentro de novos conceitos de produtividade (afinal, era o principal produto das exportações do país), estabelecimento das primeiras indústrias. Por sua vez, outros historiadores (Pacheco e Sanguinetti, 1957; Machado, 1973), entendem que Batlle y Ordóñez aproveitou a não existência de uma classe hegemônica, para defender os interesses dos pequenos capitalistas e trabalhadores. Articulado uma política redistributiva baseada no

poder de Estado, colocou-se como o fiel da balança nas disputas entre as classes sociais.

Reafirmando o que parcialmente Barrán e Nahum diziam em relação ao moderno estado estruturado nessa época, Caetano e Rilla consideram:

El *batllismo* nació en el Estado, dueño a esa altura de una incontrastable fuerza militar confirmada en 1904 y agente de una práctica interventora en lo económico y social. Nació también en un partido de larga tradición, una de cuyas piezas claves era el ejercicio mismo del gobierno (desde hacía cuatro décadas), que a su vez lo había identificado con el Estado, su burocracia y el grupo de políticos que había hecho de la actividad política su profesión (1994: 108).

Do ponto de vista do Estado, havia uma proposta que privilegiava nitidamente a fusão de identidades, sobre um eventual intento de harmonizar as diversas tradições preexistentes. Fundamentalmente buscavam uma supremacia do público sobre o privado; uma matriz democrático-pluralista ancorada numa base estatizante; a reivindicação de um caminho reformista se sobrepondo simbolicamente a antinomia conservadora e/ou revolucionária; uma primazia do urbano sobre o rural; um cosmopolitismo eurocêntrico; e a exaltação de um legalismo, entendido como o respeito irrestrito às regras do jogo (Caetano, 2001).

Em relação à educação, a grande pergunta era a quem cabia a responsabilidade de ministrar conhecimento às novas gerações. Até esse momento, havia quase um consenso que a responsabilidade era da Igreja Católica. Essa concepção claramente liberal apontava para o Estado o papel de tutelar e fiscalizar os direitos do cidadão, não intervindo diretamente nas relações de ofertas desse ensino, como procuram deixar claro os representantes da Igreja. Apesar das diversas articulações, protestos, conferências e pregação por parte do clero, o Estado leva adiante os projetos apresentados ao Poder Executivo pelos Senadores Francisco Simón e Ricardo J. Areco no ano de 1918. Esse projeto, em seu artigo 10, estabelecia «[...] que en ningún establecimiento privado de enseñanza podrá enseñarse religión». Na exposição de motivos desse projeto, os autores assinalavam o seguinte: «[...] los intereses colectivos están por encima de los intereses individuales. El niño debe ser educado teniendo en cuenta los intereses sociales» (Caetano, 2011: 223).

Estes projetos representaram a versão radical do espírito monopolizador imperante do batllismo. De todo modo, esse debate não se exauriu nesse período, durante décadas o Estado e a Igreja manterão acirradas disputas sobre a quem cabia educar os jovens.

⁸ Sobre o tema consulte-se Palomeque (2012).

⁹ Sobre o tema podem ser consultados: Lasplaces, A. (1944). *Vida admirable de José Pedro Varela*. 2ª edição. Montevideo: Palacio del Libro; Manacorda, T.

Porém, mais além desse debate incessante e fundamental entre os defensores da escola laica, e os defensores da liberdade de ensino, importa registrar como se procurou plasmar nos centros educativos públicos a noção e práticas específicas da *moral laica*. O papel de alguns inspetores do ensino ilustra a árdua luta em prol de uma maior qualidade do ensino. É o caso de Abel J. Pérez, sem dúvida um dos grandes pedagogos do governo de Batlle y Ordóñez.

Herdeiro do laicismo e do republicanismo francês, Abel ocupou o cargo de Inspetor Nacional da Educação de 1900 a 1916⁸, grande parte da legislação escolar de caráter reformista foi aprovada durante a sua gestão. Criaram-se numerosas escolas públicas, cursos noturnos para adultos, escolas de surdo-mudo, elaboraram-se programas, instalaram-se inspeções regionais, escolas de experimentação (idealizadas por Vaz Ferreira), estabeleceu-se a Inspeção de Ensino Privado, o Corpo Médico Escolar, e foram construídos inúmeros prédios escolares.

Em seu detalhado e minucioso trabalho intitulado *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914, inclusive presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria*, bem como em diversos artigos escritos na revista pedagógica *Anales de Instrucción Primaria*, deixou assinalado o empenho de renovar alguns aspectos da Reforma Vareliana⁹ e aprofundar outros que se haviam

(1948). *José Pedro Varela*. Montevideo: Impresora Uruguaya; Demarchi, M. e Rodriguez, H. (2010). *José Pedro Varela*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

começado a implementar. Era consciente sobre as demandas modernizadoras que surgiam das mudanças que estavam ocorrendo no país. Em sua perspectiva, a escola devia ser como no modelo vareliano, uma usina produtora de *patriotas*. Os próprios edifícios escolares deveriam estar em sintonia com essa nova ordem, devendo destacar-se antes que nada por sua «[...] sencillez absoluta y elegancia de sus líneas generales» (Caetano, 2011: 226).

Ressaltados, ainda que em linhas gerais, os aspectos do contexto sócio-político e educacional do Uruguai que lhe renderam, no referido período, o status de *Suíça latino-americana* passa-se, na próxima seção, a apresentar as impressões dos professores rio-grandenses acerca do jardim de infância visitado.

O jardim de infância uruguaio sob o olhar dos professores gaúchos

As distintas observações realizadas pelo grupo de professores rio-grandenses ao sistema uruguaio durante o tempo que permaneceu no país vizinho, no ano de 1913, foram registradas em um documento, o qual foi denominado *Relatório de viagem*. Assim, as análises aqui apresentadas pautaram-se principalmente no relatório específico sobre a visita realizada ao jardim de infância, de Montevideu.

Nesse sentido, é válido ressaltar que assim como o relatório independente das outras instituições observadas, o registro acerca

do jardim de infância possui uma estrutura padrão, na qual inicialmente são apresentadas informações gerais sobre a instituição, tais como, identificação da mesma, grau de ensino que atende, nome da diretora responsável e aspectos gerais da infraestrutura. Posteriormente, são descritos o funcionamento das escolas e as respectivas impressões dos professores e professoras. É importante, destacar, ainda, que o *Relatório de viagem* sobre o jardim de infância é um documento produzido por professores em uma missão de trabalho e, portanto, deve ser considerado que o «[...] sujeito escreve para um determinado fim, a partir de efeitos que quer provocar» seja no sentido de afirmar, criticar ou negar o que foi observado (Cardoso, 2011: 86). Desse modo, não é improvável que a escrita dos professores apresente tanto formalidades e protocolos quanto aspectos que interpelavam suas práticas e seus contextos de atuação.

Conforme consta no relatório produzido, o jardim de infância foi observado por todo o grupo de professores, a saber, Alfredo Clemente Pinto, Affonso Guerreiro Lima, Georgina Godoy Moritz, Ondina Godoy Gomes, Florinda Tubino Sampaio e Marietta Freitas Chaves. A visita foi realizada por três dias, de 10 a 12 de novembro de 1913.

Segundo essa comissão de estudos, tratava-se do estabelecimento mais atraente, simpático e alegre de todos os visitados em Montevideu, atendendo, geralmente, às crianças das classes pobres, que tinham entre 3 e 6 anos. Além disso, há o

destaque de que ele servia de base, como uma estação intermediária entre o lar e a escola primária, sendo «[...] incalculáveis os benefícios que prestam a um cem número de criaturinhas nascidas e criadas num meio de privação e miséria, quando não de vícios e corrupção» (*Relatório de viagem*, 1914: 220). Assim, a finalidade do mesmo não era tanto *instruir como educar*

[...] educar o corpo, educar o espírito, educar o coração da criança; ensiná-las a ver com os seus olhos, a ouvir com seus ouvidos, a servir-se de duas mãos para observar, a comparar, a falar. Ali a criança prepara-se para se instruir (*Relatório de viagem*, 1914: 220).

Compreensão e objetivo esses que não fugiam da tendência da época observada em outros estabelecimentos do mesmo gênero já instituídos, a partir da metade do século XIX, em outros países da Europa e dos Estados Unidos, que eram postulados como novidade por suas propostas modernas e científicas (Kuhlmann Jr., 2007).

Ancorados nos pressupostos positivistas, tanto Alfredo Clemente Pinto, Diretor da Escola Complementar de Porto Alegre, quanto Afonso Guerreiro Lima, Diretor da Instrução Pública, viam a educação como um investimento que a sociedade faz para colher os frutos mais adiante. Eles compreendiam a necessidade de

preparar, desde a mais tenra idade, as futuras gerações que estariam potencialmente capacitados a assumirem as lideranças da nova sociedade. Ao Estado cabia o papel de providor o sistema escolar dos recursos necessários para que essa realidade se efetivasse.

Como diretora responsável pelo jardim de infância de Montevideu estava Enriqueta Compte y Riqué¹⁰ que havia viajado à Europa, no ano de 1889, a fim de estudar a Pedagogia de Fröbel e a organização dessas instituições. Nessa viagem, conheceu os jardins de infância de países como Bélgica, Holanda, Alemanha, Suíça e França e aprofundou seus conhecimentos sobre os estudos de Fröbel. Ao regressar de sua viagem, inaugurou em 1892, seguindo a organização belga, o primeiro Jardim de Infância de Montevideu¹¹ (*Relatório de viagem*, 1914). Segundo a diretora, essa opção deu-se em virtude de se ter, nesse modelo, mais autonomia frente às orientações de Fröbel, o que implica na ressalva de defesa, por parte da diretora, de uma adaptação dos modelos observados à realidade uruguaia. Além disso, é interessante notar a vinculação do pioneirismo do jardim de infância de Montevideu estar diretamente vinculado a ações do Estado, uma vez que nesse período, como mostrou Kuhlmann Jr. (2007) em suas pesquisas, era frequente a constituição de jardins de infância pela iniciativa privada em outros países.

¹⁰ Nasceu em Barcelona, 1866, e faleceu em Montevideu, 1949.

¹¹ Inaugurado em 10 de março de 1892, funcionava na Rua Agraciada n.º 421 com 5 classes, de 3 a 7 anos.

O estabelecimento inaugurado por Enriqueta Compte y Riqué, foi o primeiro Jardim de Infância na América Latina, e apresentava, portanto, uma nova concepção para essa instituição, não mais apenas um local de acolhimento, mas sim um espaço adaptado para os processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Por meio de jogos, cantos e outras atividades orientadas por uma professora especializada, buscava-se compreender a psicologia da infância, vista agora como uma idade criativa e onde era possível lançar as «[...] sementes da personalidade futura do homem e que, portanto, deve ser enfrentado com forte consciência teórica e viva sensibilidade formativa» (Cambi, 1999: 427).

Em seus escritos, Riqué (2010) frisava: «Creemos haber tratado a los niños como plantas de jardín y no de invernadero. Ellos están expuestos a todas las impresiones del exterior que sufren y combaten bajo nuestra dirección, pero con sus propios esfuerzos» (Riqué, 2010: 24).

Posteriormente, em outros textos¹², Riqué (2010) enfatiza a necessidade de incorporar-se a formação do magistério o ensino da psicologia experimental e a psicologia da infância,

Debe hacerse propaganda para conseguir que la enseñanza profesional del maestro, introduzca en su programa la Psicología Experimental por el método de observación, estudiando al niño en distintas fases de su

desarrollo, como individuo y como elemento del conjunto que se llama clase o grupo escolar (Riqué, 2010: 85).

Em diversos momentos ela salienta a importância desse componente. Ao tratar da leitura, por exemplo, registra:

He encontrado niños rebeldes para el fonético-analítica-sintético, preconizado y adoptado en nuestros tiempos [...] la lógica del razonamiento no siempre está en relación con la aptitud de oír bien un sonido, descomponer los que entran en determinada palabra y unir los que se oyen separadamente. Niños que siendo pequeñitos, llamaron la atención por su precocidad para razonar, para descubrir relaciones de forma, de número o de color al iniciarse la enseñanza de la lectura, no siempre quedan comprendidos en el grupo adelantado. Cuando nuestras inclinaciones en esos casos, nos han llevado a probar otros métodos, hemos visto triunfar algunas veces, al antiguo llamado de silabeo (Riqué, 2010: 83).

Seguindo essas premissas, no ano de 1913 funcionavam no jardim de infância de Montevideu¹³ dois cursos, com um total de 370 matrículas. Um era o jardim de infância propriamente dito,

¹² *Proyecto sobre la creación de una Facultad de Pedagogía* (1918).

¹³ Em 31 de março de 1913, o *Jardín de Infantes* passa a funcionar em novo edifício na Rua Gral. Luna.

que atendia, em classe mista, e com duração de três anos, crianças com idade entre 3 e 6 anos. E o outro era de ensino primário, que possuía uma aula preparatória e os 1º, 2º e 3º anos, frequentados somente por meninos (*Relatório de viagem*, 1914). Contudo, essa configuração tomou forma a partir de 1899, quando as autoridades uruguaias autorizaram, em caráter avaliativo, o acréscimo de matrículas para o 5º ano. Até esse período funcionavam nessa instituição 5 classes, a saber, a 1ª (de 3 a 4 anos), a 2ª (4 a 5 anos), a 3ª (5 a 6 anos), a 4ª (6 a 7 anos) e a preparatória, destinada aos ensinamentos ministrados nas demais classes regulares do sistema de ensino. De acordo com informações apresentadas em documentos uruguaios, diferentes argumentos foram elencados à Direção Geral de Ensino do Uruguai, pela direção do jardim de infância, para esse aumento no número de classes ofertadas. Dentre eles, salienta-se o plano concebido de transformar a instituição em uma escola froebeliana que atendesse as necessidades das crianças, uma vez que se considerava que o programa escolar das demais escolas não estava preparado para receber as crianças que concluíam o jardim de infância em nenhuma de suas divisões. Segundo a referida documentação, até esse término, a infância transcorria risonha em um ambiente de fraternidade cujas recordações não se apagariam jamais (*Anales*, 1907).

Ao todo, atuavam na instituição, em 1913, além da diretora, 8 professoras. No que diz respeito ao horário de funcionamento do

jardim de infância, ressalta-se que no período do inverno, as atividades eram desenvolvidas das 12 às 16:30 da tarde e, no verão, das 8h ao meio dia.

Quais as impressões que os professores rio-grandenses tiveram acerca do sistema educacional uruguaio e, em especial, do jardim de infância?

A primeira observação registrada pelo grupo de docentes foi que, assim como as demais instituições visitadas, o jardim de infância estava instalado em um edifício magnífico, construído *ad hoc*, «[...] com salas alegres, higienicas [sic], bem iluminadas e ventiladas, satisfazendo cabalmente a todas as exigências de um estabelecimento de tal natureza» (*Relatório de viagem*, 1914: 230). A respeito da edificação escolar imponente, é válido mencionar que a instituição recebeu um prédio próprio e que estava em fase de conclusão de suas obras no ano de 1913. Anteriormente, a instalação da instituição era antiga e formada por dois edifícios interligados, tendo um terreno central destinado ao jardim. Provavelmente, essa construção em fase de conclusão trata-se do projeto do proprietário de terreno, Sr. Vilaró, pois há registro de existência do mesmo desde 1907 (*Anales*, 1907). A imagem do novo prédio pode ser visualizada na figura exposta a seguir:

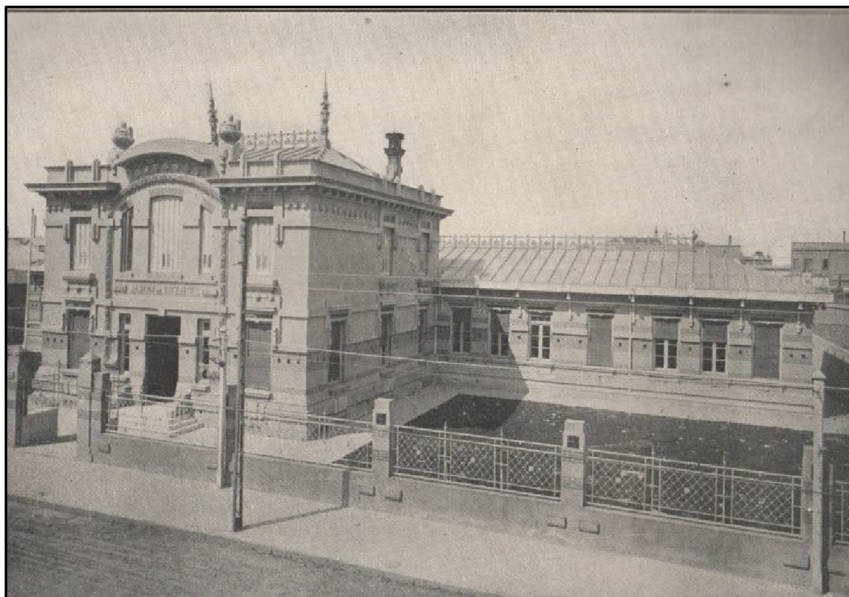


Figura 1: Vista exterior do edifício do jardim de infância

Fonte: Pérez, A. J. (1916). *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914*. Montevideo: Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos, p. 97.

As edificações escolares, por meio de sua arquitetura, materializavam e davam a ver as projeções políticas e culturais que se queria imprimir nesse período. Além disso, a construção de prédios escolares monumentais representava não só a possibilidade de seguir as orientações higiênicas e pedagógicas (tais como luminosidade, ventilação e espaço) como também contribuía para aferir «[...] o grau civilizatório de uma sociedade» (Possamai, 2009: 149).

Nesse sentido, ressaltam-se as palavras do Inspetor uruguaio Abel J. Pérez de que:

La escuela sencilla y elegante, constituye el patrón permanente a que el alma del alumno que a ella concurre, asocia sus primeras emociones artísticas surgidas de esa escuela, que es bella, que es suya, y que desde entonces queda a ser como la unidad comparativa para juzgar y apreciar otras bellezas (Pérez, 1916: 36).

Sobre o mobiliário escolar, o grupo de professores observou que no jardim de infância eram utilizados, assim como no Rio Grande do Sul, as carteiras americanas que eram importadas dos Estados Unidos da América. Entretanto, nessa instituição, os bancos e as carteiras eram proporcionais aos tamanhos das crianças. Assim, desde o início das atividades da instituição «En las clases A, B, C y D, las mesas y los bancos son froebelianos, sin cuadrícula (sistema Bruselas). En E, F, G y H son Varela reformados (Uruguay)» (*Anales*, 1907: 296). Contudo, nas classes atrasadas, «[...] sentam-se estas em rodas de mesas à sua altura, ficando assim umas voltadas para as outras» (*Relatório de viagem*, 1914: 220).

O material de ensino utilizado «[...] compõe-se de todas as séries dos dons de Froebel. O piano é indispensável; não se concebe um jardim de infância sem esse instrumento [...]» (*Relatório de viagem*, 1914: 220). O fornecimento de materiais, de acordo com o

número de estudantes, foi muito elogiado na escrita dos professores rio-grandenses. Nesse sentido, salienta-se que o registro sobre a diversidade de materiais escolares e o fornecimento dos mesmos pelas autoridades uruguaias no *Relatório de viagem* além de evidenciar, para o grupo de comissionado, o investimento financeiro do Uruguai, denotam uma compreensão acerca do ensino e do modo que o mesmo deveria ser desenvolvido no período republicano: o mais prático possível. Da mesma maneira, enfatiza-se sobre os artefatos da cultura material que não existem «[...] materiais soltos, sem gêneses e, conseqüentemente, sem valor social e político [...] [ou seja] os materiais só adquirem uma existência, enquanto tais, porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar» (Felgueiras, 2005: 159).

Vale frisar sobre esses registros, que os aspectos mencionados acerca da diversidade de materiais escolares e do fornecimento dos mesmos evidenciam o olhar estrangeiro de admiração e encantamento dos professores rio-grandenses em relação ao seu país de origem. Segundo Peres (1999), o fato de a comissão ter registrado a diversidade de materiais existentes nas escolas uruguaias visitadas e o contínuo fornecimento dos mesmos mediante a simples solicitação das diretoras das escolas à Direção Geral é um indicativo de que no Rio Grande do Sul, provavelmente, a realidade fosse bem diferente. Certamente, mesmo sendo distribuídos os mesmos tipos de materiais (Michel,

2017), pela ênfase da comissão rio-grandense no *Relatório de viagem* a este aspecto, é possível inferir que a carência de objetos nas escolas gaúchas fosse significativa.

Seguindo a perspectiva de um trabalho diferenciado com a infância, nas aulas do jardim de infância não existiam horários fixos, nem as professoras tinham diário de classe, «[...] qualquer incidente, um quadro, uma gravura, um chromo fornecem assumpto para as lições [...] [uma vez] o fim do jardim não é tanto instruir como educar» (*Relatório de viagem*, 1914: 220-221).

Assim, os exercícios e as atividades desenvolvidas acompanhavam as leis do desenvolvimento psíquico da criança e os dons de Fröbel, que desempenhavam a primeira e principal concepção de trabalho. «No se ven ninguna parte carteles de enseñanza analítica, porque no corresponden á la índole de nuestro programa, la presentación ni la representación de cosas por fragmentos» (*Anales*, 1907: 296). Nesse contexto, ocupa papel relevante atividades como historietas, contos animados com alguma gravura ou um desenho feito a traços vivos e rápidos no quadro-negro, as atividades de dança, música, jogos, o desenho livre, os trabalhos manuais de papel, os exercícios rítmicos de ginástica, entre outras. «São, em summa, exercícios physicos aliados a exercícios intellectuales, todos de uma forma attraente e agradável» (*Relatório de viagem*, 1914: 221).

Tinha-se por orientação para o trabalho pedagógico, portanto, os dons de Fröbel. Sobre essa perspectiva, cabe ressaltar

que o sistema de ensino froebeliano influenciou significativamente o ensino das crianças pequenas nesse período. Segundo Arce (2014), Fröbel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas. Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Para Fröbel, a atividade da criança é uma lei natural e o uso do material concreto, dos brinquedos, era fundamental *para o despertar da faculdade criadora* da criança. Sendo assim, criou materiais didáticos, que chama de dons, que ao serem utilizados com exercícios graduais, permitem desvelar «[...] a inteligência que toda criança já tem, isto é, são meios para descobrir o que já existe e no momento adequado» (Bastos, 2011: 106).

A fim de elucidar o trabalho com os dons de Fröbel, os professores da missão de estudos registraram que o 1º dom consta de uma caixinha de forma retangular, contendo 6 bolinhas de borracha, cobertas de malha de lã, sendo cada bola de cor diferente. Pendente da bola encontra-se um cordão com 25 centímetros de comprimento, sendo esse cordão da cor da respectiva lã. Tem-se por objetivo com esse material desenvolver os sentidos da vista e do tato, fixar a atenção da criança em um objeto determinado, fazê-la observar as principais propriedades do mesmo, sendo também de grande vantagem para os exercícios da linguagem. O 2º dom, por sua vez, igualmente consta de uma caixinha contendo, no entanto, uma esfera, um cilindro e um cubo de madeira. Com este

dom tem-se por intuito despertar a atenção das crianças, dando-lhes noção de som, exercitá-la na análise e comparação de formas, desperta-lhe o espírito de observação e investigação (*Relatório de viagem*, 1914).

A figura apresentada a seguir, demonstra o trabalho em classe, provavelmente, com o quinto exercício do 4º dom de Fröbel que consistia em realizar construções com sete prismas:

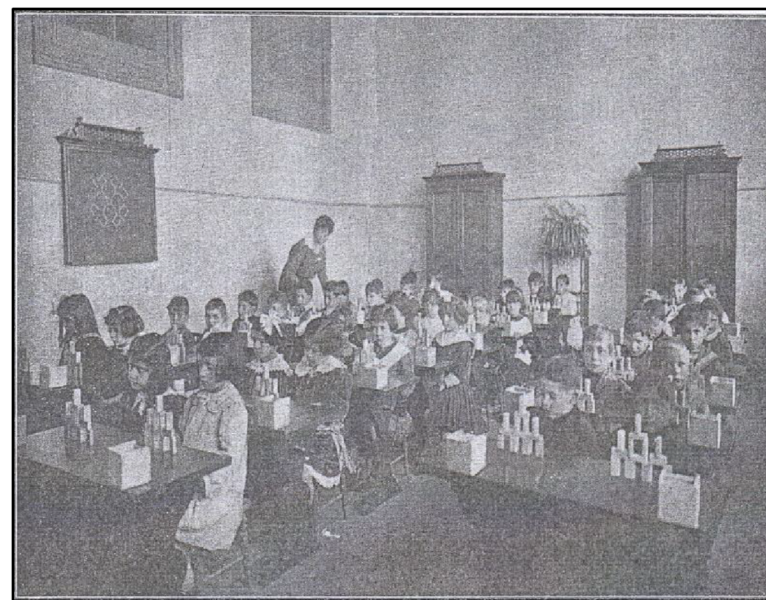


Figura 2: Exercício de construção em uma classe do Jardim de Infância de Montevideu
Fonte: Pérez, A. J. (1916). *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914*. Montevideo: Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos, p. 16.

Para desenvolver esse trabalho, pautado nas orientações de Fröbel, os professores rio-grandenses registraram que desde a fundação da instituição se adotou o sistema de rotação. Ou seja, nenhum aluno

[...] repite el curso, de modo que los niños que ingresan á los 3 años de edad entran al salón B; van pasando sucesivamente, con la misma maestra por C, D, E, F, G y salón de H. La maestra, después de despedir á los alumnos cuya educación dirigió durante 7 años, si permanece aún hecho conocer y vuelve á recomenzar después (*Anales*, 1907: 296).

Além disso, a diretora da instituição, Enriqueta Compte y Riqué, ministrou um curso especial do método froebeliano às professoras. Ressaltaram, ainda, a quão sólida precisa ser esta formação, uma vez que

É mister que esta tenha um preparo pedagogico todo especial, além de possuir múltiplos conhecimentos de fisiologia, de hygiene, de psychologia infantil, deve ella estar familiarizada com os dons ou mimos de Froebel, ter-lhes compreendido perfeitamente as suas razões psychologias, a sua importancia e o alcance educativo; deve conhecer o desenho, saber canto, tocar piano e, o que é mais, deve ter um grande tino pratico e o condão de attrahir as creanças [...] (*Relatório de viagem*, 1914: 220).

Observa-se, pelo excerto, que dentre as características atribuídas à figura da professora está, por exemplo, saber tocar piano, amar as crianças, ser generoso, paciente, dedicada, possuir o hábito de estudo e conhecimento das orientações froebelianas. Entendimento esse articulado a tendência da época que redimensionava o papel da mulher do âmbito privado para o público, o que acabou contribuindo para criar características fundamentais à profissão em âmbito mundial (Bastos, 2011). Além disso, identifica-se a compreensão da época de que para desempenhar a função de professora de um jardim de infância necessitava-se ter «[...] aptidões, qualidades e dotes especiais» (*Relatório de viagem*, 1914: 220), por isso, eram admitidas na instituição, como professoras ou auxiliares de ensino, aquelas estudantes que tinham realizado suas práticas de ensino no jardim de infância. O que reforçava a relevância e o reconhecimento da prática no processo de formação docente no Uruguai, uma vez que uma boa preparação pedagógica se fazia, principalmente, com o treino, com a prática, com a imitação de modelos.

É importante frisar, nesse sentido, que a prática de ensino era um dos componentes da organização curricular dos cursos que preparavam os futuros professores para os demais níveis de ensino

também, pois conforme defendia Vaz Ferreira¹⁴, por meio dessas experiências as alunas poderiam ampliar seus conhecimentos, uma vez que os fazeres docentes variavam de acordo com a infraestrutura e a realidade das escolas (Palomeque, 2012).

O aspecto da prática de ensino na formação docente e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado com a infância, sendo este o mais prático possível, sem horários fixos e acompanhando as leis do desenvolvimento da criança chamaram a atenção dos professores rio-grandenses, uma vez que até o momento do envio da missão de estudos ao Uruguai, a Escola Normal do Rio Grande do Sul apresentava uma formação bastante precária e totalmente desatualizada quanto aos métodos de ensino, vigorando basicamente o modelo arcaico da tradição humanista. Assim, em síntese, ressalta-se a partir dos registros analisados que a missão de estudos ao Uruguai oportunizou aos professores rio-grandenses conhecerem uma realidade diferente da que era recorrente no Brasil.

¹⁴ A partir de 1903, a figura de Vaz Ferreira passa a ter relevância no cenário uruguaio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos defendidos à época. Segundo Marelaines e Figueredo (2002), suas ideias começaram a ganhar impulso e influenciar a pedagogia, principalmente a partir do final da década de 1910 e 1920. Os pressupostos defendidos por esse intelectual partiam do

Conclusão

O objetivo deste artigo foi analisar as impressões de um grupo de professores acerca do jardim de infância de Montevideu, no Uruguai, em 1913. Assim, foi possível identificar, em linhas gerais, que a comissão de docentes enfatizou aspectos referentes ao funcionamento da instituição, da edificação e do mobiliário escolar, da concepção pedagógica de Fröbel como orientadora do trabalho pedagógico desenvolvido e a formação das professoras que atuavam com crianças de 3 a 6 anos de idade. Do mesmo modo, observou-se, que a comissão pedagógica reiterou em suas escritas, o quanto estabelecimentos desse gênero contribuem para qualificar a educação de um país, permitindo a ele, à época, a exaltação de progresso. E, ainda, a relevância de um trabalho pautado nas orientações de Fröbel, para atender, institucionalmente, de maneira diferenciada a infância. Além disso, foi possível evidenciar o pioneirismo do jardim de infância de Montevideu vinculado às ações do Estado.

Assim, se por um lado, ao observar o portentoso prédio, a diversidade de materiais de ensino e alguns elementos referentes à formação docente, os professores rio-grandenses entenderam e

positivismo, mas buscavam superá-lo. No que diz respeito às implicações de seu pensamento sobre os conhecimentos pedagógicos que deveriam estar articulados à organização curricular do ensino normal, cabe salientar a defesa de uma valorização da prática profissional no processo de formação docente.

destacaram no *Relatório de viagem*, os aspectos considerados positivos e inovadores em relação a sua realidade, por outro lado, ainda que com ponderações, este material possibilita identificar as perspectivas de criança, infância e prática pedagógica que passaram a configurar o jardim de infância de Montevideu à época.

Vale enfatizar que esses distintos elementos elencados pelos professores rio-grandenses, ainda que com ponderações, contribuem para compreender não só aspectos da cultura escolar e da cultura material dos jardins de infância, mas também problematizar as relações sócio-políticas que permitiram suas constituições, assim como as concepções que subsidiaram as práticas cotidianas desenvolvidas nesses espaços e tempos com a infância no início do século XX.

Recibido: 1º de mayo de 2020

Aceptado: 17 de julio de 2020

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1914). *Relatório de viagem* (1914). Consultado en Biblioteca Rio-Grandense. Río Grande.
- Arce, A. (2014). *A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (1977). *Historia del Uruguay Moderno*. Tomo VI. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1983). *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico. Las primeras reformas. 1911/1913*. Tomo IV. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bastos, M. H. C. (2011). *Manual para os Jardins de Infância. Ligeira Compilação pelo Dr. Menezes Vieira. 1882*. 1ª edición. Porto Alegre: Redes.
- Bouret, D. y Remedi, G. (2009). *Escenas de la vida cotidiana: el nacimiento de la sociedad de masas (1910-1930)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- Caetano, G. (2011). *La República Batllista*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (2001). *Los uruguayos del centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Ediciones Santillana/Taurus.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1994). *Historia Contemporánea del Uruguay: de la colonia al Mercosur*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cardoso, S. de Fátima (2011). *Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de São Paulo.
- Clémenceau, G. (1911). *Notes de Voyage dans L'Amérique du Sud: Argentine, Uruguay, Brésil*. París: Hacette.
- Devoto, J. E. Pivel; Devoto, A. Ranieri de Pivel (1956). *Historia de la República Oriental del Uruguay (1830-1930)*. 2ª edición. Montevideo: Editorial Medina.
- Dirección General de Instrucción Pública del Uruguay (1903). *Anales de Instrucción Primaria*. Año I. Tomo I. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos.
- (1907). *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo IV. Números 1, 2, 3, 4, y 5. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Felgueiras, Margarida L. (2005). “Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa”. En *Proposições*, volumen 16, enero-abril, pp. 87-102.
- Fischer, R. (2002). “A paixão de trabalhar com Foucault”. En Costa, M. Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa com educação*. 2ª edición. Río de Janeiro: DP&A.
- Greissing, C. (2001). “Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario (1910/1934)”. En Caetano, G. (org.). *Los uruguayos del centenario: nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Santillana/Taurus.

- Kuhlmann, M. Jr. (2007). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4ª edición. Porto Alegre: Mediação.
- Machado, C. (1973). *Historia de los orientales*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Marenales, E. y Figueredo, G. (2002). *Internatos Normales de Montevideo*. Montevideo: Edición de Los Autores.
- Michel, C. B. (2017). *Missão de estudos ao Uruguai: mudanças no sistema de ensino do Rio Grande do Sul (1913-1927)*. Tesis de doctorado en educación. Universidad Federal de Pelotas.
- Mignot, A. C. y Gondra, J. Gonçalves. (2007). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez.
- Mignot, A. C. y Silva, A. Lima da (2011). “Tão Longe, Tão pert: Escrita de si em relatórios de viagens”. En *Educação em Revista*, volumen 27, número 1, abril, pp. 435-458. Disponible en [<https://bit.ly/377lHbx>].
- Nahum, B. (2013). *Breve historia del Uruguay Independiente*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Nóvoa, A. & Schriewer, J. (2000). *A difusão mundial da escola - alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, M. Schurmann y Sanguinetti, M. L. (1957). *Coolighan. Historia del Uruguay: desde la época indígena hasta nuestros días*. 2ª edición. Montevideo: Libreros Editores Palacio del Libro.
- Pacheco, R. de Aguiar (2006). “Conservadorismo na tradição Liberal”. En Boeira, N. y Golin, T. (org.). *Império. Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, pp. 139-155.
- Palomeque, A. L. (org.) (2012). *Historia de la educación uruguaya: la educación uruguaya. 1886-1930*. Tomo 3. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Peres, E. (1999). “A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler”. En *Revista da ASPHE*, volumen 3, número 6, octubre, pp. 89-103.
- Pérez, A. J. (1916). *Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914*. Montevideo: Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos.

Possamai, Zita Rosane. (2009). “Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX”. En *Revista ASPHE/FaE/UFPel*, volumen 13, número 29, pp. 143-169. Disponible en [<https://bit.ly/2FuI9zY>], consultado el 02/02/2015.

Riqué, E. Compte (2010). *Maestra militante de la vida*. Montevideo: ANEP/CODICEN.

Werle, F. (2008). “Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais”. En *Educação*, Porto Alegre, volumen 31, número 2, mayo-agosto, pp. 173-181.

A educação do corpo da criança pequena como um projeto civilizador: ressonâncias no debate educacional brasileiro (Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930)

Meily Assbú Linhales¹

Giovanna Camila da Silva²

Resumo

107

Este artigo analisa prescrições para a educação do corpo da criança pequena compreendendo-as como importantes dispositivos disciplinares produzidos na modernidade. Como uma aposta cultural, a arte de educar a infância foi abordada

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais com atuação docente no Curso de Graduação em Educação Física, no Mestrado Profissional em Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Em parceria com colegas investigadores da Universidad de la República (UDELAR), em Montevideu, coordena o projeto *Arquivos e histórias conectadas: a Educação Física e a formação de seus professores no Brasil e no Uruguai (1910-1960)*. Atualmente é coordenadora acadêmica do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF) e vice coordenadora da Rede de Museus, Espaços de Ciência e Cultura

como um projeto político estabelecido por sucessivas camadas e orientado por diferentes interesses e sistemas postos em relação. O estudo apresenta uma discussão sobre a construção cultural da infância e do corpo como um par significativo no processo civilizador e na educação dos sujeitos, estabelecendo reflexões sobre a incorporação e a (re)configuração dos sentidos atribuídos à educação corporal das crianças pela instituição escolar. A obra *Civilidade Pueril* escrita por Erasmo de Roterdã no século XVI, foi tomada como marco inicial —e também como metáfora— para a análise de representações sociais construídas, na longa duração, para uma *pedagogia das boas maneiras*. Em perspectiva histórica, interessou-nos ressaltar a circulação de ideias e prescrições para a educação da criança pequena que, levadas a termo primeiramente na Europa Ocidental, se estenderiam às várias partes do mundo,

(RMECC), ambos na UFMG. Contato: [meily_linhales@yahoo.com.br]. Universidade Federal de Minas Gerais.

² Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Educação Física pela mesma Universidade. É professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É pesquisadora no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG). Tem experiência de pesquisa, investigando principalmente os seguintes temas: história da educação, da educação do corpo e da Educação Física, especialmente, o processo de sua constituição como disciplina escolar e a formação de seus professores; o ensino de Educação Física na escola; o brincar e a infância. Contato: [giovannaufmg@yahoo.com.br]. Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer.

portando, quase sempre, um imperioso efeito de verdade. Com o propósito de identificar ressonâncias e apropriações no debate educacional brasileiro do início do século XX, ajustamos a escala de observação para um recorte singular e enfatizamos práticas escolares realizadas em Minas Gerais, nas décadas de 1920 e 1930. Nas fontes analisadas, identificamos elementos de conexão entre a moderna escola infantil e o complexo sistema de representações que, nos últimos séculos, modificou sensibilidades e experiências em relação à infância e à sua educação corporal.

Palavras-chave

História da educação do corpo, educação infantil, processo civilizador, modernidade.

Abstract

This paper analyzes the prescriptions for body education in early childhood understanding them as important disciplinary devices produced in modernity. As a cultural bid, the art of educating childhood was addressed as a political project established by successive layers and guided by different interests and systems put in relationship. The study presents a discussion about the cultural construction of childhood and of the body as a significant pair in the civilizing process and in the education of the subjects, raising

reflections on the incorporation and (re)configuration of the meanings attributed the children's body education by school institution. The work On the Civility of Children's Behavior written by Erasmus of Rotterdam in the 16th Century was taken as an initial landmark —and as a metaphor— for the analysis of social representations constructed, on the long run, for a pedagogy of good manners. In a historical perspective, we intended to highlight the circulation of ideas and prescriptions for early childhood education, which after being implemented firstly in Western Europe, would spread throughout the diverse parts of the world, carrying, usually, an imperious truth effect. Aiming at the identification of resonances and appropriations in the Brazilian educational debate of the 20th Century, we set the scale of observation to a local spot and we emphasized the scholar practices carried out in the State of Minas Gerais, Brazil, in the decades of 1920 and 1930. In the analyzed sources, we identified elements of connection between the modern preschool and the complex system of representations that, in the last centuries, modified sensitivities and experiences in relation to childhood and its body education.

Keywords

History of body education, early childhood education, civilizing process, modernity.

Introdução

Este estudo é parte integrante das ações de investigação realizadas, desde 2012, no âmbito do projeto *Modelos pedagógicos e educação do corpo dentro e fora da escola: contribuições à História da Educação Física brasileira no século XX*³. O trabalho metódico de reunir e analisar um expressivo *corpus* documental tem nos permitido constatar que os múltiplos sentidos conferidos ao que denominamos *educação do corpo*, bem como suas *maneiras de fazer*, conformam sua condição de objeto e prática, modelados *na e pela* cultura (Certeau, 1998). Em uma perspectiva historiográfica que busca compreender as experiências educativas como invenções relacionadas à vida em sociedade, instiga-nos identificar e analisar alguns dos *dispositivos de modelização* (Carvalho, 2011) que prescreveram e justificaram usos e escolhas, realizadas por sujeitos ou grupos, para que a educação corporal se afirmasse como um recurso imprescindível à educação da infância e da juventude. Na modernidade, civilizar as crianças compreendeu, em grande

medida, civilizar seus corpos, moldá-los. Ressonâncias de tais premissas se tornam presentes no debate educacional brasileiro do início do século XX, por meio de práticas discursivas e institucionais alicerçadas nos contrastes entre o velho e o novo, o atrasado e o moderno: «[...] cultivar nelas [nas crianças] um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso» (Vago, 2004: 78).

Nos fios dessa trama optamos pelo exercício de observar, na especificidade de Minas Gerais, elementos de uma construção sociocultural ampla e complexa. Buscamos, assim, relacionar a educação do corpo da criança pequena ao processo civilizador, verticalizando o olhar para o *pequeno comentário*, expresso no debate educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930.⁴ Pretendemos ressaltar a circulação de ideias e prescrições para a educação infantil as quais, levadas a termo primeiramente na Europa Ocidental, se estenderiam às várias partes do mundo,

³ Trata-se de um projeto desenvolvido no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), sediado na Universidade Federal de Minas Gerais. Suas várias etapas receberam o apoio e o fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Os estudos que compõem este projeto vinculam-se também ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na mesma Universidade.

⁴ Tomemos aqui o argumento de W. Benjamin: «[...] descobrir a cristalização do acontecimento total, na análise dos pequenos momentos

particulares. Isso significa romper com o naturalismo histórico vulgar. Captar a construção da história como tal. Na estrutura do comentário» (Benjamin *apud* Buck-Morss, 2002: 108). Tal perspectiva guarda similaridade com o que propõe J. Revel (1998: 21) sobre o jogo de escalas na experiência da microanálise: «[...] a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social. Ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular [...] e com ele a multiplicidade dos tempos e dos espaços, a meada das relações nas quais ele se inscreve».

portando, quase sempre, um imperioso efeito de verdade. Por agregar signos de *civilidade*, *modernidade* e *desenvolvimento*, foram rapidamente apropriadas e vulgarizadas no Brasil, principalmente entre educadores.

Como uma aposta cultural, a arte de educar a infância será aqui abordada como um projeto político estabelecido por sucessivas camadas e orientado por diferentes interesses e sistemas postos em relação. Ao analisarmos alguns dos elementos constituintes das maneiras de educar o corpo da criança pequena, atentamos para os deslocamentos realizados, ou seja, para a dimensão transformativa presente nas operações culturais de produção de sentidos.

Corpo e infância: uma dupla entrada nos sentidos da civilidade e na educação dos indivíduos

As intervenções pedagógicas experimentadas na escola brasileira propagaram algumas premissas educativas de um processo mais amplo e longo, que incidiram sobre a produção de uma noção moderna de infância e dos sentidos atribuídos à escola, no gradativo acolhimento das crianças pequenas (menores de 7

anos), como sujeitos escolarizáveis. Em ambos, a atenção ao corpo foi preponderante.

Uma *pedagogia das boas maneiras*, dirigida à infância (Revel, 2009), preceituava orientações bem demarcadas —apresentadas muitas vezes de maneira trivial ou rotineira— e, incluía, ao mesmo tempo, os discursos sobre elas, compondo um conjunto de mudanças que, a partir do corpo educado, conferia sentidos à própria modernidade. Edificar o indivíduo e estimular uma conduta de civilidade implicava orientar atitudes, públicas e privadas, tanto pessoais quanto nos grupos de convivência, guiando comportamentos, emoções e interações, no agenciamento do próprio corpo e do corpo do outro. Começar pela infância, pelos corpos das crianças, tornava-se uma estratégia para lidar com a *natureza* corpórea de homens e mulheres. Pelo uso da razão, as crianças poderiam ser dominadas, educadas e bem moldadas para a vida em sociedade.

Alguns estudos que se ocuparam dos sentidos da modernidade e da civilidade enfatizam a ideia de interiorização das regras, capazes de tornar próprio ao sujeito uma variedade de códigos, valores e comportamentos produzidos como necessidades coletivas e sociais.⁵ Entre outros tantos dispositivos disciplinares

⁵ Entre outras, destacamos as contribuições de Norbert Elias (1990), ao analisar o processo civilizador moderno na perspectiva de uma *história dos costumes*. Também a clássica obra de Philippe Ariès sobre a *História Social da Criança e da Família* (1986). Foi Ariès que concebeu e dirigiu, na França, na

década de 1980, a coleção *História da Vida Privada*, em parceria com George Duby. No terceiro volume desta coleção, *Da Renascença ao Século das Luzes* (Roger Chartier, 2009), outros autores tais como Jacques Revel e Jacques Gélis também analisam os sentidos produzidos para a infância em sua relação com as

que participaram de um longo percurso, merece destaque a obra *Civilidade Pueril*, de Erasmo de Roterdã, publicada pela primeira vez em 1530, e considerada por Jacques Revel (2009) como uma espécie de matriz desse projeto civilizador moderno. Com características didáticas, este manual da boa conduta percorreu mais de três séculos sendo reinventado, reescrito, copiado, plagiado, adaptado. Nesses deslocamentos no tempo, este livro orientador da educação das crianças também sofreu modificações no próprio percurso da civilidade. Ao cumprir uma função mediadora entre universos culturais distintos, foi também transformado pelos usos e interpretações, dando a ver os exercícios de construção e de negociação de sentidos e interesses.

A *Civilidade Pueril* circulou como uma espécie de normativa básica e alguns de seus elementos-chave merecem destaque, quando atentamos para o conteúdo que esta propôs anunciar: a) o aprendizado da cortesia e da polidez se daria pela disciplina e pelo controle das necessidades corporais e, para tal, seu autor indicava a organização do que denominou *cultura corporal*; b) a abordagem proposta é dirigida às crianças convergia para todos os corpos infantis, sem distinções relativas ao lugar que cada uma ocupava na estrutura social; c) o alvo principal da intervenção deveria recair sobre as ações e práticas cotidianas, corriqueiras e

banais, pois elas revelariam a convivência com o outro e organizariam a vida coletiva e d) os procedimentos propostos não deveriam ser coercitivos, uma vez que ansiavam incluir o sujeito em seu próprio aprendizado da civilidade. Por meio de tais premissas, organizou-se o entendimento de que, na educação das crianças, o comportamento a ser exteriorizado revelaria algo do ser interior (Revel, 2009).

Ideias potentes, colaboraram na produção de representações sociais associadas à *bondade natural das crianças* e à sua educabilidade as quais, por sua vez, foram articuladas a um outro projeto também moderno: o da *escolarização da civilidade*. Ou seja, fazia-se necessário levar às escolas a prerrogativa de que o controle dos corpos das crianças contribuiria positivamente no controle da vida coletiva. Na confluência de diferentes dispositivos, no último terço do século XVII algumas escolas religiosas reconfiguraram o modelo erasmiano, transformando suas ideias-chave civilizadoras em um instrumento autoritário de disciplina, tendo em vista, especialmente, as crianças pobres das cidades. A *Civilidade Pueril* passaria a embasar a produção de manuais similares e, nessa nova configuração, ganhando novos contornos. O adestramento dos corpos passa a incluir «[...] uma vigilância policialesca do tempo e do espaço das crianças. É nessa versão

figuras da modernidade, dando a ver que o processo civilizador agregou elementos relativos à vida econômica das cidades, ao poder material dos indivíduos e às formas de organização do recente Estado moderno.

rígida e imperativa que a pedagogia dos comportamentos encontra sua última e mais maciça formulação tradicional e chegará à borda do nosso presente» (Revel, 2009: 180). Nesses termos, tomaremos a expressão *civilidade pueril* como metáfora de uma educação infantil que se pretendia também corporal e, como tal, experimentou ajustes e reacomodações.

A escola, a criança pequena e seu corpo: ressonâncias nas pedagogias brasileiras

O processo de afirmação da escola moderna conferiu à civilidade outras modelagens. Por um lado, elidiu da contribuição original de Erasmo de Roterdã dimensões fundamentais: a sensibilização das crianças para a necessidade de um código de conduta e de sociabilidade, a aposta na virtude da imitação e as lições apreendidas no ambiente familiar. Por outro lado, a educação escolar passaria a priorizar o corpo disciplinado para ler, escrever e orar, tendo como orientação uma relação pedagógica hierarquizada, baseada na repetição, na obediência e no controle externo ao indivíduo. Aquela invenção ativa da sociabilidade das crianças cedeu lugar a um conformismo que, por diferentes ênfases e caminhos, conquistaria uma longa permanência nas modelagens escolares.

Nos últimos dois séculos, esse modo de socialização não tem cessado sua ampliação e generalização, caracterizando-se

como o formato predominante para a educação das novas gerações e, de alguma forma, embaralhando nossa compreensão sobre os sentidos da civilidade. Se, no século XIX, o ensino primário e o ensino secundário foram os principais alvos na afirmação dessa modelagem, podemos alegar que, no século XX, a educação das crianças de 0 a 6 anos também passaria a obedecer à mesma configuração. A escola moderna assume as balizas para que todas as infâncias possam (e devam) ser educadas, tal como os corpos, incluindo um número cada vez maior de sujeitos. Nessa complexa trama que envolve interesses políticos, culturais e socioeconômicos, consolidou-se a representação de que *civilizar* tornava-se algo análogo a *escolarizar*. Como afirma Maria Cristina Gouvêa,

[...] a ideia moderna de criança, percebida como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto é fruto de um longo processo. A construção da ideia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de preparação e aprendizagem para o mundo adulto (Gouvêa, 2002: 14).

A educação corporal enraizou sua participação na escola moderna, na medida em que educar fisicamente as crianças funcionava como um meio capaz de promover também a educação moral e a ordem social. Essas noções, capazes de afirmar o indivíduo, ganharam importância nos debates educacionais do

final do século XIX e início do XX, especialmente orientados pela ideia de renovação e, como tal, atualizavam a *forma escolar de socialização* como o modelo republicano e cientificamente fundamentado para a educação da infância, tanto na escola como fora dela (Vincent *et al.*, 2001). As expressões Escola Nova e Escola Ativa, bem como os movimentos reformadores que sustentaram tais prescrições, ganhavam preponderância (Vidal, 2003; Carvalho, 2011) e, como ressalta Diana Vidal, «[...] a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil» (2003: 498).

As ciências da educação se fortaleciam, respaldando a civilização dos costumes, das condutas morais e das emoções pela escola. Novos temas foram cientificamente incorporados ao tratamento racional do corpo escolarizado: a aproximação entre higiene corporal e higiene social; o entendimento das etapas do desenvolvimento infantil; a associação entre o funcionamento termodinâmico dos corpos e o das máquinas; o estabelecimento de gestos e posturas autorizadas para as aprendizagens. A lógica que orientava os tempos e espaços escolares incluía atividades e disciplinas intituladas Exercícios Físicos, Higiene, Ginástica, Trabalhos Manuais, Educação Física, Recreação, etc. que, simultaneamente ou não, passariam a compor as construções curriculares. Quanto menores as crianças, maior o tempo dedicado pela escola aos seus corpos. A partir do binômio *salvar corpos e forjar a razão* (Ferreira, 2000), também a educação da criança de 0 a 6 anos começava a receber atenção do Estado, como estratégia de

proteção da infância, contra a mortalidade e contra o que era considerada uma má educação, oferecida pelas famílias.

Um diferencial a merecer destaque foi o irromper da psicologia, que se apresentava como uma teoria científica sobre as crianças e como uma ciência capaz de observar, medir, classificar e produzir seriações (Vidal, 2003; Ferreira, 2000; Warde, 1997). Como parte do debate pedagógico brasileiro, desde a última década do século XIX, essas representações passam a justificar a necessidade de produção de padrões de normalidade. A escola das crianças pequenas, atenta a seus corpos, configurava-se entre a prevenção e a antecipação dos processos de desenvolvimento infantil. Um espaço *naturalmente* adaptado à educação do corpo, o *jardim de infância*, e um tempo escolar esquadrihado por prescrições médicas e psicológicas. Também uma educação dos sentidos, fortemente marcada por um arbítrio cultural e pela trama da civilização das emoções e das sensibilidades, onde o brincar torna-se recurso de *jardinagem*; jogo útil, orientando uma política disciplinar e sendo por ela orientado.

As creches, as escolas maternas e os jardins de infância começam a ganhar, nesse contexto, contornos de instituições escolares e sua afirmação guardaria relação com as propostas para a *educação das crianças das classes populares* (Kuhlmann, 2003). Como em outras partes do mundo, a produção discursiva sobre as mulheres pobres e trabalhadoras, contribuiu para a afirmação da escola infantil como uma necessidade social. A estes aspectos,

outros foram agregados, especialmente aqueles relativos ao cultivo dos bons hábitos e à formação do caráter, frequentemente representados como ausentes nas classes populares. Nas duas primeiras décadas do século XX, os congressos de higiene e aqueles destinados ao debate sobre a proteção à infância, reuniram médicos e educadores para a tessitura de políticas educativas e sanitárias. Como ressaltou, em 1913, o médico baiano Alfredo Ferreira Magalhães, «[...] a higiene e a educação, solidárias uma com a outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar» (Magalhães *apud* Kuhlmann, 2003: 479), acrescentando ainda que tal premissa não poderia desconsiderar o *momento evolutivo* no qual se encontravam as contribuições das ciências da educação.

A década de 1920 foi marcada por um conjunto significativo de mudanças nas esferas política, cultural e educacional, que demandaram, por diferentes caminhos, rupturas com uma visão tradicional de sociedade. Nesse contexto, o debate educacional também foi intensificado. Os discursos, baseados em pressupostos científicos e racionais, exaltavam os benefícios da modernidade e apostavam na escola como uma instituição central para a materialização da sociedade pretendida, inscrita nos processos de urbanização e industrialização. Nas várias reformas

do ensino, levadas a termo em muitos estados da federação, a escola foi representada como um ambiente reeducador de valores e costumes e como instância formadora do caráter nacional. Aos poucos, o argumento de que a escola infantil era destinada aos pobres foi eclipsado pela aposta regeneradora que deveria ser estendida a todos os brasileiros. Tal renovação pedagógica baseou-se na passagem de uma escola tradicional e conservadora para uma escola nova e ativa, ancorada na ciência e voltada para «[...] uma reforma da sociedade pela reforma do homem» (Carvalho, 2003: 241).

Minas Gerais nas décadas de 1920 e 1930: reformar o ensino e prescrever práticas para a educação do corpo infantil

Um ajuste na lente de observação nos permite afirmar que, no Estado de Minas Gerais, as mudanças culturais que sustentaram a Reforma do Ensino Primário de 1927, empreendida pelo então Secretário do Interior, Francisco Campos, fizeram contrastar a modernidade pedagógica anunciada pelo movimento escolanovista com os valores e tradições locais⁶. Construindo contornos para escolarizar uma modelagem para a *civilidade pueril*, educadores mineiros mobilizaram esforços na

⁶ O ensino primário em Minas Gerais compreendia as escolas primárias, bem como, as escolas infantis compostas pelos jardins de infância e escolas maternais que atendiam crianças de 4 a 6 anos. Cfr. Minas Gerais. “Decreto n.º

7.970-A de 15 de outubro de 1927”. In *Collecção das Leis e Decretos* (1928), volume II. Belo Horizonte.

institucionalização de uma escola mais ativa e renovada. Muitos foram os saberes e as práticas estabelecidas para afirmar a *educabilidade dos corpos das crianças*: trabalhos manuais, desenho, canto, higiene e educação física. Estes temas foram debatidos por comissões que integraram o Congresso de Instrução Primária, considerado preparatório para a referida Reforma do Ensino, e reverberaram no texto legal.

Vale notar que algumas formas de compreensão e tratamento do corpo infantil já se faziam presentes em um modelo escolar anterior àquele pretendido pela reforma educacional de 1927. Tarcísio Mauro Vago (2002), ao investigar uma nova cultura escolar na capital mineira quando da Reforma João Pinheiro, em 1906, revela como os corpos das crianças foram *cultivados* a partir de diferentes dispositivos escolares.

[...] preparar o lugar; desinfetar, limpar e inspecionar os corpos das crianças consideradas regeneráveis; renegar os corpos de outras, tidas por incapacitadas; impor hábitos higiênicos; disciplinar os bárbaros; estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos (Vago, 2002: 214-215).

Em Belo Horizonte, na primeira escola infantil da capital mineira, fundada em 1908 e destinada às crianças de 04 a 06 anos,

os exercícios físicos cumpriam uma finalidade ortopédica, constituindo uma corporeidade marcada pela retidão, pela ordem, pela individualização (Vago, 2002). Iniciava-se o enraizamento da *Gymnastica* (figuras 1 e 2) como prática metódica e racional.



Figura 1. Escola Infantil Delfim Moreira, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1909.

Fonte: Vago (2002: 289).



Figura 2. Escola Infantil Delfim Moreira, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1909.
Fonte: Vago (2002: 294).

Se tal intervenção *no e pelo* corpo das crianças fazia-se presente no início do século XX em Minas Gerais, a renovação pedagógica das décadas de 20 e 30 convidou à (re)definição do lugar do corpo no âmbito da escolarização das crianças. Os exercícios físicos experimentaram permanências e deslocamentos em relação à *Gymnastica*. Tomamos para análise um artigo da *Revista do Ensino* de Minas Gerais que evidenciava alterações no trato com o corpo das crianças e anunciava inovações para a prática das professoras na passagem de uma cultura escolar a outra. Embora possam ser fugidias, algumas representações exprimem

mudanças na educação do corpo infantil (figura 3). No início da década de 1930, a centralidade da ação educativa não parece mais estar na retidão, na individualização e na apatia. Novos saberes e sensibilidades passavam a justificar a presença de exercícios físicos para crianças na escola. Mais livres, mais expressivos, mais flexíveis... Em um *jardim de infância*, pequenas árvores que balançavam.



Figura 3. Crianças e professora realizando movimentos de uma ginástica historiada.
Fonte: *Revista do Ensino*, n.º 56, 57, 58, abril/junho de 1931, p. 153.

Em 1931, a *Revista do Ensino* publicou o artigo intitulado *Educação Física - Ginástica historiada (1º ano primário e classes infantis)*, de autoria da professora Guiomar Meirelles. Na análise desta prescrição, torna-se importante ressaltar que a Revista se configurava como uma das estratégias do governo mineiro na afirmação da nova Educação Física. Não menos relevante é lembrar que a Reforma do Ensino Primário, levada a termo em 1927, estabeleceu um órgão específico para ser a voz autorizada sobre o que e como ensinar essa nova disciplina nas escolas: a Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais. Nesse lugar institucional, responsável por traçar as políticas para o setor, a professora Guiomar Meirelles era uma das auxiliares técnicas e participou da renovação pedagógica que se pretendia nas escolas infantis mineiras.

O artigo citado expressa a preocupação com as escolas destinadas às crianças de 04 a 06 anos e indica práticas pedagógicas afinadas como a nova política educacional. Dirigido às professoras, o texto é estruturado em seis páginas da Revista, sendo a primeira composta por elementos teóricos e as demais destinadas aos exemplos práticos. Guiomar Meirelles inicia o artigo explicitando o que era a atividade: «A ginástica historiada consiste em lições divertidas, graduadas e metódicas, reclamando de cada criança um apelo à imaginação, para execução de movimentos sugeridos pelo desenrolar dos fatos contados pela professora» (*Revista do Ensino*, n.º 56-58, abril/junho de 1931: 151). A autora faz apontamentos no

sentido de organizar sistematicamente o exercício. Essa atividade deveria ser desenvolvida em círculo ou semicírculo e poderia ser utilizada nas turmas do primeiro ano primário e nas classes infantis. Enfatiza, ainda, que não era necessário adotar as vozes de comando utilizadas nas *lições de ginástica propriamente ditas*, pois os alunos poderiam expressar-se individualmente, sem necessidade da uniformidade e da sincronia na realização do movimento corporal. Além dessa direção técnica para o trabalho docente, a professora Guiomar ainda tece outras orientações, no sentido de organizar metodicamente a ginástica historiada:

Histórias e fatos da vida diária, convenientemente selecionados, dão margem a essas atividades, devendo a professora ter o tacto suficiente para, no correr dos acontecimentos, fazer trabalhar a imaginação e os músculos da criança, numa progressão lenta e crescente, evitando a fadiga física e cerebral, assim como situações que despertem medo, represálias covardes etc.

Para evitar a fadiga, um exercício de braço, por exemplo, será alternado com um outro de pernas ou tronco, um exercício respiratório seguirá sempre aos saltos e corridas, etc., tendo sempre as crianças a

impressão de que estão a brincar (*Revista do Ensino*, n.º 56, 57, 58, abril/junho de 1931: 151)⁷.

No artigo são apresentadas duas histórias que poderiam servir de exemplo ao professorado. A descrição é simples, indicando que a narrativa seria acompanhada de movimentos corporais a serem executados pelas crianças. Exercícios de tronco, marchas, caminhada com passos largos e na ponta dos pés, saltitos, equilíbrio, saltos, corridas. Em excerto retirado de uma das histórias, sobre *um passeio no parque*, torna-se evidente não só a maneira como essas práticas deveriam ser desenvolvidas, como também podemos conhecer a sutileza das significações postas no modo de narrar:

Estavam descansando (sentados), quando viram o sacristão que tocava o sino da igreja. Levantaram-se e foram vê-lo, (movimento imitativo com pensão do tronco á frente e para os lados). Depois continuaram o caminho, (marcha). No Parque viram logo muitas árvores, altas muito altas (equilíbrio). Um vento forte soprava. E as árvores balançavam, balançavam... (exercício de tronco). Os meninos continuaram um lindo passeio pelo Parque! Havia uns espinhos no caminho e eles tiveram que continuar *nas pontas dos*

pés (*Revista do Ensino*, n.º 56, 57, 58, abril/junho de 1931: 152).

A Igreja, a natureza, o descanso ou os espinhos no caminho são alguns dos signos representados e que, por meio do realizar corporal, as crianças desde bem pequenas deveriam aprender a conhecer. Ou seja, a expressividade *livre* obedeceria a um conjunto de códigos e sistemas sociais legitimados pela ação pedagógica da escola e *convenientemente selecionados* e assim, a pretendida reforma operava, quando muito, uma reacomodação de costumes.

Na descrição didática, tudo era bem explicado textualmente e ilustrado por fotografias, como mostram as figuras 3 e 4. Os meninos, as meninas e a professora realizariam o exercício à sua maneira. Uns com as pernas unidas, outros com elas afastadas, alguns flexionam os joelhos ou os cotovelos, outros os mantêm estendidos. A posição da cabeça também é variada. Para a ginástica historiada interessava uma expressão corporal personalizada pelas crianças, não sem um texto produzido pelos adultos.

⁷ Nesta e nas próximas citações de fontes documentais, optamos por manter a grafia original que, como tal, se apresenta no formato anterior à Reforma Ortográfica levada a termo no Brasil, no ano de 1931.



Figura 4: Crianças e professora realizando movimentos de uma ginástica historiada.

Fonte: *Revista do Ensino*, n.º 56, 57, 58, abril/junho de 1931, p. 154.

Embora neste artigo sejam apresentados modelos, o propósito era estimular as professoras a produzirem maneiras próprias para ministrar a ginástica. Referindo-se aos exemplos descritos no artigo, Guiomar Meirelles enfatizava: «[...] que as nossas

professoras não se escravizem a êles; mas, inspiradas nas ideias gerais, criem, modifiquem, ampliem e renovem, incluindo em seus planos novos gestos, novas combinações, cantos, etc., dando livre curso à sua fantasia e imaginação» (*Revista do Ensino*, n.º 56, 57, 58, abril/junho de 1931: 151-152). Resta interrogar quais os limites possíveis para a inventividade das professoras, bem como das pequenas crianças.

Se a escola parecia abandonar o primado da ortopedia dos corpos, seu papel disciplinador ganhava novos contornos: os professores deveriam guiar as condutas, evitando, porém, as escolhas caprichosas que significassem dispêndios desnecessários de energia.⁸ A «[...] eficiência era o novo nome da disciplina. E da liberdade» (Carvalho, 1997: 309). Tal modelagem disciplinar guardava estreita relação com o que era também preconizado para as escolas infantis. No citado Congresso de Instrução Primária, de 1927, a comissão responsável por traçar diretrizes para esse nível de escolaridade destacou os meios educativos que deveriam ser colocados em prática para a formação do espírito das crianças:

- I. Deve evitar o tédio e a ociosidade na classe.
- II. Desperte nas crianças o bom humor e a boa vontade, condições precípua de toda educação.

⁸ As contribuições de Carvalho (1997) sobre duas metáforas para a disciplina (como *ortopedia* e como *eficiência*), constituem potentes argumentos para a

historiografia da Educação Física: Vago (2002, 2004), Schneider (2004), Linhares (2009) e Silva (2009).

- III. Faça os meninos brincar com os coleguinhas, trabalhe com elles, ajudando-se mutuamente pois, deste modo, apprenderão a ser sociaveis.
- IV. Ensine-lhes os primeiros principios de moral por meio de historietas verdadeiras ou imaginaveis, fabulas, contos de fadas, apologo etc., de que muito gostam.
- V. Faça com que reine, entre as creanças, a maior camaradagem. Pelo instincto de imitação, os menos bons querem seguir o exemplo dos melhores (*Jornal Minas Geraes*, 16 e 17 de maio de 1927: 11).

A ginástica participou dessa construção. Incorporou o universo das crianças por meio das histórias infantis e possibilitou a expressão dos instintos, campo fértil para educar a natureza dos pequenos, embora a educação do corpo nas escolas infantis comportasse uma dimensão alargada e cada vez mais sistematizada. Quando indagada sobre a extensão que se deve dar ao ensino oral e qual a importância que se deve ligar ao canto, desenho, jogos e mais exercícios, a comissão de escolas infantis no Congresso de Instrução Primária assim se pronunciou:

- I. O ensino oral deve ser reduzido ao minimo, afim de não fatigar o espirito da creança, para que ella possa melhor desenvolver as suas faculdades de observação e expressão;

- II. Deverá ser ministrado de preferencia ás primeiras horas, illustrado com a apresentação das cousas naturaes e na falta dessas com figuras coloridas, desenhos, quadros, etc., de modo, porém, simples, claro, breve e interessante.
- III. O canto é a vida das escolas infantis, e dada a sua importancia exige uma professora especializada para ministrar-o.
- IV. Ao desenho deve-se dar a maxima importancia, fazendo-o occupar um logar de honra nas escolas infantis.
- V. Os jogos e mais exercicios são tão importantes que a elles acha-se subordinada grande parte do programma infantil [sic] (*Jornal Minas Geraes*, 16 e 17 de maio de 1927: 11-12).

No mesmo Congresso, asseverava-se que o Canto seria uma possibilidade para refinar as sensibilidades infantis, cabendo ao corpo ser receptor e condutor de um conhecimento sensível.

Não nos esqueçamos tambem do benefico effeito dos exercicios do canto para a saude e para a robustez dos meninos. Não ha negar que o canto é uma excellente gymnastica para os órgãos respiratorios: dilata a caixa thoraxica, fortalece os pulmões e os órgãos vocaes, interessa e movimenta os musculos respiratórios, concorrendo, portanto, grandemente

para a saúde em geral [sic] (*Jornal Minas Geraes*, 18 de maio de 1927: 9).

Já o ensino do Desenho foi «[...] considerado como meio educativo, visando desenvolver as faculdades da imaginação, observação e a educação da vista e das mãos» (*Revista do Ensino*, n.º 22, ano III, agosto/setembro de 1927: 490). Também os jogos foram amplamente recomendados para a educação das crianças pequenas sob o apelo feito à natureza infantil, o argumento psicológico de que a criança revela e forma sua personalidade por meio do jogo, o entendimento de que, por meio da experiência de jogar, a criança se prepara para a vida adulta e incorpora atributos necessários para a formação do homem social. Todos esses dispositivos atendiam à racionalização da sensibilidade, da criatividade e da recreação, atualizando assim as expectativas relativas à civilidade.

Para seguir perseguindo os fios dessa trama

Ao sublinhar a experiência educacional de Minas Gerais como situação singular, interessou-nos perceber fragmentos de um processo mais amplo relativo à educação corporal e à educabilidade da criança pequena no Brasil. Liberdade regrada e combinada com autogoverno, eficiência para uma vida social, brincar para incorporar princípios e valores são alguns dos elementos presentes na cena mineira e que também estavam nos

projetos educativos de outros estados brasileiros, no constante diálogo com as novidades pedagógicas em circulação. Legitimar uma escola para a criança pequena implicou traduzir em rotinas, conteúdos, tempos e espaços, uma variedade de códigos de civilidade que, em sua maioria incidiam sobre o corpo. Perseguindo alguns rastros, identificamos elementos de conexão entre a moderna escola infantil das primeiras décadas do século XX e o complexo sistema de representações que, nos últimos séculos, modificou sensibilidades e experiências em relação à infância.

Aquela *cultura corporal* anunciada por Erasmo de Roterdã como um dos elementos-chave da *Civilidade Pueril* tornou-se, nesse longo percurso, tarefa escolar e sempre imersa na luta de representações acerca dos sentidos ético-políticos atribuídos ao corpo e à infância em cada época. Segundo Jacques Gelis, «[...] uma profunda convulsão nas crenças e nos sistemas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedentes na atitude ocidental com relação à vida e ao corpo» (2009: 318). A responsabilidade com a educação da criança pequena seguiria se ampliando, demarcando sua condição de sujeito civilizado e educado. Parece-nos que tal operação, que consolida a individuação das crianças, não teria sido possível sem a escola.

Recibido: 31 de mayo de 2020

Aceptado: 1º de septiembre de 2020

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. 2ª edición. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Buck-Morss, S. (2002). *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Chapecó: Universitária Argo.
- Chagas de Carvalho, M. M. (1997). “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. En Freitas, M. C. (dir.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp. 291-309.
- (2003). “Reformas da instrução pública”. En Teixeira Lopes, E. M.; Mendes de Faria Filho, L. y Veiga, C. G. (dir.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª edición. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 225-251.
- (2011). “Pedagogia moderna. Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista”. En Carvalho, M.; Pintassilgo, J. (dir.). *Modelos Culturais. Saberes Pedagógicos. Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, pp. 185-212.
- Chartier, R. (dir.) (2009). *História da vida privada. 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- De Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3ª edición. Traducción de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes.
- Elias, N. (1990). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ferreira, M. M. (2000). *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural.
- Gélis, J. (2009). “A individualização da criança”. En Chartier, R. (dir.). *História da vida privada. 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 305-320.
- Kuhlmann, M. Jr. (2003). “Educando a infância brasileira”. En Teixeira Lopes, E. M.; Mendes de Faria Filho, L. & Veiga, C. G. (dir.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª edición. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 469-496.

Linhales, M. A. (2009). *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez.

Revel, J. (1998). “Microanálise e construção do social”. En Revel, J. (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, pp. 15-38.

— (2009). “Os usos de civilidade”. En Chartier, R. (dir.). *História da vida privada. 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 169-210.

Schneider, O. (2004). “Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940 - Um estudo a partir da Revista Educação Physica”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, volumen 25, número 2, pp. 39-54. Disponible en [<https://bit.ly/2IFm6rH>], consultado el 31/05/2020.

Silva, G. Camila da (2009). *A partir da Inspeção de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937): movimentos para a escolarização da Educação Física no Estado*. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Educación de la UFMG, Belo Horizonte. Disponible en [<https://bit.ly/37dT1h5>], consultado el 31/05/2020.

Soares de Gouvêa, M. C. (2002). “Infância, sociedade e cultura”. En Carvalho, A; Salles, F. y Guimarães, M. (dir.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 13-29.

Vago, T. M. (2002). *Cultura escolar, cultivo dos corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF.

— “Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da ‘vida moderna’ (Minas Gerais, 1906-1930)”. En *Revista Movimento*, volumen 10, número 3, pp. 77-97. Disponible en [<https://bit.ly/3nXQQUV>], consultado el 31/05/2020.

Vidal, D. (2003). “Escola nova e processo educativo”. En Teixeira Lopes, E. M.; Mendes de Faria Filho, L. y Veiga, C. G. (dir.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª edición. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 497-517.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). “Sobre a história e a teoria de forma escolar”. En *Educação em Revista*, número 33, pp. 7-47.

Warde, M. J. (1997). “Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia”. En Freitas, M. C. (dir.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp. 311-332.

Fuentes

Jornal Minas Geraes, 16 y 17 de mayo de 1927.

Jornal Minas Geraes, 18 de mayo de 1927.

Minas Gerais. Decreto n.º 7.970-A del 15 de octubre de 1927.
Collecção das Leis e Decretos (1928). Volumen II. Belo Horizonte.

Revista do Ensino, número 56, 57, 58, abril/junio de 1931.

A educação infantil da assistência social para a educação: uma experiência no interior do Brasil (Naviraí, 1974-2005)

Larissa Wayhs Trein Montiel¹

Magda Sarat²

125

Resumo

No Brasil atual a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Porém a história da educação da criança está ligada à filantropia e à assistência social. Se considerarmos as origens históricas do atendimento à criança desde as iniciativas do final do século XIX e ao longo de todo o

século XX, inúmeras mudanças vão incidir nessa educação, até quando ela se torna direito da criança. Este artigo investiga a trajetória da educação pública da infância no interior do Brasil, considerando especialmente o município de Naviraí, no Mato Grosso do Sul, no período de 1974 a 2005, ou seja, desde a origem da primeira iniciativa de atendimento até o momento em que as instituições passaram da secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Procuramos indícios das mudanças no atendimento para as crianças em fontes e documentos dos arquivos da Secretaria de Educação, num acervo composto por editais de concurso, planos municipais de educação e planos de cargos e carreiras docentes. Nas fontes verificamos que, em cidades brasileiras localizadas geograficamente longe dos centros urbanos, a educação da criança permaneceu sem a orientação do Estado, e as profissionais que atuavam nas creches ficaram mais tempo sem compreender a educação como direito, conforme a nova legislação propugnava, e ignoraram também os

¹ Professora dos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2010-2019 respectivamente). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educacional e Tecnologia Educacional, sendo líder da Linha de Pesquisa Prática Educacional e Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa Educacional e Processo Civilizador. E-mail: [larissa.montiel@ufms.br].

² Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados. Docência na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em

Educação). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999-2004 respectivamente). Pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires (2014). Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso (2019). Pesquisador líder do Grupo de Pesquisa *Processo Educacional e Civilizador* do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: [magdaoliveira@ufgd.edu.br].

avanços pertinentes aos processos de mudança da assistência para a educação, que ocorreram de modo mais lento e gradual.

Palavras-chave

Educação infantil, assistência, história da educação.

Abstract

Nowadays in Brazil, the Children's Education is the first step from Basic Education. However, the child's education history is connected to philanthropy and the social assistance. If we consider the historical origins of childcare since the initiatives from the final of XIX century and during all XX century, innumerable changings have occurred in this education, until it turns in children rights. This article investigates the children's public education development inside Brazil, considering specially the city of Naviraí, in the state of Mato Grosso do Sul, from 1974 to 2005, since the origin of the first attendance's initiative until the moment when the institutions were transferred from the Social Assistance to the Municipal Secretariat of Education. We searched signs of the changings in the children's attendance in the Education Secretariat's sources and documents, at a collection made of content's edicts, municipal plans for education and teaching careers plans. In the sources we verify that at Brazilian cities located geographically far from the urban centers, the child's

education remains without orientation from the State, and the professionals who worked at kindergartens in the beginning stayed more time without comprehending the education as a right, as assured by the new legislation, and ignored the relevant advances concerning the changing processes of assistance to the education, which happened in slower and gradual pace.

Keywords

Children's education, assistance, education's history.

Introdução

Este artigo demonstra os caminhos da educação infantil pública no interior do Brasil, especialmente na região sul do estado, que embora representa uma parte do Centro Oeste do país, também reflete os modos como a história da educação da criança brasileira se constituiu. Podemos apontar que o atendimento às crianças pequenas até cinco anos, se estende desde as iniciativas implantadas pelo movimento higienista, no final do século XIX com a criação das primeiras instituições públicas na cidade do Rio de Janeiro como: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) e a criação da primeira Creche instalada junto a fábrica de Fiação de Tecidos Corcovado, ambos no ano de 1889 (Kuhlmann, Jr., 1998), passando ao longo do século XX por diversos tipos de

atendimento, até se consolidar nos finais do século XX quando a Educação Infantil, como é chamada no Brasil, foi compreendida como um direito à educação, e primeira etapa da educação básica, por meio de um arcabouço legal composto pela Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 até o presente momento.

Neste contexto, buscando compreender a importância dos estudos e investigações sobre a infância e a criança nas pesquisas historiográficas, e apresentar o movimento ocorrido no município de Naviraí, no Estado de Mato Grosso do Sul³. O Município de Naviraí foi criado no movimento de expansão da região como lugar de ocupação da fronteira na região sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo sido fundado em 1952.

O trabalho tem como objetivo apontar o modo como a educação infantil se constitui historicamente e como se organizou, considerando o atendimento educacional à essa modalidade, especialmente no sentido da consolidação do direito à educação. Para tanto, utilizamos a análise bibliográfica na perspectiva histórica das legislações brasileiras que nos possibilitaram inferir sobre a temática, procurando os indícios, pistas e os sinais, (Ginzburg, 1989) para pensar no processo educativo onde as crianças foram atendidas historicamente em propostas

filantrópicas e assistenciais representadas por creches (asilos), escolas maternais, jardins de infância e/ou pré-escolas inicialmente vinculados a Assistência Social e, posteriormente, no final do século XX, passaram a ser atendidas pelas Secretarias de Educação dos municípios brasileiros por força de lei.

A proposta metodológica de cunho bibliográfico foi representada por legislações que regulamentaram a educação brasileira e os documentos representados por editais e registros de concursos docentes, que apontaram as alterações nas formas de atendimento ocorridas no recorte espacial e temporal da educação infantil proposta, qual seja, o município de Naviraí entre os anos de 1974 e 2005. Buscamos indicar também, por meio de entrevistas, a origem do atendimento no município e o período da transição do atendimento às crianças nas instituições que estavam a cargo da Secretaria de Assistência Social e passaram para a Secretarias de Educação. Tal fato ocorreu não somente no município em foco, mas em todo o país considerando o imperativo da legislação nacional que altera toda a forma do atendimento como a destinação dos recursos financeiros o que causou polêmicas, atrasos e muitos embates pelo país.

Trabalhamos com os arquivos das secretarias de educação e assistência social, considerando especificamente dois editais

³ Estado é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está na Região Centro-Oeste e limita-se com outros cinco estados brasileiros: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e dois países sul-americanos: Paraguai e Bolívia.

abertos para contratação de docentes que deveriam atuar junto às instituições, pois após a promulgação da LDBEN n.º 9394 (Brasil, 1996) todos os candidatos aos cargos de docentes deveriam ter a formação concluída para exercê-lo conforme Lei que em seu Artigo 62 apontava:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Tais documentos mencionados em conjunto com a bibliografia permitiram escrever a história da educação partindo do entendimento de que, «[...] cabe ao historiador interrogar sobre as dinâmicas de interdependência presentes a cada tempo e lugar do passado no sentido de dar inteligibilidade a tais mudanças» (Veiga, 2009: 18). Para compreender a história como um processo, adentramos o campo empírico o qual Thompson (1981) ensina que é muito difícil teorizar ou formular uma pesquisa sem versões das fontes empíricas, visto que o processo histórico é indeterminado e

permanece sujeito a pressões teóricas como empíricas e desta maneira «[...] a história só pode ser teorizada em termos de suas propriedades peculiares» (Thompson, 1981: 97) e recorremos a história do atendimento à infância.

A educação da criança pequena no Brasil, atualmente é denominada Educação Infantil⁴, e prevê atendimento a educação da criança de 0 a 5 anos de idade em sistemas municipais de educação (Nunes *et al.*, 2011), a bibliografia nos informa que historicamente ela passou por uma considerável mudança na qualidade dos sistemas municipais de ensino e, tais mudanças foram possíveis pela mobilização dos movimentos sociais, legais e institucionais articuladas pelo governo federal. Apresentamos este artigo em dois momentos: (a) aspectos do surgimento das iniciativas de atendimento às crianças pequenas no Brasil, (b) as mudanças no processo histórico da legislação sobre a infância na educação brasileira.

O atendimento à infância no contexto brasileiro: aspectos legais e históricos

No Brasil, assim como nos aponta a bibliografia, tivemos dois tipos de atendimento à infância se considerarmos a história da educação da criança, ou uma história do atendimento público para

⁴ Atualmente a Educação Infantil é para as crianças de 0 a 5 anos a mudança ocorreu com a incorporação do Ensino Fundamental de nove anos pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

a infância, ou seja, um atendimento para as classes populares, e uma história de jardins de infância e atendimento particular para crianças das classes mais favorecidas. De qualquer modo ambas as formas de atendimento surgem em finais do século XIX, na corte do Rio de Janeiro, pesquisados por autores/as dos quais citamos entre outros: (Kuhlmann Jr., 1998; Kramer, 1995; Kishimoto, 1988; Merise *et al.*, 1997; Bazílio e Kramer, 2003; Monarcha, 2000; Lopes, Faria Filho & Fernandes, 2007; Gondra, 2011, etc.). Uma das obras clássicas de referência destes estudos é o *Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922* do Dr. Moncorvo Filho (1927).

Portanto, calcada nessa bibliografia pode-se dizer que o atendimento tem como característica a assistência e a educação, marcando de modo diverso as práticas, a organização, a destinação e as legislações que constituem o cenário dos atendimentos, a partir de propostas educacionais como os jardins de infância nos modelos froebelianos e as creches. Tais modelos criados na Europa marcaram uma relação entre Creche, instituição para filhos/as de mulheres trabalhadoras de classes populares, e os jardins de infância para crianças de classes mais abastadas, com propostas de atendimento distintas. No Brasil tais propostas provocam cisões nas formas de atendimento visto que uma destinação «[...] de profunda conotação ideológica, não foram inventados no Brasil, pois, com algumas variações, preexistiram na Europa, mas aqui encontraram as condições para implantar-se e inspirar sentimentos e atitudes das elites intelectuais, profissionais e

políticas em relação à infância» (Nunes *et al.*, 2011: 18), em um país de organização social escravocrata e desigual.

Neste contexto, vamos ter nos anos de 1875 no Rio de Janeiro e 1896 em São Paulo, o surgimento das primeiras iniciativas educacionais por meio dos jardins de infância, tais instituições são criadas apenas nas principais cidades e destinavam-se às classes mais abastadas. Seguindo as mudanças do final do Império aparece pela primeira vez uma proposta de legislação educacional em 1879 na Reforma Leôncio de Carvalho, a determinação de que em todos os distritos do Império fosse aberto um jardim de infância, com a função de cuidar da formação da criança antes dos 7 anos. Tal aspecto foi considerado importante em aparecer na legislação, mas nunca se efetivou e ficou restrita somente ao texto (Nunes *et al.*, 2011).

No entanto, o cenário do início do século XX propõe iniciativas que partem dos médicos nos moldes de países europeus, seguindo os modelos higienistas e a puericultura, que era ideário em voga no final do século XIX e início do XX e se expressava por toda a América Latina como um modelo de civilidade dos povos que propugnavam pela civilização, melhoramento da raça, educação das crianças, princípio das nações que pregavam o progresso e nestes termos são criadas instituições de proteção à infância com esse caráter assistencialista que se espalha ao longo de todo o início do século XX (Kuhlmann, 1998). Um dos exemplos, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) tinha como

objetivo o atendimento em creche para as crianças menores de 2 anos, e enfatizava atender às mães nos últimos meses de gestação, e a divulgação das noções de higiene para a população pobre. Posteriormente, as atividades realizadas se ampliaram e se diversificaram por meio de cursos, campanhas de vacinação e combate às epidemias; festas consagradas à infância; à multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção à infância em diversos estados do Brasil; estudos sobre a mortalidade infantil e a participação em congressos, ações que indicavam a preocupação com a saúde e o atendimento à infância.

Esse Instituto realizou e desenvolveu um trabalho que influenciou nas concepções acerca dos modos de pensar as crianças para toda a sociedade brasileira do período, segundo Nunes *et al.* (2011), os objetivos se efetivavam ao realizarem ações gerais que abarcavam a saúde, a assistência e a educação, promovida e orientada pelo mesmo órgão. Em seu escopo, juntavam-se creches, jardins de infância, atendimento às crianças filhas de famílias empobrecidas, crianças com deficiência, saúde de bebês e infância desvalida, fazendo um trabalho relativamente unificado em diversas frentes. Neste contexto, podemos situar o início do conceito da inter-relação entre assistência, saúde e educação da criança.

Um grande debate a ser enfrentado na educação infantil brasileira é a relação entre assistência e educação já amplamente discutida por (Kuhlmann Jr., 1998; Silva, 1997, 2000; Montiel,

2019; Tavares, 2019), pois esse caráter prevaleceu por muito tempo embora sob várias *roupagens*, até culminar no tema deste artigo que é a passagem das instituições de educação infantil para a secretaria de educação saindo do âmbito da assistência social.

Observamos e acompanhamos a histórica falta de compromisso com as crianças e com a unificação de um atendimento para todas as crianças pois, no Brasil as propostas de atendimento educacionais sempre estiveram marcadas por iniciativas distintas, apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. Tivemos as creches para as crianças de 0 a 3 anos pensadas a partir da necessidade das mães trabalhadoras, para que não abandonassem seus filhos enquanto estivessem no trabalho. E as escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de 3 a 4 ou de 4 a 6 anos, com uma vertente educativa, embora em algumas propostas assistencialistas nas suas origens.

Quando apontamos que no Brasil teoricamente superamos o debate em pensar as formas de atendimento como educacional e assistencial de modo dicotômico, concordamos com Kuhlmann Jr. (1998) ao defender que as creches, mesmo com características assistenciais, em seus primórdios, remetiam às crianças pobres uma proposta educativa como as escolas maternais e os jardins de infância. No entanto, o que diferenciava as creches dos jardins de infância que estavam pautados em objetivos e propostas pedagógicas, com foco no desenvolvimento cognitivo das crianças,

foi seu caráter e sua destinação, ou seja, para o público ao qual ele seria destinado.

Portanto, nas instituições com um caráter mais assistencialistas elas estiveram pautadas na *subordinação* das crianças e das suas famílias, objetivando subordiná-las a um discurso de aceitação de sua condição social, impedindo-as de reivindicar seus direitos como cidadãos, a instituição se mostra como se o atendimento não fosse um direito do cidadão, mas sim um favor que o Estado estaria fazendo, esse é o aspecto perverso de uma proposta que subordina as classes já subalternizadas. Nas instituições cujas propostas são os jardins de infância ou escolas maternais, a proposta pedagógica levaria a *emancipação* por estarem pautadas no desenvolvimento cognitivo buscando ampliar as potencialidades da criança, seus saberes e oportunidades, estas por pertencerem a uma classe mais abastada, tem suas oportunidades aumentadas e a perspectiva de uma pedagogia mais libertadora é maior. Deste modo, o que estaria em debate seria os objetivos das propostas que sendo diferenciados imprimem concepções distintas nas formas de atendimento e subalternizam ou emancipam as crianças, as famílias e os grupos sociais.

Assim, é possível perceber uma concepção assistencialista nas ações e interesses estatais que oferecem serviços e não emancipam os usuários, ao contrário, reforçam sua condição de submissão perante os serviços prestados, na medida em que pautam discursos apresentando o direito do indivíduo, como se

fosse um *favor do poder público*, especialmente, no que se refere às políticas públicas, muitas vezes utilizadas de modo arbitrário tornando a população pobre refém de certas ações.

Neste contexto, o uso destas estratégias de subalternização das populações não é novo e as instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular, denominadas por Kuhlmann (1998: 60) de *assistência científica*, por se sustentar na crença no progresso e na ciência, foram substituindo a tradição hospitalar e carcerária e mantendo tal perspectiva. No final do século XIX e início do século XX, foram criadas leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas de Saúde Pública, do Direito da Família, das Relações de Trabalho, da Educação.

Surgiram instituições sociais consideradas como um conjunto de medidas não como direito do trabalhador, mas, como mérito aos que se mostrassem subservientes, tendo função de disciplinar as populações mais pobres e «[...] a concepção da assistência científica previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social» (Kuhlmann, 2000: 8). Essa política vai atender os interesses de governos que não querem investir com gastos em educação para as crianças pequenas e começam ao longo do século XX a serem criadas instituições com qualidade discutível para o atendimento à infância.

Nesse aspecto, a bibliografia nos informa sobre os modos como a legislação começa a buscar alternativas em decretos e normatizações que possam fazer com que o Estado brasileiro se responsabilize. No ano de 1920 é criado o Departamento da Criança no Brasil que tem como responsabilidade realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil, fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins e divulgar conhecimentos como promover congressos e concorrer para aplicação das leis de amparo às crianças possibilitando uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil (Kramer, 1995).

A partir daí se inaugura um período de normatizações visando dar condições ao atendimento à infância, por meio do Decreto n.º 16.300 de 31 de dezembro de 1923, uma das primeiras iniciativas do Estado em regular e fiscalizar tal atendimento, propondo inspeções em todos os estabelecimentos da infância: escolas particulares e colégios, lugares de recolhimentos, asilos infantis e creches. Na mesma direção, o Decreto n.º 21.417/32 de 1932 previa que nos estabelecimentos em que trabalhassem até 30 mulheres com mais de 16 anos de idade, a empresa teria que proporcionar local adequado para permitir às empregadas *guardar sob vigilância e assistência* (Brasil, 1932) seus filhos em período de amamentação.

Deste modo, podemos considerar estes os primeiros indícios da intencionalidade do estado em garantir algum tipo de

assistência às crianças e às mães trabalhadoras. No entanto, a legislação inicial é tímida e pouca coisa se modificou para a infância pobre no Brasil, mesmo as instituições de caridade se adaptando às exigências dos juristas e médicos, as crianças continuaram sem garantia de direitos. Mudanças de concepção embora lentas começam a ocorrer em meados do século XX, nos quais destacamos a organização do primeiro Congresso de Proteção à Infância no Departamento da Criança no Brasil em 1922. Depois de onze anos foi organizado o Segundo Congresso de Proteção à Infância em 1933. A distância entre esses dois congressos (11 anos) demonstra o lugar da proteção à criança na pauta das prioridades estatais (Kramer, 1995).

A partir de 1930 o Brasil começa a trilhar outros caminhos em busca de garantias legais com relação ao atendimento às crianças e a criar órgãos institucionais para atuar nessa função acompanhando movimentos de caráter internacional como a Escola Nova —fundamentado nos princípios da Psicologia do Desenvolvimento—, que crescia nos Estados Unidos e na Europa e gradativamente possibilitou maior valorização da criança e em 1941 cria o Serviço de Assistência a Menores, destinado a atender menores de 18 anos considerados socialmente como *delinquentes*, ou adolescentes em situações de abandono.

Partindo destes encaminhamentos em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) sob inspiração de Darcy Vargas, a primeira dama, esposa do então presidente Getúlio

Vargas que na época governava o país em um contexto de ditadura a chamada *Era Vargas* que durou de 1930-1945. A proposta desta instituição teve uma influência na formação dos primeiros locais de atendimento a criança pequena, como as creches e assim a LBA centralizou suas ações no atendimento exclusivo da maternidade e da infância por meio da família constituindo-se um órgão de consulta do Estado.

Nesse bojo do atendimento assistencial, nos anos de 1950, criou-se no Brasil a seção do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tal instituição iniciou suas atividades em campanhas de distribuição do leite em pó ampliando suas ações em programas de apoio à nutrição, saúde, educação e bem-estar-social. Posteriormente o Unicef procurou estabelecer contato mais direto com o governo, adequando os programas de cooperação às necessidades do país, no entanto sempre programas mais de caráter assistencial.

Importante destacar que nesse inventário geral localizamos a história do atendimento à infância no qual a legislação está presente, mas não garante a educação e o atendimento à todas as crianças de todas as classes e o fato de termos instituições distintas é uma realidade concreta atendendo que a legislação não abarca. Passamos a observar de que modo o que acontecia em âmbito nacional vai se refletir no interior do país no município de Naviraí e na origem de suas instituições.

Políticas Públicas Nacionais reverberando no município de Naviraí-MS (1975-2005)

Em perspectiva educativa o Brasil levou mais de treze anos de discussões antes de aprovar sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Nesse documento, a educação das crianças menores de sete anos aparece na legislação tratada como *pré-primária*, na mesma lei preconizava que a educação das crianças se iniciaria aos sete anos. Portanto, o texto da lei não garantia a oferta e nem a obrigatoriedade no atendimento, se caracterizando como um atendimento *preparatório* para o nível subsequente que seria o Ensino Primário no excerto abaixo:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961: s./p.).

Este caminho legal não priorizava diretamente um atendimento de qualidade para as crianças pequenas, o Brasil vive a partir de 1964 um período de Ditadura Militar e entre as ações deste governo estava o debate por uma nova legislação educativa alinhada ao ideário pragmático e tecnicista que priorizava acordos

internacionais feitos entre os militares e os governos norteamericanos, os quais fomentavam e sustentavam as ditaduras por toda a América Latina. Assim, em 1971 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei n.º 5.692/71 em 11 de agosto de 1971, alterando o ensino de 1º e 2º Graus da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior.

Neste momento esperávamos que o atendimento às crianças menores de sete anos estivesse presente, mas isso não ocorreu e a normativa assim expressou em seu parágrafo, art. 19, §2º: «Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes» (Brasil, 1971: s./p.), ou seja, tratou a educação apenas como uma recomendação propondo que o Estado deveria *velar, convenientemente* sem responsabilizar ou definir o lugar do Estado ao tratar a educação das crianças menores de 7 anos. Freitas e Biccás (2009) afirmam que essa lei foi *uma tragédia* para a educação infantil, uma vez que retirou dos governos quaisquer obrigações educacionais relacionadas às crianças em todo o país.

Neste contexto, sob a ditadura do governo militar foi criada em 1975 uma Coordenação de Educação Pré-Escolar para minimizar a ausência da legislação e assegurar o lugar da educação da criança, tal coordenação se propôs a desenvolver pesquisas sobre a temática, buscou identificar o número de matrículas na Pré-escola, às necessidades de atendimento em cada região, o perfil

do corpo docente, os currículos desenvolvidos e os recursos materiais para instituições de atendimento às crianças menores de 6 anos e mapeou o contexto brasileiro. No mesmo período foi criada a Fundação Legião Brasileira de Assistência executando um projeto chamado *Projeto Casulo*, inserido no programa de assistência que objetivava *com poucos recursos* atender o maior número possível de crianças. Tal projeto transformou-se no principal programa brasileiro de atendimento às crianças menores e em fins da década de 1980 (Campos, Rosenberg e Ferreira: 1995).

O projeto criado no governo militar dentro do contexto político de controle da concepção que o regime tinha sobre a população pobre e investir na criança apresentava um sentido de segurança, como aponta Rosenberg ao falar da política de «[...] segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional. [...] investir na criança significa investir na segurança nacional» (2006: 148-149). Tal Projeto Casulo foi implantado em Naviraí /MS para crianças que não eram atendidas na pré-escola da rede estadual de ensino como proposta da assistência social vinculado ao Clube de Mães.

O Clube de Mães foi uma iniciativa de atendimento à população pobre, especialmente mulheres e, começou junto à Igreja Católica com recursos da Assistência Social (Tavares, 2019). Segundo o documento de criação do Clube de Mães:

O Clube de Mães, fundado em 1974, com base no seu Estatuto, foi criado com a finalidade de atender especialmente mães gestantes e carentes da

comunidade, a fim de desenvolver nas mulheres o compromisso de tarefas do lar, manutenção do elo entre a família e ainda auxiliar na educação dos filhos (Naviraí, 1974).

O Clube de Mães era constituído por senhoras da elite local liderado por Maria José Silva Cançado. Foi organizado em 9 de março de 1974, segundo a documentação, e realizava atendimento filantrópico às mulheres de famílias necessitadas, ofereceriam cursos de formação como: corte costura, culinária, manicure e etc. (Montiel, 2019). Tal iniciativa considerada a gênese do atendimento às crianças pequenas no município de Naviraí, ocorreu de um modo curioso mais em função da necessidade dos adultos do que das necessidades das crianças, segundo pesquisa realizada com fontes orais, entrevistando as gestoras da instituição, pode se depreender o seguinte relato sobre o motivo da criação do Projeto Casulo: «[...] as mães traziam as crianças para os cursos. Não tinham com quem deixar! Muitas vezes, elas traziam e atrapalhavam, tiravam a atenção da mãe, transtornava o curso! Muitas vezes traziam por causa da comida que ganhavam [...]» (Cleuza, 2018, *apud* Tavares, 2019: 87). Diante desta situação o Clube de Mães criou a primeira sala de atendimento, na qual as crianças ficavam aos cuidados de monitoras, enquanto suas mães realizavam os cursos. A partir de 1979 a instituição passou a atender crianças de 4 a 6 anos. Em 1982 abriu salas para atender a faixa etária de 0 a 3 anos (Montiel, 2019).

Nacionalmente o país começa a mudar a partir da abertura política após 1984, com os movimentos a favor do atendimento à criança de 0 a 6 anos, fortalecendo a ideia da educação como direito, a partir da luta pelas creches por parte dos movimentos feministas, movimento dos profissionais das instituições e movimentos sociais que cobravam do Estado a elaboração de uma legislação sobre a criança e sobre a educação. Deste modo, a pré-escola começa a crescer no país e ser objeto de políticas nacionais pautando as reivindicações da sociedade civil organizada.

Em meio as disputas e os ajustes do processo democrático, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil no ano de 1988, e permitiu ampliar a percepção sobre a criança e suas necessidades, como apontam Sarat e Cruz (2018), a criança passou a ser concebida como pessoa, sujeito e cidadão de direitos, indivíduo completo que demanda atendimento integral nas instituições educativas e na família, pois a «[...] a Constituição foi um dos grandes instrumentos legais na garantia do direito à educação infantil» (Pinto & Flores, 2017: 241).

A partir da Constituição Federal outras legislações beneficiaram o atendimento à infância e a Educação Infantil no Brasil como, o Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 que será um marco no país considerado uma legislação que garante o direito à educação e o exercício da cidadania, como condições necessárias para o desenvolvimento da criança e do adolescente, como indica o art. 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I.- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1990: s./p.).

A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei n.º. 8.742 de 7 de dezembro de 1993, foi muito importante pois determinava mudanças na política de assistência social estabelecendo descentralizar suas ações e prevendo as transferências de responsabilidade pela execução dos serviços, programas e projetos para os municípios, devidamente acompanhados do correspondente repasse de recurso (LOAS, 1993). Ou seja, a partir desta ação os níveis da Educação infantil e do Ensino Fundamental em todo o país passaram a ser responsabilidade dos municípios, todas as instituições públicas da Educação Infantil (0 a 6 anos) e Ensino Fundamental (6 a 14 anos) passaram pelo processo de municipalização.

Os desafios que se impunham nesse momento de efervescência política e administrativa de um nova reorganização política no Ministério da Educação (MEC), nos anos posteriores

⁵ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

articulou estados e municípios, no caso da educação infantil a discussão buscou constituir uma política nacional criando uma Comissão Nacional de Educação Infantil, formada por representantes de estados, municípios, órgãos federais, como o Ministério da Saúde e a Secretaria de Assistência Social, universidades, organizações não governamentais, Unesco e Unicef para debater a educação infantil no país.

A comissão foi instituída pelo MEC para discutir os desdobramentos da política e apoiar a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em sua implementação entre os anos de 1992 a 1994 e foram elaborados dois documentos sobre a educação infantil como: *Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a), e *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b). Tais documentos serviram de referência para as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que será promulgada posteriormente em 1996 e tratará da especificidade sobre a Educação Infantil em seus Artigos 29 e 30⁵ o que é considerado um avanço na legislação sobre a educação da criança no país.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I.- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II.- pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Diante das iniciativas legais no município de Naviraí/MS, foi inaugurado em setembro de 1992, o primeiro *Centro Integrado de Educação - Escola Municipal de Pré-Escola e 1º Grau* que, posteriormente, ficou conhecida como *Creche Mamãe Zezé* —a instituição destinou o atendimento às crianças de pré-escolar na rede municipal—. Conforme mencionamos, todo esse aparato legal mudou a forma de atender à criança e a profissionalização docente no país, embora no caso da educação das crianças menores de três anos em número majoritário era de responsabilidade da assistência social e de projetos ligados a fomentos vindos das secretarias de assistência social em parcerias com os estados.

Outro aspecto importante a ser considerado na história da educação infantil nacional é que reverbera no município de Naviraí, nesta pesquisa, é que a política de formação docente a partir de 1994, do Ministério da Educação estabeleceu diretrizes para a educação infantil, em conformidade com a legislação vigente e definiu que o adulto para atuar com crianças deveria ser reconhecido como profissional, ter valorização do trabalho, plano de carreira, remuneração e formação. O Estado passou a ser cobrado no sentido de criar condições para qualificar seus quadros em um prazo de 8 anos, para todos os profissionais que fossem atuar nas instituições de atendimento que tivessem formação mínima do curso de nível médio. Portanto, foi preciso formar o profissional que já atuava em creches e pré-escola para se adequar à legislação pois, a maioria não tinha formação qualificada.

Embora fosse norma legal e nacional, segundo os documentos, no município de Naviraí, não se concretizou esta ação e em 1995 a prefeitura municipal abriu o Edital de concurso para provimento de vagas com vistas a selecionar *monitores de creche* para atuar com as crianças. Pediu como requisito mínimo de escolaridade o curso de 1º Grau completo, ou seja, sem formação específica. As monitoras de creche foram nomeadas para exercer o cargo em caráter efetivo, por meio da Portaria n.º 312 de 1996, e foram convocadas pelo Edital n.º 013 de 12 de março de 1996 (Montiel, 2019). Todas as monitoras tomaram posse do cargo no dia 12 de abril do mesmo ano, «[...] prometendo cumprir com fidelidade as atribuições inerentes ao cargo para qual foi nomeada» (Naviraí, 1996).

Analizamos que embora tivessem avanços em termos de regulamentação, na prática em relação à qualificação profissional as crianças ainda ficavam à mercê de um adulto sem formação, para a municipalidade era mais rentável ter um funcionário sem qualificação, pois poderia se pagar salários menores e custaria menos aos cofres públicos. Neste aspecto podemos dizer que o direito da criança à uma educação de qualidade estava sendo ferido.

Após a realização do concurso assumiram o trabalho na instituição *Creche Mamãe Zezé* um número de 14 (quatorze) monitoras para atuar junto às crianças, contrariando o preconizado na política nacional de formação docente e tudo o que

estava proposto nos documentos da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), *Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a), ou seja, a formação em serviço não se efetivou e não se realizou para as monitoras de creche no município de Naviraí.

Posteriormente, no ano de 1999, estas monitoras de creche foram enquadradas em outro plano de cargos e carreira do município, sendo realocadas de seus postos, retiradas da creche e enviadas para outros setores da administração municipal para serem funcionárias administrativas da Educação e exercerem funções nas secretarias de escola, nas bibliotecas e outros órgãos segundo o documento: «[...] em 16 de dezembro de 1999, foi aprovada a Lei Complementar n.º 019/99 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Grupo de Servidores da Educação Básica do Município de Naviraí» (Naviraí, 1999).

Neste contexto, o município de Naviraí para garantir às crianças seu direito a uma educação de qualidade, a partir da formação do profissional, conforme já mencionamos, preconizado em lei no Artigo 62 da LDBEN n.º 9394/96 aprova no ano de 2005 um novo concurso e abre outro Edital para selecionar profissionais para as instituições, conforme o documento indica como requisito para realizar atividades *educadoras de creche* que os/as candidatos/as deveriam ter a formação de nível médio com habilitação de Magistério e/ou Normal, conforme o documento o Edital para Concurso Público em agosto de 2005, o Edital n.º

001/2005 destinado a selecionar candidatos ao provimento de cargos do quadro de pessoal efetivo da prefeitura municipal de Naviraí (Montiel, 2019). Este edital prevê o cargo de «Educador de Creche que pertence ao Administrativo Educacional e visava a aprovação de 30 vagas com carga horária de 08 horas diárias e remuneração salarial de R\$ 777,00, exigindo habitação específica em magistério» (Naviraí, 2005). Considerando a legislação aprovada em âmbito nacional e os avanços na formação o concurso tenta garantir a lei, nesse caso, só se habilitam ao cargo mulheres mantendo o histórico índice feminino no magistério com crianças.

Ao nos remetermos as primeiras iniciativas da educação infantil pública, nosso objeto de análise neste artigo, consideramos a experiência vivenciada pelas monitoras de creche no município de Naviraí/MS e a passagem da creche da Assistência para a Educação como um dos marcos do debate que vai incidir sobre a educação infantil no país inteiro de modo crucial, mudando a concepção de educação para crianças pequenas. Optamos neste artigo debater a partir da experiência da formação das docentes no município, além de outros inúmeros aspectos dos quais não foi possível abordar somente em um artigo. Mas à medida que a municipalização avança outros debates se acirram e novas demandas são aventadas às quais a administração municipal precisa se adequar, não somente aos recursos humanos, mas também aos espaços físicos, em um fragmento de entrevista uma

das coordenadora aponta este aspecto da transição ao relatar sobre a divisão do espaço físico:

A parte baixa era a Creche da Assistência Social. Era um espaço, com duas funções: uma da assistência e outra da educação. E foi mudando [...] municipalizou as escolas e foi fazendo a transição. Lá em cima, a Pré-escola sempre teve duas salinhas. Depois tirou o 1º e o 2º ano e mandou para as escolas. Ficou só a Pré-escola! Começou a Pré-escola com o Jardim III, depois ampliou para o Jardim II e foi até o maternal. As crianças ficavam tempo integral lá em baixo! Os bebês e até 5 anos ficavam o dia todo (Cleonice, 2018, coordenadora).

O processo de transição envolveu todas as instituições no país e foi feito com conflito e discussão, mesmo porque envolvia grandes repasses de verbas entre as secretarias de assistência e educação, além das concepções filosóficas e ideológicas de ambos os campos de conhecimento dos seus profissionais. Essa não foi uma transição simples, mas necessária, e percorreu um longo caminho para se efetivar no país, assim como a municipalização da educação básica, portanto somente em 2007, sob a nova política de Assistência Social, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) autorizou os municípios que transferissem da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação o atendimento das creches.

E por fim, quanto ao aspecto da formação docente podemos dizer que no Município de Naviraí evidenciou-se que aquilo que estava previsto nos encaminhamentos das legislações nacionais, foi considerado pela administração municipal no intuito de adaptar às novas demandas legais, mas não levou em consideração as necessidades dos grupos que já atuavam em serviço, nem as condições de formação que o município possuía, ou os contextos locais nos quais estas pessoas estavam inseridas. Ocorreu que o município encerrou as carreiras profissionais das mulheres que atuavam com as crianças abruptamente e as retirou da creche mandando-as para outros tipos de trabalho, por não terem a formação e não concluírem no tempo previsto em lei, elas foram enquadradas em outro plano de carreira e saíram do lugar onde atuavam. Numa entrevista realizada na pesquisa percebemos que tal transição gerou problemas e conflitos pessoais e profissionais relatados por estas professoras e monitoras de creche que se ressentem de não ter tido a oportunidade de concluir seus estudos e continuar trabalhando com as crianças em salas de educação infantil ao dizer: «Até me emociona falar. Foi muito bom! É porque foi gostoso, quando a gente gosta do que faz a gente se emociona! Eu gostava muito do que eu fazia. Tiraram, arrancaram da gente e dói!» (Sandra, 2017, monitora de creche).

Nos municípios pequenos onde as demandas por formação são grandes e os processos de adequação legais tornam-se necessários, como foi o caso de Naviraí esta formação foi realizada

sem planejamento ou discussão coletiva, para que o direito de toda a comunidade da instituição estivesse sendo garantido, tanto para crianças como para adultos. No entanto, estes caminhos estão sendo trilhados, visto que a legislação por um lado aponta em suas normativas legais de elaboração a aprovação instrumentos importantes na garantia do direito à educação para todas as crianças brasileiras, enquanto por outro lado expressa muitos desafios a serem enfrentados quanto a melhoria dos atendimentos nas instituições públicas; a formação de qualidade para os profissionais; o acesso e a permanência das crianças na educação infantil; os recursos destinados a esse nível da educação básica, entre outros. Tais desafios se fazem presentes em todas as regiões do país, embora não sejam atendidas considerando as extensões territoriais em seus diferentes contextos e realidades.

Considerações Finais

O texto buscou, a partir dos documentos legais e fontes, representadas por editais e atas de concurso docente, apresentar o município de Naviraí/MS no interior do Brasil mediante o objetivo de evidenciar as garantias e os percalços na consolidação do direito à educação para as crianças da educação infantil, considerando especialmente as origens da primeira instituição, em 1974 bem como a transição das instituições que passaram da secretaria da

Assistência para a secretaria de Educação no decorrer do ano de 2005.

Os marcos legais representados pela legislação brasileira em âmbito nacional reverberam por todos os municípios de modo a serem implementados e levam em conta as condições de cada um. Foi possível verificar na bibliografia histórica que o Brasil por muito tempo teve suas ações voltadas para a criança pobre e necessitada, previstas em perspectivas médico-higienista de melhoria da população a partir de políticas assistencialistas. As políticas de atendimento à criança começam a se constituir ao longo do século XX no Brasil e o Estado começa a assumir um compromisso em debater ações desse atendimento a criança a partir da segunda metade do século, de modo que tais processos se materializam e se consolidam ao final do século XX com a aprovação da legislação.

Representada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 tal arcabouço legal, tais iniciativas de avanço refletiram em sua gênese uma educação que acentua as desigualdades, em que os movimentos sociais devem estar atentos na luta para garantir a educação das crianças pequenas, que ainda não está nas pautas prioritárias dos governos, conforme priorizado na letra da lei, mas que não se efetivou nas práticas.

No interior do Brasil vai reverberar as políticas nacionais, os programas e iniciativas vinculadas a esse ideário. Portanto

apresentamos na gênese das instituições do município de Naviraí a ação da Legião Brasileira de Assistência que focalizaram atividades com poucos recursos e um atendimento filantrópico realizados pela liderança local, vinculada a grupos ligados à fé cristã e a caridade para populações pobres. Foi criada uma instituição para atender as mães de baixa renda, o Clube de Mães, que depois de um tempo implanta o Projeto Casulo, visando atender as crianças, a partir da demanda das mães.

Outro aspecto a ser considerado é que a ação proposta em Naviraí não refletiu as orientações nacionais da legislação ao apontar a necessidade de formação em serviço e o direito da criança em ser atendida por um profissional qualificado, ou seja, assim como Naviraí todos os municípios brasileiros tinham que se adequar aos novos trâmites da municipalização da educação básica, pois o direito à educação levou um tempo maior de adequação nas instituições de atendimento no interior do Brasil, fazendo com que as mudanças de ordem legal não se efetivassem na qualidade do trabalho na instituição.

Concluindo, a transição da assistência para a educação foi um processo lento e conflituoso pois envolveu prioritariamente o repasse de verbas, além de distintas concepções sobre atendimento e educação entre seus profissionais e tal mudança legal provocou em todo o país o debate sobre formação e qualidade de atendimento aos critérios mínimos nas instituições para às

crianças com o fim de garantir seu direito à educação de modo a incluir todas as crianças e minorar as desigualdades sociais no país.

Recibido: 27 de mayo de 2020

Aceptado: 9 de septiembre de 2020

Referencias bibliográficas

- Bazílio, L. C. y Kramer, S. (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Campos, M. M.; Rosemberg, F. y Ferreira, I. M. (1995). *Creche e Pré-escolas no Brasil*. 2ª edición. São Paulo: Cortez.

- Freitas, M. C. y Biccás, M. S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gondra, J. G. (2011). “A emergência da *infância*”. En Paiva, M. M. de; Viveiros, K. F. M. de y Medeiros Neto, O. M. de. (org.). *Infância, escolarização e higiene no Brasil*. Brasília: Liber Livro, pp. 83-109.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achime.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.
- Kuhlmann J. M. (1998). *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- (2000). “Histórias da Educação Infantil”. In *Revista Brasileira de Educação*, número 14, mayo/agosto, pp. 111-179.
- Lopes, A.; Faria Filho; L. M. de y Fernandes, R. (org.) (2007). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merisse, A. et al. (1997). *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Monarcha, C. (2000). “Introdução ao estudo da Escola Nova”. In *Rev. Bras. Educ.*, número 14, pp. 170-176. ISSN 1413-2478. Disponible en [<https://bit.ly/3o9LTs4>], consultado el 06 de mayo de 2020.
- Moncorvo Filho, A. (1927). *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)*. 2ª edición. Río de Janeiro: Empreza Graphica.
- Montiel, L. W. T. (2019). *Da assistência à educação infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí - MS (1995-2005)*. Tesis de doctorado en Educación. Universidad Federal de Grande Dourados. Dourados.
- Nunes, M. F. R.; Corsino, P. y Didonet, V. (2011). *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa.

Pinto, A. F. E. y Flores, M. L. R. (2017). “Formação inicial e valorização das professoras na Educação Infantil”. En Albuquerque, S. S.; Felipe, J. y Corso, L. V. (org.). *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil*. Porto Alegre: Evangraf.

Rosemberg, F. (2006). “ALBA - O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional”. En Freitas, C. M. *História social da infância no Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 141-162.

Sarat, M. y Cruz, G. A. (2018). “A criança e sua educação: História e Cultura contemporânea”. En *Formação Docente para Educação Infantil: experiências em Curso*. Dourados: Universidade Federal.

Silva, A. S. da (1997). *Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983/1990)*. Tesis de maestría en Educación. Universidad Estadual de Campinas. Campinas.

Silva, A. S. da. (2000). “Políticas de atendimento à criança pequena em MS”. In Senna, E. (org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande, MS: UFMS.

Tavares, G. de S. R. (2019). *História da educação infantil em Naviraí (MS) e o clube de mães: as origens do atendimento à criança pequena (1974-1990)*. Tesis de maestría. Dourados. UFGD. Disponible en [<https://bit.ly/357fgTd>], consultado el 06 de mayo 2020.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou o planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Río de Janeiro: Zahar.

Veiga, C. G. (2009). “O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia”. En Oliveira, L. C. V. y Sarat, M. (org.). *Educação Infantil: História e Gestão educacional*. Dourados, MS: UFGD.

Documentos del ámbito nacional

Decreto n.º 21.417 de 17 de maio de 1932. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Disponible en [<https://bit.ly/3k9NLI7>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Domínio Público (1994a). *Política de Educação Infantil*. Brasília: MEC/DPE/COEDI. Disponible [<https://bit.ly/352urNC>], consultado el 06 de mayo de 2020.

— (1994b). *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ DPE/COEDI. Disponible en [<https://bit.ly/3kcFdXW>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29, 30,32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponible en [<https://bit.ly/2H9n5zA>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponible en [<https://bit.ly/3m0Aedd>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponible en [<https://bit.ly/3o3mlNh>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponible en [<https://bit.ly/2H9eJlr>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília: MPAS. Disponible en [<https://bit.ly/2H25oCu>], consultado el 06 de mayo de 2020.

Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponible en [<https://bit.ly/3dyrUi7>], consultado el 06 de mayo de 2020.

República Federativa do Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas.

Documentos del ámbito municipal

Estatuto do Clube de Mães (1974). *Estatuto aprovado pela diretoria de 1974*. Naviraí-Mato Grosso, 3 de junho, C. M. N. Registro n.º 387. Dourados.

Edital n.º 01 de 30 de maio de 1995 (1995). *Concurso Público-1995*.
Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí.

Lei Complementar n.º 019 de 19 de dezembro de 1999 (1999).
*Dispõe sobre o Plano de Cargo, carreira e Remuneração do
Grupo de Servidores da Educação Básica do Município de
Naviraí, estado de Mato Grosso do Sul e das outras
providências*. Gerência Municipal de Educação e Cultura de
Naviraí.

Edital n.º 01 de 26 de julho de 2005 (2005). *Concurso Público-2005*.
Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí.

Portaria n.º 312 de 29 de março de 1996 (1996). *Nomeia Geni
Messias Alves, para exercer em caráter efetivo o cargo de
Monitora de Creche, e da outra providência*. Gerência
Municipal de Educação e Cultura de Naviraí.

Entrevistas

Cleuza Campos Marques da Silva. Entrevista concedida a Larissa
Wayhs Trein Montiel y Giseli Tavares de Souza Rodrigues.
Naviraí, abril de 2018.

Cleonice Rodrigues da Silva. Entrevista concedida a Larissa Wayhs
Trein Montiel. Naviraí, febrero de 2018.

Sandra Pedro da Silva Souza. Entrevista concedida a Larissa Wayhs
Trein Montiel. Naviraí, 17 a 20 de octubre de 2017.

Tramas históricas de los procesos de consolidación de la educación inicial y de la formación docente específica en Bariloche, Río Negro (1966-1989)

Ivana Evans¹

Resumen

146

Este trabajo resulta una aproximación al conocimiento de los procesos históricos en la consolidación de la educación inicial en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, en un período comprendido entre los años 1966 y 1989.

Se considera también la relación intrínseca con la formación inicial y permanente de esas docentes que estaban a cargo de las primeras secciones anexas a escuelas primarias. Se entrelaza la pregunta acerca de cómo se fue constituyendo la formación docente específica para la educación inicial en la ciudad.

Se evidencia en esta historia que la participación activa de las docentes en organizaciones y asociaciones que buscaban reconocimiento de sus saberes y prácticas pedagógicas específicas

traccionaron políticas públicas que no sólo buscaban el reconocimiento de sus derechos laborales, sino también la constitución de la identidad pedagógica de ese nivel y los derechos educativos fundamentales para la primera infancia.

Palabras clave

Educación inicial, Bariloche, formación docente específica, procesos históricos.

Abstract

This paper is an approach to the knowledge of the historical processes in the consolidation of Initial Education in the city of San Carlos de Bariloche, Río Negro in a period of time that goes from 1966 to 1989.

The intrinsic relationship with the initial and permanent formation of those teachers who were in charge of the first sections attached to primary schools is also considered. The question about how specific teacher training for Initial Education in the city was constituted is intertwined around these subjects.

¹ Profesora titular del Campo de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche. Es Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional Patagonia Austral), Profesora de Educación Preescolar (Universidad del Sur) y Profesora

de Educación Primaria (Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de Bariloche). Actualmente se encuentra realizando la tesis en la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: [ivanaevans@gmail.com]. Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

It is evident in this history, that the active participation of teachers in organizations and associations were seeking for recognition of their specific pedagogical knowledge and practices, led to public policies that not only sought recognition of their labor rights, but also the constitution of the identity of that educational level and the fundamental educational rights for early childhood.

Keywords

Initial education, Bariloche, specific teacher formation, historical processes.

Introducción

Este trabajo resulta una aproximación al conocimiento de los procesos históricos involucrados en la consolidación de la educación inicial en la provincia de Río Negro, especialmente en la ciudad de San Carlos de Bariloche, en el período comprendido entre los años 1966 y 1989. Considerando especialmente la cuestión de formación inicial y permanente de esas docentes que estaban a cargo de las primeras secciones, se entrelaza la pregunta acerca de cómo se fue constituyendo la formación docente específica para el nivel inicial en la ciudad.

Dos hechos resultan fundacionales y determinan la selección temporal. Uno de ellos está ligado a la educación inicial ya que en 1966 se inauguró la primera sala de preescolar en el ámbito de la educación pública en la ciudad. Formaba parte del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta n.º 2 y dependía de la dirección de la escuela primaria.

Otro hecho fundante está relacionado con la institucionalización de la formación docente específica. En 1989 se dio inicio al Profesorado de Educación Inicial en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de Bariloche².

Otro aspecto que interesa sumar a la trama hace referencia a cuáles eran los contenidos y formas de enseñar a la primera infancia que fueron prevaleciendo en esa época como construcciones de identidad de este nivel educativo que se hicieron visibles en los documentos curriculares, así como en las normativas y en los relatos de las prácticas.

El interés por indagar en estas temáticas surge a partir del proyecto de tesis de la Maestría en Práctica Docente (Universidad Nacional de Rosario) en que se busca contextualizar localmente los procesos fundacionales de la educación inicial y de la formación docente específica en el contexto en el que se sitúa la indagación.

Ésta resulta una aspiración amplia por varios motivos que confluyen. En un nivel más general, existe una vacancia de estudios en torno a la historia de la educación inicial y de la formación

² Hoy Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

docente para ese nivel educativo. En particular, esa vacancia se hace más evidente en lo relativo a la situación particular de las provincias, en este caso, la situación de la provincia de Río Negro (Feijo *et al.*, 2017).

Interesa, entonces, recuperar algunos hitos propios de la constitución del nivel inicial como nivel educativo en el ámbito nacional para luego hacer foco en la realidad histórica del contexto más cercano, la ciudad de Bariloche, en la provincia de Río Negro. El crecimiento del nivel inicial dentro del sistema educativo y su construcción identitaria se amalgama con la formación docente y con los movimientos generados por colectivos de docentes que, en distintas épocas y contextos, trabajaron para instalar la cuestión de la educación de la primera infancia en la agenda pública.

Así, la historia se presenta como una trama conformada por múltiples hilos y tonalidades cromáticas que se entrelazan, que por momentos crece lenta y trabajosamente a fuerza de iniciativas individuales o de reclamos colectivos. Los hilos se tensan y cuando se intenta seguir uno de ellos, la urdimbre se complejiza, mostrando nudos, huecos, cabos sueltos que se pierden, hilos gruesos que llevan a otras tramas...

Por tanto, para esta indagación, con el propósito de recuperar la historia a través de las voces de sus protagonistas, se realizaron entrevistas a docentes que vivieron esa primera época, comprendida entre las décadas de 1960 y 1980 en el ámbito local. También aportó información valiosa la lectura de los registros de

los libros históricos de escuelas y jardines, documentos oficiales y páginas web de diarios y colegios.

Se entrevistó a tres docentes que trabajaron en Bariloche en escuelas públicas en esos años. Dos de ellas contaban con el título base de Maestra Normal Nacional. Una, egresada de la Escuela Normal Mixta n.º 2 de Bariloche, tomó un cargo en la Sala de Preescolar del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal durante cuatro años (desde 1968 hasta 1972). Otra, egresada en Buenos Aires, con formación específica para el nivel inicial, accedió en 1977 a un cargo titular como maestra de sección en esa misma escuela. La tercera docente, por su parte, estudió en la Universidad del Comahue (Neuquén) y egresó en 1976 como maestra jardinera luego de haber realizado el Profesorado de Educación Primaria, que era requisito para ingresar al Profesorado de Educación Inicial.

Contexto histórico, político y educativo de la provincia de Río Negro

Para entender el contexto histórico y sociopolítico en el que situamos este trabajo es necesario reconocer la particular historia de la provincia de Río Negro que hasta 1955 fue Territorio Nacional dependiente del Poder Ejecutivo Nacional.

La Ley n.º 14.408/55 estableció la provincialización de los Territorios de Río Negro, Neuquén y Formosa. La elección y

asunción del primer gobierno provincial, tres años después, fue la culminación de un proceso dificultoso que tuvo lugar en un marco de gran inestabilidad democrática y desigualdad en la participación ciudadana dada por la proscripción del peronismo como fuerza política (Ruffini, 2015).

Podríamos decir que la incipiente organización institucional de la provincia, que implicó la convención constituyente y las elecciones para gobernador, sufrió interrupciones por golpes militares y estuvo teñida por las disposiciones del Ejecutivo Nacional que limitaban la participación de amplios sectores de la vida política nacional. Estas luchas y tensiones retrasaron la producción de normativas que organizaran el sistema educativo.

En la primera etapa, comprendida desde la organización como Estado Provincial (Roncallo, 2006) hasta los primeros años de 1970, se generaron algunas leyes y normativas fundamentales como la primera Ley de Educación (n.º 227/61) y el Estatuto del Docente (de 1965). En una segunda etapa, a partir de la irrupción de un nuevo golpe militar, las consecuencias terribles de retroceso, estancamiento y nula participación afectaron especialmente al sistema educativo. El retorno a la democracia generó un rico e intenso debate en instancias gubernamentales y gremiales en torno a la democratización del sistema educativo.

Otro aspecto que resulta necesario aportar para la comprensión de la historia de la educación inicial en el contexto

rionegrino es la conformación del nivel inicial como parte del sistema educativo en el ámbito nacional.

Estaba previsto en la Ley n.º 1420 de 1884 que el Estado Nacional impulsaría la creación de Jardines de Infantes, en ciudades en las que fuera posible equiparlos, en su mayoría anexos a las Escuelas Normales formando parte de su departamento de aplicación (Fernández Pais, 2018). Si bien, estar en la letra de la Ley fue un paso importante, su concreción dependía de sociedades con recursos para su equipamiento. Esto fue un freno en el crecimiento y expansión del nivel como política de estado, porque se consideraba que era una institución cara y «[...] ajena a la idiosincrasia argentina» (Ponce, 2017: 16), con edificios, mobiliario específico y personal que requería una formación especializada para la enseñanza en esas edades tempranas, además de las controversias pedagógicas «[...] entre el normalismo (tendencia positivista) y el sistema froebeliano (tendencia espiritualista)» (Ponce, 2017: 16).

En esas primeras épocas en que el Jardín de Infantes era cuestionado se destaca la acción de los colectivos de docentes *kindergartnerinas* que defendían su función como institución educativa haciendo visible el valor social y pedagógico que tenía para la primera infancia.

Durante las presidencias de Perón, sobre todo en la primera (1946-1952), el nivel inicial en la Argentina recibió mayor atención como política educativa y social, atendiendo así la incorporación

de las mujeres al trabajo, la mayor organización sindical y al reconocimiento de derechos de los niños.

Al respecto Ponce refiere que

[...] luego del golpe de Estado del 55 que derrocó al peronismo hubo un notorio retroceso en el crecimiento del jardín de infantes de dependencia estatal, ya que a partir de ese año se fue delineando una tendencia subsidiaria con respecto a la función del Estado, es decir que progresivamente fue dejando de asumirse como el principal responsable de la educación y cedió cada vez más espacios al sector privado (2006: 75).

Recién a partir del año 1960, en el ámbito privado y en las grandes ciudades, la educación de niños menores de 6 años (preescolar) experimentó un avance en la extensión de la matrícula (Ponce, 2006) lo que resultó muy distinto de lo que sucedía en estas latitudes patagónicas. En 1972 se promulgó, desde el Consejo Nacional de Educación, los fines y objetivos para las salas de Jardín de Infantes y se elaboró el primer documento curricular.

Durante el período de la dictadura, el Estado dejó de ocuparse de las instituciones para la primera infancia además de que instaló un régimen de persecución y censura que cercenó de raíz los debates y producciones literarias, pedagógicas y didácticas que habían enriquecido la década anterior.

Vale preguntarse, al realizar este brevísimo recorrido histórico que lleva a poder enfocar en el período seleccionado, acerca de cuánto interés político existió para transformar y hacer crecer al nivel inicial dentro del sistema educativo en la provincia de Río Negro. Como se verá a través de las voces de las entrevistadas y de la lectura de la normativa, las decisiones que se fueron tomando a favor del crecimiento de la educación de la primera infancia en esta provincia fueron resultado de luchas, reclamos y demandas de la sociedad (como si siguiera una tendencia nacional). Se aprecia en diversos momentos históricos que la educación inicial avanzó por otros caminos debido a la ausencia de políticas públicas y, a veces, por franca oposición y resistencia a las mismas. Las acciones que impulsaron las asociaciones de maestras jardineras que surgían en todo el país como reacción colectiva y horizontal fueron movilizadoras de políticas que buscaban la visibilización y consideración de la dimensión pedagógica del nivel inicial.

Primeras salas en la provincia de Río Negro y en la ciudad de Bariloche

La falta de políticas públicas nacionales para la primera infancia y la lejanía territorial hicieron que en esta región la educación inicial se desarrollara tardía y lentamente, con desigual presencia en el amplio territorio provincial.

Se hace evidente en esta historia la necesaria mirada hacia la tensión público-privado, ya que, tal como expresan investigaciones sobre el tema (Teobaldo y García, 1999; Nicoletti, 2016; Zaidenwerg, 2013) en los territorios de la Patagonia la consolidación y presencia del sistema público se desarrolló a partir de la demanda de la sociedad civil y, en ocasiones, la propuesta de la misma comunidad —como de asociaciones religiosas— dio respuestas antes que el Estado. Ejemplo de esto es la obra que realizan las comunidades salesianas o el dato curioso del inicio de las primeras salas de Jardín de Infantes para niños de 4, 5 y 6 años en el colegio María Auxiliadora de la ciudad de General Roca, en 1934, «[...] adelantándose al Estado y aún a los vecinos en la satisfacción de las necesidades de un sector de la población escolar todavía desatendido» (Teobaldo y García, 1999: 382).

En el ámbito estatal,

[...] en 1947 se creó en la Escuela Primaria n.º 32 de General Roca, la primera sección de Jardín de Infantes. Hacia las décadas del sesenta y setenta, el Nivel Inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, tanto en el terreno normativo como en el presupuestario. En 1968, en Cipolletti

comenzó a funcionar el primer Jardín integral independiente (*Diseño Curricular*, Res. n.º 2121/19: 8).

La puesta en marcha de este jardín se fundamentó «[...] ante la necesidad de contar con un colegio que sirva para las clases prácticas de los futuros docentes»³ como «[...] un departamento de aplicación de apoyo al nivel universitario, a la postre, de la facultad de Ciencias de la Educación»⁴.

Es importante destacar que cuando se habla del nivel inicial, solamente se trata de la apertura de algunas salas de 5 años, *preescolar*, en algunas escuelas primarias.

En Bariloche, en el ámbito público⁵, el desarrollo de la educación inicial fue aún más tardío. Recién en el año 1966, se inauguró la primera sala de Jardín anexa al departamento de aplicación de la Escuela Normal (luego Escuela Experimental Integrada, actual Escuela 71).

Resulta un dato interesante y recurrente que estas primeras salas surgieran en una institución formadora de docentes. El Departamento de Aplicación de la Escuela Normal n.º 2 era una escuela que generaba prácticas pedagógicas novedosas, tal como se

³ Cfr. Redacción de *Diario Río Negro* (2007). “El primer Jardín de Infantes, creado en 1968, tendrá edificio propio”, del 12 de marzo, en versión digital disponible en [https://bit.ly/2HKFsyp].

⁴ Cfr. Redacción de *Diario Río Negro* (2007). “El jardín 1 de Cipolletti ya tiene casa propia”, del 12 de marzo, en versión digital disponible en [https://bit.ly/2HEOk5t].

⁵ Aunque existen datos de que la iniciativa privada fue anterior a las propuestas estatales, en este trabajo haremos foco en la escuela pública.

puede inferir en las múltiples referencias a producciones de alumnos y docentes que trascendían los límites de las aulas y se proyectaban como iniciativas hacia la comunidad. Esta cualidad la trae una de las entrevistadas cuando relata que «En el '68 fui a pedirle trabajo a la directora, porque tenía deseos de aprender y progresar. En esa escuela tenías un apoyo muy grande de esa directora. Era una escuela innovadora» (*Entrevista a N. G.*).

Esas primeras salas de jardín, experiencias aisladas en un principio, fueron inauguradas por insistencia de las familias y convicción de docentes o directoras que consideraban a la educación de niños pequeños un valioso aporte a su trayectoria escolar futura. Así fueron traccionando las decisiones político-pedagógicas que dieron una organización creciente a la educación inicial en la provincia.

Tal como nos relata otra de las entrevistadas

Las escuelas primarias en general no sabían qué hacer con nosotras... Tenías que ir a la dirección a pedir *por favor* que vengan a ver qué hacemos... las directoras nos preguntaban a nosotras cómo y qué planificábamos... Por eso digo... para las autoridades de las escuelas primarias, o del Consejo de Educación, los Jardines eran *una sombra* (*Entrevista a A. M.*).

Todas las entrevistadas refieren una situación similar, la necesidad de hacer visible el trabajo pedagógico que realizaban en las salas. Para lograr ese reconocimiento, la alianza con las familias

fue una acción cotidiana que las docentes emprendieron con convicción y como estrategia. Continúa el relato la entrevistada

[...] pensábamos *¿cómo hacemos para insertar el Jardín en la institución?* Y fue por la relación que teníamos con las familias, ahí empezaron a ver que estábamos, por la participación, por la cantidad de padres que venían... Estábamos en todos los actos, todos los chicos caracterizados, en las fiestas escolares. También las invitábamos a contar un cuento, venía un papá, una abuela, teníamos a las familias ahí (*Entrevista a A. N.*).

Bosch y Menegazzo (1983), reconocidas autoras en el ámbito nacional, levantaron la voz en esos años para señalar que «[...] pese a las importantes funciones que cumple el Jardín de Infantes, esta institución no se ha universalizado» y destacaron, además, la importancia de incorporar la educación de la primera infancia al Sistema Educativo Nacional para «[...] sostener la igualdad de oportunidades» (Bosch *et al.*, 1983: 23).

Se reconocía cada vez más la importante función pedagógica que cumplía el Jardín de Infantes, pero aún no resultaba accesible a amplios sectores de la sociedad. Algunos datos muestran la realidad de la provincia en esos años: en 1980 sólo el 33 % de los niños de cinco años estaba escolarizado (Luci, 2003), en 1983 había en la provincia 140 salas anexas a escuelas primarias y

solamente cinco Jardines de Infantes independientes⁶, en 1986 había 315 salas anexas a escuelas primarias, que se fueron organizando bajo la figura de *Jardines de Infantes Integrados*.

En Bariloche, la creación de jardines en el ámbito privado para familias de sectores sociales que podían afrontar el pago de una cuota dio respuesta a la necesidad de escolarización de la primera infancia ante la falta de oferta en el ámbito de la educación pública. A esta situación refiere Ponce cuando expresa que «[...] por la insuficiencia de establecimientos estatales, se mantuvo la escasa presencia de Jardines de Infantes en zonas rurales y suburbanas, sobre todo en las provincias del interior» (2017: 6). En la mayoría de los casos, estaban a cargo de las mismas docentes tituladas que buscaban ofrecer una alternativa a la vacancia estatal y, desde ese lugar, hacer crecer a la educación inicial.

El relato de una de las entrevistadas ilustra una situación generalizada en la ciudad:

[...] nosotras nos pusimos un jardín privado en 1981, también por una necesidad de crecimiento profesional, de tener un jardín con sala de 3, 4 y 5. El crecimiento del nivel no es sólo la sala de 5. Y eso acá no pasaba... estaba muy olvidado el Nivel... Además, había mucha necesidad en la población, fijate que nosotras habíamos empezado como una colonia de vacaciones, sin mucha pretensión, para ver cómo resultaba... Llegado el mes

de febrero era impresionante la cantidad de familias que se acercaron, ¡se llenó! (*Entrevista* a A. N.).

Cuando se produjo el retorno a la democracia, se inauguró el Jardín de Infantes Independiente n.º 3, el primero de la ciudad. Surgió a partir de la creación de dos secciones más y del traslado a otro edificio, diferente del de la Escuela 71 donde funcionaba hasta ese momento.

En esos años de recuperación de la democracia, la provincia de Río Negro reconoció a la Educación Inicial como primer nivel del Sistema Educativo creando además la Dirección de Nivel Inicial en la estructura del Consejo Provincial de Educación (*Diseño Curricular*, Res. n.º 2121/19: 8).

Esa apuesta cobró fuerza con la promulgación del Reglamento General para el Nivel Inicial (Res. n.º 828/87), elaborado luego de un proceso de participación democrático de representantes docentes, gremiales y del gobierno de Río Negro. En este documento se sientan las bases políticas y pedagógicas de la Educación Inicial, reconociendo al Nivel como parte del Sistema Educativo para «[...] acudir a la educación permanente y sistemática del niño». Se explicitan además en este documento los fundamentos normativos básicos para el Nivel, que forman parte del Plan Educativo Provincial. Se detalla que la educación del niño

⁶ Cfr. Mancuso, M. (2001). “La educación inicial en la provincia de Río Negro”. En *Diario Río Negro*, del 29 de mayo, versión digital disponible en

[<https://bit.ly/3jCOIyo>]. La autora es la Directora de Nivel Inicial de la provincia de Río Negro.

pequeño tiene al juego como eje motivador y como método didáctico, además de considerar el *hacer haciendo* y la autoexpresión como principios didácticos que resultan armónicos con el desarrollo infantil. Enfatiza, por último, acerca de la regionalización de los contenidos curriculares en el marco de una propuesta de integración provincial, nacional y latinoamericana.

«Hacia la independencia del Nivel»

En 1986, desde el ámbito provincial, se dispuso la organización como *Jardines Integrados* de las 315 secciones que funcionaban como anexas a escuelas primarias. El objetivo fue brindar una organización alternativa para que, a pesar de no contar con edificios independientes, sí tuvieran para su conducción y acompañamiento pedagógico a docentes tituladas (que serían las directoras itinerantes). Ese mismo año se creó la primera Supervisión técnico zonal de Nivel Inicial en Bariloche, de la cual dependían esas directoras.

La demanda más importante de las docentes en ese momento era dar visibilidad a la tarea pedagógica que se realizaba en las salas, con niños y familias, y lograr que el estado provincial avance en normativas que otorguen la estructura técnico-pedagógica para el reconocimiento del nivel inicial como un nivel educativo con características singulares. También existía la demanda de mejorar, dar mayores oportunidades laborales y

continuidad a la carrera docente a través de la creación de nuevos cargos en el escalafón, así como garantizar la educación inicial de una mayor cantidad de población de niños de 5 años.

Según se detalla en el documento *Hacia la independencia del Nivel. Jardines de Infantes Integrados* emanado de la Dirección de Nivel Inicial del CPE de Río Negro (que amplía y explica la Res. n.º 3305/86), la propuesta surgió de los aportes que realizaron las mismas docentes como un avance hacia la organización de la educación inicial como nivel independiente. Dicha propuesta consistía en «[...] integrar las secciones anexas a escuelas primarias cercanas en el territorio para formar una nueva organización» que contara con una *conducción técnico-pedagógica específica*. Esta organización preveía que los *Jardines de Infantes Integrados* «[...] se implementarán progresivamente comenzando por aquellas localidades que reúnan las condiciones» (Res. n.º 3305/86: 1).

Otra vez se avanzó con una normativa que buscaba ampliar derechos y otorgar mayor identidad a la educación inicial, pero que se limitaba a las localidades que reunieran ciertas condiciones (las cuales siempre estaban determinadas por las mismas políticas públicas).

Esta organización consideraba que la planta funcional de un Jardín Integrado de 1ª categoría estaba compuesta por una directora, una vicedirectora, una maestra secretaria, diez o más docentes de sección y profesores de educación física y de música que trabajaban localizados en diferentes escuelas primarias. En

Bariloche se crearon dos jardines con esta modalidad, que agrupaban las salas dispersas en siete escuelas de la localidad.

Avanzando en la lectura del documento explicativo de la Res. n.º 3305/86 se observa que entre los principios educativos y sugerencias que se presentan, algunas se dirigen a docentes de primaria e inicial invitando a «[...] crecer en solidaridad, fomentar el trabajo grupal, evaluar periódicamente la organización de las acciones, los inconvenientes que surjan, *la convivencia con la escuela primaria*». Se evidencia en este documento ministerial las falencias por la falta de decisiones integrales que el mismo sistema provoca.

Formación docente para la Educación Inicial en Bariloche

La consolidación de la formación docente para la educación inicial fue el resultado de un largo proceso y es necesario pensarla en la tradición normalista. En este proceso se hacen evidentes, otra vez, las diferencias entre la realidad social y educativa de los territorios de la Patagonia norte y la capital del país.

La expansión territorial de la formación docente fue más traccionada por las demandas sociales y por aumento poblacional que planificada como una política en función de criterios

anticipados desde el punto de vista del crecimiento del sistema educativo local. En ese marco, el año 1958 se creó en Bariloche la Escuela de Enseñanza Normal Mixta n.º 2, Ciclo Superior que formaba docentes para el nivel primario.

En 1961 se promulgó la primera Ley de Educación de la provincia, que en su artículo 15 proponía —entre los tipos de escuelas— a los Jardines de Infantes. Por su parte, el Estatuto del Docente de la provincia de Río Negro (Ley n.º 391/64), en su artículo 96, indicaba que para ser designado *Maestro de Jardín de Infantes o Maestro Especial o Maestro de Grado del Departamento de Aplicación* se requerirán, en cada caso, los mismos títulos señalados para la enseñanza primaria: maestro normal nacional en todos los casos. Estos marcos normativos provinciales no consideraban la formación específica, por lo que les docentes que optaban por trabajar con niños de Jardín de Infantes en las ciudades de la Patagonia debían perfeccionarse a través de cursos dictados por personal capacitado en instituciones como el Instituto Bernasconi o la Escuela Argentina Modelo en Buenos Aires⁷.

La educación inicial en la Argentina ha sido enriquecida por los movimientos de docentes que con inquietudes propias profundizaron en los conocimientos de la pedagogía, psicología

⁷ Para más información, ver Chávez, V. (2012). “Bodas de Oro del primer jardín de infantes”. En *Diario LMNeuquén*, del 17 de junio, versión electrónica disponible en [<https://bit.ly/3mvZPLG>].

evolutiva y formas de enseñar, todo lo cual aportó identidad y características propias a este nivel educativo (Bosch *et al.*, 1981).

Es necesario resaltar que la formación, como proceso personal y profesional, no sólo refiere a su formalización en instituciones sino también a las acciones, búsquedas, construcciones y trayectos que las personas y los colectivos generan. Esta realidad fue referenciada por dos de las entrevistadas, ambas con título de base de maestra normal nacional. Una de ellas, egresada de la Escuela Normal de Bariloche, alude a que su formación tuvo mucho de autodidacta y motivación personal para estar preparada para la tarea de enseñar en el Jardín (a pesar de no haber accedido a una formación específica):

Hice dos cursos en la Escuela Argentina Modelo, me fui a Buenos Aires, porque yo no había hecho nada de formación para Jardín, participé en un congreso, estudié los cuadernillos de apresto de inicial, eran buenísimos, yo traía todo y lo hacía con los chicos. Iba en el invierno, en las vacaciones (*Entrevista a N. G.*).

Otra de ellas refiere la necesidad que sintió de ampliar esa formación básica de maestra normal realizando el profesorado de Educación Preescolar en la provincia de Buenos Aires (al que para ingresar era requisito tener el título de maestra y rendir un examen):

Luego, ya en Bariloche, trabajando en la Escuela 71, recuerdo que la escuela nos pagó para que vayamos a

un curso en el Instituto Bernasconi, a perfeccionarnos (*Entrevista a A. N.*).

Esta formación normalista y *kindergartiana* arrastraba en sí misma la contradicción de dos paradigmas, el positivismo y el espiritualismo, que consideraban al niño de diferente manera y por tanto se traslucía en prácticas, métodos, concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje con fundamentos contradictorios.

En la consideración de la necesidad de una formación docente propia, quedan en evidencia una vez más los dilemas que atravesaron a la constitución de la educación inicial como nivel educativo desde sus orígenes. Uno de esos dilemas se refiere a la concepción de *pre-escuela* otorgada al Jardín de Infantes, lo que adjudica una función propedéutica a la educación inicial. Además, la disyuntiva entre la función educativa y la función asistencial, que atraviesa discursos y prácticas desde sus inicios, relativiza la formación pedagógica y arrastra hasta la actualidad la tensión entre asistir y enseñar (Diker, 2005).

Duprat y Malajovich, a propósito de esas tensiones, expresan que

[...] la aparente ausencia de definiciones políticas al respecto en el área educativa encubre toda una serie de dilemas que intencionadamente aparecen formulados en términos antagónicos [conformando lo que las autoras denominan *contradicciones aparentes*] (1993: 15).

Estas discusiones se revitalizaron con diverso énfasis en las distintas etapas históricas de la educación inicial y sumaron complejidad e indefinición a la toma de decisiones de política educativa en lo relativo a la formación docente específica.

Al tiempo que se iban creando las salas de jardín como anexas a las escuelas, llegaban a la ciudad algunas maestras jardineras que cubrían esos cargos. En esa época había muchas de esas docentes tituladas que tomaban cargos a través de la figura de *traslado transitorio* (en general eran esposas del personal de las fuerzas de seguridad y del ejército). Otra docente entrevistada nos relató que llegó en 1974 con traslado de un cargo titular de docente de sección de jardín de infantes de la provincia de Buenos Aires. Como no existían cargos titulares en jardines de Bariloche, fue ubicada como docente de grado en una escuela primaria. Dos años después pudo acceder a un cargo titular en una sala de jardín anexa a una escuela primaria⁸.

Estas primeras maestras jardineras iniciaban en esta región un movimiento de revalorización y desarrollo del nivel tanto en el ámbito público como en el privado, creando y trabajando en instituciones que atendían a la primera infancia.

⁸ A. N. se refiere a la Escuela 71, ex-Escuela Experimental Integrada, ex-Departamento de Aplicación de la Escuela Normal.

Según estos testimonios, la conformación de la *Asociación de Maestras Jardineras de Bariloche*, aproximadamente en el año 1975 o 1976, fue un sostén para la tarea, para la capacitación, para el acompañamiento mutuo y el fortalecimiento en esos primeros tiempos de mucha soledad. Relata una de ellas:

Lo interesante fue la unión de las docentes, tanto de privados como de estatales, eso sucedió por la necesidad de tener criterios en común, cómo planificar, compartir ideas... Nos juntábamos una vez por semana, esperábamos ese día, lo necesitábamos, entre nosotras nos ayudábamos, ya que no teníamos aportes de nadie [...]. Se organizaron grupos de estudio, leíamos, adaptábamos a partir de las planificaciones de primaria. Cuando alguna iba a un Congreso, que había todos los años, nos juntábamos para compartir lo que traía⁹ (*Entrevista a A. N.*).

Esa asociación formó parte de la UNADEP (*Unión Nacional de Asociaciones de Educadores Preescolares*) luego UNADENI (*Unión Nacional de Asociaciones de Educadores del Nivel Inicial de la República Argentina*) que se constituye en Córdoba en 1971. La UNADEP fue el corolario de una serie de encuentros que se realizaron desde 1967 en distintas provincias del

⁹ En cada congreso se realizaba un documento que abordaba las problemáticas de formación, reconocimiento, cobertura, expansión del nivel inicial.

norte argentino que reconocieron a la UNADEP como entidad pedagógica y cultural con un objetivo central que era lograr «[...] la obligatoriedad de la educación preescolar a nivel nacional»¹⁰. Otros objetivos relacionados eran: difundir y jerarquizar la educación inicial propendiendo a su autonomía y atendiendo a las características regionales, favorecer el progreso técnico y cultural de los educadores para elevar constantemente el nivel de especificidad y bregar para que los distintos órganos del Gobierno estén a cargo de funcionarios idóneos que garanticen la especificidad, jerarquía y autonomía del nivel. Las asociaciones de maestras jardineras fueron un motor para el crecimiento y jerarquización del nivel inicial en las provincias, además de ser —en algunos casos— las únicas oportunidades para la capacitación específica y el espacio para el debate de políticas en favor de la educación de la primera infancia.

La provincia de Río Negro fue organizando lentamente la formación docente específica. En 1968 egresó la primera promoción de maestras jardineras del Instituto Superior del Profesorado de Jardín de Infantes de Cipolletti. Este Instituto fue uno entre varios que se fueron fundando en la región¹¹, pero tuvo

¹⁰ Reseña histórica de la *Asociación* realizada en el XXII Congreso de UNADENI (2018) en Puerto Madryn (Chubut) por Dufour, M. E. y Carignano, L.

¹¹ «[...] con el fin de orientar una educación terciaria, en 1962 se fundó el Instituto Superior de Profesorado de Río Negro, con Humanidades en Viedma y Ciencias Exactas en Bariloche, al que luego se agregaría Profesorado en Jardín de Infantes en Cipolletti e Idioma y Letras en Roca. Continuando con esa

una corta trayectoria ya que en 1972 pasó a formar parte de la Universidad del Comahue (Zambón, 2008).

En 1989 la Dirección de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (DiFoCaPea) de la provincia aprobó un curso de posgrado y especialización en Jardín Maternal a distancia para docentes (Res. n.º 1484/89) que se desempeñaban en instituciones maternas, creadas a través de un convenio con el gremio (UnTER)¹² en algunas ciudades de la provincia. Resulta paradójico que se genere un curso de posgrado, con presupuesto asignado, como una acción de formación dispersa, cuando la oferta de formación inicial para docentes del nivel era tan escasa.

El primer Profesorado de Educación Inicial dependiente del Ministerio de Educación de Río Negro se creó en Bariloche en 1989 en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente. Este instituto, fundado en 1976, ya contaba con el Profesorado de Enseñanza Primaria.

Una vez más, la iniciativa de un grupo de jóvenes interesadas en ser docentes de nivel inicial y formarse en su propia ciudad fue el motor que generó esta creación.

política, se creó el Instituto Superior de Servicio Social en Roca y el Instituto de Educación Física en Viedma; este último es el único no absorbido en la creación de la Universidad del Comahue y sigue funcionando como tal». Cfr. Zambón, H. (2008). *La misión Remus Tetu en el Comahue*. 1ª edición. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

¹² Ver sitio web institucional en [https://bit.ly/37PBbigb].

En documentos periodísticos se encuentra el relato de una de las protagonistas:

Hicimos muchas cosas, reunimos firmas en los quintos años, cartas a todos los funcionarios municipales y provinciales, y presentamos carpetas a Educación. Un día nos avisaron que teníamos los pasajes disponibles para ir a Viedma a presentar la propuesta de apertura de la carrera de Nivel Inicial en el Instituto de Formación Docente de Bariloche. En diciembre de 1988 viajamos a Viedma [...] entramos a la DiFoCaPEA y nos recibieron un montón de personas, las que nos preguntaron acerca de las carpetas que habíamos enviado, nos contaron que tenían la idea de abrir la carrera, pero sería recién en el 90 y por medio del tronco en común con Primaria. Insistimos para que sea un año antes, y en febrero de 1989 se abrió la inscripción¹³.

Con la vuelta a la democracia se había iniciado en esta provincia un interesante proceso de democratización de la formación docente que implicó la formulación del *Diseño Curricular para la formación docente en los profesorados de Educación Primaria e Inicial* y la concreción de una organización

institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular (Ley n.º 2288/88).

Con la creación de este nuevo profesorado se desarrolló por muchos años —y solo en este IFDC— la formación de docentes de educación inicial en la órbita de las políticas educativas de la provincia de Río Negro.

A modo de cierre

El período referenciado en este trabajo buscó dar cuenta de los procesos de consolidación y reconocimiento del nivel inicial desde la creación de las primeras salas de jardín en el ámbito público en Bariloche. Se hizo referencia, además, a la formación docente específica, entendida ésta como un proceso que está ligado vitalmente a las posibilidades de crecimiento y visibilización de la educación de la población que atraviesa una franja etaria.

Durante esos primeros años de la década del sesenta —y hasta fines de los años ochenta— quienes deseaban formarse como docentes de educación inicial en Bariloche debían hacerlo en otras localidades o provincias. Se evidencia en esta historia que la participación activa de las docentes en organizaciones y asociaciones que buscaban reconocimiento de sus saberes y

¹³ Cfr. Alegría, S. (2017). “Primera promoción de maestras de Nivel Inicial cumplió años y festejaron a pura anécdota”. En *El Cordillerano*, del 28 de noviembre, disponible en [https://bit.ly/3e12utG], s. p.

prácticas pedagógicas específicas traccionaron políticas públicas que no sólo reconocieran sus derechos laborales, sino también la constitución de la identidad de ese nivel educativo y de los derechos educativos fundamentales para la primera infancia.

Se observó también que el diálogo entre lo público y lo privado se hizo presente con muchísima fuerza en esos primeros años de consolidación del nivel inicial en la ciudad. Las historias relatadas por docentes dejan ver que esa construcción tensionó y retroalimentó las políticas públicas.

Resulta un desafío reconocer en este presente las huellas del pasado. Es un ejercicio necesario volver a mirar las construcciones que otros realizaron para tomar conciencia de lo que se actualiza y de lo que se recrea hoy en las prácticas, en los debates, en los discursos acerca de la identidad de la Educación Inicial como nivel educativo que asume características propias en este contexto territorial.

Queda por contar e investigar la valiosa historia de otras instituciones que se ocupan de asistir y educar a la primera infancia, instituciones que dependen de la órbita privada, municipal o del Ministerio de Acción Social.

También se podrían abrir líneas de investigación en torno a cómo y de qué manera influyó la presencia del Profesorado de Educación Inicial en los procesos de crecimiento de la educación inicial en la localidad y la provincia, así como en el impulso dado a

nuevas temáticas de formación permanente para docentes de este nivel educativo.

La indagación realizada, por tanto, es incipiente. Muestra que aún hay mucho por profundizar y deja abierta la puerta a nuevas búsquedas, a sumar otras miradas para seguir tejiendo colectivamente la historia de la educación de las infancias en este territorio.

Recibido: 27 de mayo de 2020

Aceptado: 25 de julio de 2020

Referencias bibliográficas

Alegría, S. (2017). “Primera promoción de maestras de Nivel Inicial cumplió años y festejaron a pura anécdota”. En *El Cordillerano*, del 28 de noviembre, disponible en [<https://bit.ly/3e12utG>].

- Bosch, L.; Cañeque, H.; Duprat, H. *et al.* (1981). *Un Jardín de Infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Psicopedagogía Paidós.
- Bosch, L.; Menegazzo, L. y Galli, A. (1983) *El Jardín de Infantes de hoy. Bases teóricas y elementos prácticos*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Chávez, V. (2012). “Bodas de Oro del primer jardín de infantes”. En *Diario LMNeuquén*, del 17 de junio, versión electrónica disponible en [<https://bit.ly/3mvZPLG>].
- Consejo Provincial de Educación [Río Negro]. Dirección de Nivel Inicial (1987). *Hacia la independencia del Nivel. Jardines de Infantes Integrados*.
- Diker, G. (2005). *Informe. Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias”*. Observatorio de la Educación Iberoamericana. Disponible en [<https://bit.ly/3k8E5og>], consultado en septiembre de 2019.
- Feijoó, M.; Guevara, J. y Aisenstein, Á. (2017). “Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990”. En *Anuario de Historia de la Educación*. Disponible en [<https://bit.ly/3m2f26Z>], consultado en septiembre de 2019.
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la Educación Inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Luci, F. (2003). *Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. CIPECC. Disponible en [<https://bit.ly/3nZT2v0>], consultado en julio de 2020.
- Malajovich, A., y San Martín de Duprat, H. (1993). *Pedagogía del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Mancuso, M. (2001). “La educación inicial en la provincia de Río Negro”. En *Diario Río Negro*, del 29 de mayo, versión digital disponible en [<https://bit.ly/3jCOIyo>].
- Nicoletti, M. A. (2016). “Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los Territorios nacionales: la congregación salesiana y las escuelas del Estado (1880-1950)”. En *Boletín Americanista*, año XVI, número 72, pp. 71-88.

Ponce, R. (2006). “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 19-101.

— (2017). “La educación inicial desde una mirada sociohistórica”. En *Revista Voces en el Fenix*, número 66 *La Edad de Oro. La Educación de la Primera Infancia disponible*. Disponible en [<https://bit.ly/3j4fHCZ>], consultado en septiembre de 2019.

Roncallo, H. (2006). *Legislación Educativa de Río Negro. La Función Docente y la Legislación Educativa y Escolar*. Disponible en [<https://bit.ly/3dD6gJi>], consultado en marzo de 2020.

Ruffini, M. (2015). “Memoria, proscripción y exclusión política en Río Negro (1955-1966)”. En *Revista Horizontes Sociológicos*, volumen 3, número 5, pp. 69-80.

Teobaldo, M. y García A. B. (1999). “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo de Río

Negro”. En Puiggrós, A. (dir.). *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. Tomo IV. Buenos Aires: Galerna, pp. 343-392.

Zaidenwerger, C. (2013). *La ‘argentinización’ de los territorios nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)*. Tesis. Universidad de Barcelona.

Zambón, H. (2008). *La misión Remus Tetu en el Comahue*. 1ª edición. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Fuentes consultadas

Sitios web

Diario *El Cordillerano*. Disponible en [<https://bit.ly/3lXuCAu>], consultado en septiembre de 2019.

Diario *La Mañana* de Neuquén. Disponible en [<https://bit.ly/3453tWe>], consultado en septiembre de 2019.

Legislatura de la Provincia de Río Negro (2008). *Diario de Sesiones*. Número 6, mes de abril. Disponible en [<https://bit.ly/2IGDtbC>], consultado en marzo de 2020.

Página Oficial de la Provincia de Río Negro. Disponible en [<https://bit.ly/2H78Taw>], consultado en marzo de 2020.

Revista de la Universidad del Comahue. Disponible en [<https://bit.ly/3j9yi0c>], consultado en septiembre de 2019.

Sitio Oficial de la Escuela Argentina Modelo. Disponible en [<https://bit.ly/347M0wA>], consultado en septiembre de 2019.

Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro. Sindicato de docentes. Disponible en [<https://bit.ly/3453Lwi>], consultado en marzo de 2020.

Documentos oficiales

Ley n.º 1420. *Ley de Educación Común* (1884).

Ley n.º 2288/88. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.

Ley n.º 391. *Estatuto del Docente Río Negro*. Consejo Provincial de Educación.

Resolución n.º 1484/89. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro

Resolución n.º 2121/19. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Resolución n.º 3305/1986. Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.

Resolución n.º 828/87. *Reglamento General para el Nivel Inicial*. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro.

Resolución n.º 4242/15. *Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Inicial*.

Entrevistas a docentes

Norma Garza, en septiembre 2018.

Amalia Nicolini, en octubre 2019.

Margarita Brendstrup, en mayo 2020.

Libros históricos consultados

Libro Histórico del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal Mixta n.º 2 de San Carlos de Bariloche.

Libro Histórico de la Escuela n.º 71 «José de San Martín» de San Carlos de Bariloche.

Libro Histórico del Jardín Independiente n.º 3 de San Carlos de Bariloche.

¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio¹

Ignacio García Hervás², Jennifer Guevara³ y Ángela Aisenstein⁴

Resumen

165

Aunque la educación inicial y sus docentes tienen cada vez más visibilidad en el sistema educativo, todavía son escasas las indagaciones empíricas enfocadas en este nivel,

en general, y en la formación de sus docentes, en particular. Este artículo busca contribuir a la reconstrucción de una serie histórica sobre la formación inicial de los docentes de este nivel educativo en Argentina en el período 1886-1997. La producción examina el perfil docente a partir de una mirada curricular a los cinco planes de estudio aprobados durante el período. El análisis de las fuentes invita a desnaturalizar algunas hipótesis sostenidas en el campo de la formación docente y abrir nuevos interrogantes. Entre sus principales hallazgos, el estudio permite observar un proceso de desjerarquización progresiva para la formación docente del nivel inicial en Argentina a lo largo de los 111 años estudiados.

¹ El artículo se enmarca en la línea de trabajo de «Historia de la formación inicial de maestros y profesores. Argentina (1869-1990)», de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Se desprende de la tesis *Análisis histórico de los planes de estudio para la formación docente del nivel inicial en Argentina, entre 1886 y 1997*, presentada para obtener el título universitario de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

² Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Actualmente se desempeña como tutor pedagógico para diversas experiencias de formación docente. Ha trabajado como asistente de investigación en universidades de Argentina y España, y en organizaciones dedicadas al vínculo entre la Tecnología y la Educación. Contacto: [ignaciogarciahervas@gmail.com].

³ Doctora y Licenciada en Educación por la Universidad de San Andrés. Trabaja sobre sistemas, instituciones y formación docente para la primera

infancia en América Latina. Jennifer es investigadora postdoctoral de la Dublin City University (Irlanda) e investigadora asociada del CIPPEC (Argentina). Es cofundadora de la Red Latinoamericana de estudios sobre la Crianza, la Enseñanza y el Cuidado (RELACEC) y co-chair del Task Force sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible del Think20. Contacto: [jennifer.guevara@gmail.com].

⁴ Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés; Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires. Actualmente dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, y se desempeña como docente e investigadora en dicha Universidad y en la Universidad Nacional de Luján. Contacto: [aaisenstein@udesa.edu.ar].

Palabras clave

Formación inicial docente, nivel inicial, maestras jardineras, planes de estudio, historia de la educación argentina.

Abstract

Although early childhood education and its teachers have received increasing attention from the education field, there are still few empirical studies focused on this educational level in general, and on teacher education in particular. This article aims to contribute to the reconstruction of the historical series around pre-service early childhood teacher education in Argentina between 1886 and 1997. The research examines the teacher's professional profile as constructed by the curriculum plans approved during the whole period. Our review challenges some of the commonly accepted assumptions in the teacher education field and points towards new directions for future research. Among its main findings, the study suggests a process of progressive deprofessionalisation of teacher education programmes for early childhood education in Argentina throughout the 111 years studied.

Keywords

Pre-service teacher education, early childhood education, early childhood educators, history of Argentine education.

Introducción

La educación inicial está hoy en el centro de las discusiones de política pública en el ámbito internacional y local. La oferta orientada a la población que atraviesa esta franja etaria se ha expandido rápidamente en las últimas décadas y el nivel ha adquirido visibilidad en las normativas. En 1993 se sancionó la obligatoriedad de la sala de cinco años (Ley n.º 24.195), en 2006 se reconoció a la educación inicial como una unidad pedagógica (Ley n.º 26.206) y en 2014 se declaró obligatoria la sala de cuatro (Ley n.º 27.045).

A pesar de su visibilidad y sistematización progresiva, el nivel no ha recibido suficiente atención por parte del campo académico. Son escasas las investigaciones sobre la actualidad (Steinberg, Cardini y Guevara, 2019) y la historia de este nivel educativo en Argentina (Feijoó, Guevara y Aisenstein, 2018). Los estudios dedicados específicamente al hoy denominado nivel inicial fueron primariamente investigaciones generales sobre el jardín de infantes en Argentina y no estudios sobre la historia de sus docentes (Sarlé, 2000; Harf *et al.*, 1996; Mira López y Homar de Aller, 1970). Es limitado lo que conocemos sobre la creación,

consolidación y desarrollo de su subsistema de formación docente, de emergencia temprana en el país y en la región.

Los estudios históricos que han logrado abordar la formación inicial docente (en adelante, FID)⁵ en Argentina han ubicado el foco en el surgimiento, desarrollo y posterior caída del normalismo (Rodríguez, 2019; Davini, 1995; Alliaud, 1993). Esto generó una profusa serie de investigaciones sobre los trayectos de formación de maestros y maestras de primaria, y profesores y profesoras para las Escuelas Normales. Entre los estudios específicos sobre los y las docentes para el jardín de infantes, existen trabajos sobre períodos específicos (Fernández Pais, 2015; Ros, 2004) y obras dedicadas exclusivamente al Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal (Vasta y Gispert, 2009; Carli, 2001).

Este artículo contribuye a la construcción de una historia de la FID para el hoy denominado nivel inicial⁶ en Argentina. Se centra en los 111 años que van desde sus inicios en 1886 hasta 1997, toma a los planes de estudio⁷ como fuentes históricas y se orienta a caracterizar los perfiles y las funciones definidas para docentes de

nivel inicial en los planes de estudio para la FID del nivel, entre los años mencionados.

La investigación que dio origen a este escrito se basó en tres dimensiones de análisis. En primer lugar, la *selección de contenidos* del plan, sus presencias y ausencias significativas. En segundo lugar, su *organización y secuenciación*, que implica examinar la forma y el orden de las asignaturas de los planes. Por último, el *peso relativo* de cada tipo de saber (saberes teóricos generales, disciplinares específicos y saberes prácticos).

El estudio comienza en 1886, año en que se publicó el primer plan de estudios para la FID del *kindergarten* en Argentina. Finaliza en 1997, cuando se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente, a partir de la Ley Federal en Educación de 1993 que transfirió la responsabilidad curricular a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

El texto se organiza en cuatro secciones. En la primera se hace referencia a las fuentes y el esquema de análisis aplicado. A continuación, se presentan los principales aspectos del contexto

utilizaremos para referirnos a la educación de la primera infancia, la educación para el jardín de infantes, desde sus orígenes en Argentina.

⁷ Nos apoyaremos en que, según Davini (1998), los planes de estudio «[...] se constituyen como una lista de disciplinas o áreas de conocimiento que define el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los alumnos para lograr lo que se podría denominar el “ideal” docente» (13).

⁵ Para nuestra investigación, consideraremos la formación inicial docente (FID) a aquella formación que se organiza intencional y sistemáticamente a fin de que los futuros docentes incorporen los saberes pautados (Sánchez Puentes, 1995), lo que a su vez busca afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas previamente como alumno (Gimeno Sacristán, 1992).

⁶ El *nivel inicial* como tal tomó esta denominación en nuestro país en 2006. El término es entonces actual pero, a modo de facilitar la lectura del análisis, lo

histórico en el que se desarrolló la educación de la primera infancia a lo largo del período en estudio. Luego, se sistematizan los resultados del análisis de los planes correspondientes a cada etapa. Por último, se esbozan los puntos en discusión con el conocimiento disponible.

Metodología

El corpus se construyó a partir de cinco planes de estudio nacionales sobre la FID del hoy denominado nivel inicial. En esta investigación se consideró la totalidad de los planes de estudio identificados para el período 1886-1997. El trabajo de archivo no arrojó otras versiones de currícula oficial nacional para la FID en cuestión durante dicho período⁸. No se descarta la posibilidad de que otros desarrollos locales puedan haber sido producidos en distintas provincias, aspecto que deberá ser explorado en futuras indagaciones.

⁸ Para el análisis recopilamos distintos documentos, casi todos curriculares, en la Biblioteca Nacional de Maestros y su Centro de Documentación, y el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial «Sara C. de Eccleston».

⁹ Es importante destacar que estos tres planes de estudio comprenden además la propuesta nacional para el profesorado de las escuelas normales, debido a que la FID del nivel inicial compartía asignaturas con otros profesorados del Curso Normal Superior.

¹⁰ Nuestro relevamiento sobre el contexto histórico argentino para la FID del hoy denominado nivel inicial sugiere que, en el período que comienza en 1937,

Para periodizar el objeto de estudio, se presentan tres momentos o etapas de la historia de la FID para el nivel. Las distinciones entre los períodos se basaron en eventos político-sociales específicos para la educación de la primera infancia y, en particular, cuestiones vinculadas a su FID. La primera etapa presenta la formación como una especialización (1886-1905); los planes de estudio fueron tomados de documentos aislados que contienen el listado de asignaturas y su correspondiente carga horaria⁹. El segundo momento transcurre durante las décadas en las que el Profesorado Sara Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires funcionó como modelo formador para todo el país (1937-1973); para su estudio se cuenta con el documento curricular oficial, el plan elaborado por la propia institución y los programas de las asignaturas y los demás espacios curriculares¹⁰. En la tercera etapa, la formación docente para el jardín de infantes se *independizó* (1974-1997), y se cuenta con el plan aprobado y con los contenidos de las asignaturas dictadas en el Profesorado Sara Eccleston¹¹,

el Profesorado Nacional de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston de Capital Federal se encargaba de formar a todas las docentes del país. Garantizaba así becas anuales para estudiantes provenientes de todas las provincias (Mira López y Homar de Aller, 1970). No encontramos fuentes que objetaran esta información, pero no excluimos que durante toda esta etapa se hayan dado otras versiones en algunos territorios del país.

¹¹ Se ha considerado la propuesta de esta institución en el tercer momento por la relevancia política y pedagógica que ha tenido desde su fundación, pero la

perteneciente a la actual jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

El peso relativo de los contenidos de los planes de estudio se organiza de acuerdo con tres tipos de saber: los saberes teóricos generales, los saberes del campo específico y los saberes prácticos. Este modo de clasificar los saberes es propio de los estudios del campo de la formación docente (Tardif, 2004) y ha sido reflejada en distintas políticas curriculares, incluidos los lineamientos curriculares vigentes para la FID en Argentina (2007). La categorización en tres campos de saber o campos de formación resultó fructífera para explorar algunas de las hipótesis clásicas del campo de la formación docente, en general, y sobre la específica de los y las docentes de educación temprana, en particular.

Respecto a los primeros tres planes del corpus, aquellos aprobados en 1886, 1887 y 1903, se vuelve importante presentar dos aclaraciones. En primer lugar, es necesario especificar que no se pudo acceder a los listados de contenidos de las asignaturas porque no se encuentran disponibles sus programas. De esta forma, nuestro análisis se limitó a las denominaciones de las asignaturas y, en caso de que los presentaran, sus subtítulos descriptivos. En segundo lugar, se debe mencionar que el cálculo del peso relativo para estos planes no tuvo en cuenta las asignaturas

tomamos como marco para comprender los planes y no como fuente fundamental.

del tramo de formación previo y obligatorio correspondiente al magisterio.

Contexto histórico

Los orígenes del jardín de infantes en Argentina son contemporáneos al proceso de organización de la educación común; se ubican al momento de la conformación del Estado Nacional durante el último cuarto del siglo XIX. Los primeros establecimientos que se dedicaron a atender a la primera infancia, previos a la fundación de los primeros jardines de infantes en 1870, eran *de encierro* y recibían a la niñez huérfana y/o abandonada. Además de la tarea asistencial, se priorizaba el deber de culturizar y «[...] preservar las costumbres y los valores sociales imperantes en las nuevas generaciones» (Ponce, 2006: 20).

Durante la etapa de puesta en marcha de la Argentina moderna, con gobiernos conservadores y un modelo agroexportador dependiente, surgieron en Argentina algunos jardines de infantes inspirados en los aportes de Fröbel (Fernández Pais, 2018; Mira López y Homar de Aller, 1970). Juana Manso se destaca como una de las figuras fundamentales en los inicios del jardín de infantes en Argentina. Manso se propuso convencer a la sociedad conservadora de la época y a los maestros sobre la

importancia de una educación para los más pequeños y la necesidad de implementar un método como el froebeliano (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006; Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970). Escribió las *Guías para Jardines de Infantes*, donde presentó el método y su propuesta de aplicación para los establecimientos (Ros, 2004).

En la misma época se crearon las primeras Escuelas Normales dedicadas a formar maestras para el nivel primario: su plan de estudios preveía cuatro años de duración. La primera Escuela Normal fue fundada en Paraná en 1869 y se crearon dos más en Buenos Aires en 1874, las cuales tomaron el plan de la escuela de Paraná como modelo (Rodríguez, 2019). La Escuela Normal de Paraná contó con el primer jardín anexo bajo la Ley n.º 1420, en 1884. La directora fue Sara Chamberlain de Eccleston, una especialista experta en filosofía y el método froebeliano traída desde Estados Unidos el año anterior con la misión de fundar un establecimiento modelo para el jardín de infantes (Fernández Pais, 2018).

En 1886 se fundó un profesorado especial para *kindergarten* en esa misma Escuela, también bajo la dirección de Eccleston. El rector de la Escuela Normal de Paraná, Gustavo Ferrary, creó el primer curso de especialización, para lo cual solicitó a las autoridades modificar el plan de estudios y articularlo con la formación de maestros normales. Se resolvió que las maestras que aspirasen al profesorado para jardín de infantes debían aprobar,

durante dos años más, los exámenes de los cursos del nuevo plan (Ponce, 2006; Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970).

Para propagar las ideas de Fröbel, Eccleston fundó en 1893 la *Unión Froebeliana* y en 1899, la *Asociación Internacional de Kindergarten*. Unos años antes, en 1897, había comenzado a funcionar la Escuela Normal de *Kindergarten* en la Capital Federal bajo la creación del ministro Bermejo y la dirección de Eccleston. Contaba con becas para alumnas provenientes del interior del país. Funcionó como un profesorado especializado para *kindergarten* hasta 1905, cuando fue clausurado por un decreto ministerial.

Entre los años 1905 y 1935 se produjeron vaivenes respecto de la legitimidad de la educación inicial. Carli (2002) argumenta que parte del cuestionamiento se centraba en el rol de la mujer y la necesidad de fortalecer la autoridad en el hogar. Para los positivistas más conservadores, si el niño estaba menos tiempo en el hogar por asistir al jardín de infantes, las mujeres contarían con mayor tiempo libre. Esto les abriría las puertas al mundo del trabajo y las invitaría a descuidar a sus hijos e hijas en sus hogares.

Pero el debate no se limitaba a posiciones filosófico-pedagógicas, sino que se agregaron motivos más pragmáticos, tales como el alcance social de los establecimientos y los gastos que implicaban para el Estado. El *kindergarten* era visto como una institución costosa por los materiales didácticos importados y el personal docente especializado que requería al que, en definitiva, accedían los niños de sectores más acomodados (Ponce, 2006).

Leopoldo Lugones, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, intentó difundir la ineficacia de esta institución y convenció a rectores de escuelas normales con su postura crítica (Fernández Pais, 2018). A partir de 1900, el Consejo Nacional de Educación clausuró gran cantidad de establecimientos que funcionaban como jardines de infantes. Se apoyó en el argumento de que la prioridad del momento era alfabetizar, un proceso que se entendía que ocurría solo en la escuela primaria. En cambio, consideraban que el *kindergarten* trabajaba sobre aspectos que hacían referencia al ámbito puramente doméstico y privado (Ros, 2004; Carli, 2002; Mira López y Homar de Aller, 1970).

Estas cuestiones afectaron también a los espacios de formación y en 1904 cerró sus puertas el Profesorado Normal del *Kindergarten* en la Escuela Normal de Profesoras n.º 1 de la Capital Federal, creado apenas dos años antes (Fernández Pais, 2018; Ros, 2004). Al año siguiente fue cerrado el Profesorado de *Kindergarten* que había sido fundado en 1896 en la Ciudad de Buenos Aires. Durante los siguientes treinta años la educación temprana se afianzaría de manera *oculta*; no hubo en el país una propuesta oficial de formación para maestras jardineras pero sí acciones de formación docente desde, principalmente, la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten* (Ponce, 2006; Harf *et al.*, 1996; Mira López y Homar de Aller, 1970).

En 1936 comenzó una etapa de reconocimiento oficial para el jardín de infantes. De la mano del movimiento escolanovista, el jardín de infantes obtuvo una oportunidad para afirmar su sentido pedagógico y dejar definitivamente atrás el debate filosófico sobre su utilidad. Su defensa encontraba una base de apoyo en los saberes más rigurosos, interdisciplinarios y modernos de la Escuela Nueva. En este periodo se logró la reapertura de la FID específica. Los jardines expandieron su matrícula y, poco a poco, dejaron de ser una opción únicamente para las familias más ricas.

En ese contexto, las *kindergarterianas* aprovecharon para que el jardín de infantes entrara en la discusión pedagógica nacional (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006). Así, en 1935 se creó la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten*, representando de alguna forma la continuación de la *Unión Froebeliana* iniciada por Eccleston en 1893 y cuyo fin era «[...] formar maestras especializadas y propender a la difusión de nuevos jardines de infantes con elementos seleccionados» (Mira López y Homar de Aller, 1970: 364). Se fundaron entonces, en la Ciudad de Buenos Aires, el Jardín Mitre y el Instituto Félix Bernasconi. Cabe destacar que probablemente existieron otros desarrollos en el resto de las provincias, pero el relevamiento de este estudio no los encontró documentados.

La *Asociación* propuso acciones de capacitación y formación docente; en 1937 solicitó la creación de un profesorado de jardín de infantes y el reconocimiento oficial de los cursos de capacitación que se venían dictando. En ese mismo año se creó el Profesorado Sara Eccleston en Capital Federal y se diseñó la organización del Profesorado de Jardines de Infantes, sus planes de estudio y se proyectó el personal.

El Jardín Mitre funcionaba como modelo de escuela de aplicación del Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal y se definió en sus inicios como de carácter integral (Vasta y Gispert, 2009; Ponce, 2006). Esta institución recibía a los hijos de los sectores más desfavorecidos y se hacía evidente una doble función asistencial y pedagógica.

Durante el gobierno peronista que se inició en el año 1946 el jardín de infantes contó con el apoyo estatal y, dado su valor pedagógico y social, pasó a ser reconocido como parte del sistema educativo (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006). Además de considerarse evidente su función educativa, el *kindergarten* daba respuesta a las necesidades de las familias más pobres. El jardín de infantes era parte del engranaje de las políticas de inclusión social del período y resultaba funcional a la creciente inserción laboral de la mujer (Carli, 2002).

Con el golpe de Estado que derrocó al presidente Perón, la orientación de las políticas sociales implementadas durante su gobierno cambió su curso (Ros, 2004). El Estado asumió un rol

cada vez más subsidiario y se retrajo el crecimiento del jardín de infantes de gestión estatal. Sarlé (2000) señala la emergencia de un proceso de diversificación en la oferta desde distintos ámbitos (privado, estatal o comunitario-religioso), lo que contribuyó a la creación de circuitos alternativos para el *kindergarten*.

Para fines de la década de 1960 la formación de maestros y profesores en Argentina pasó al nivel terciario. En 1968 se ordenó suprimir el Ciclo de Magisterio para las nuevas cohortes y adoptar, en su lugar, los planes de diversos bachilleratos. A partir de 1972 los y las docentes que antes se formaban como maestras y maestros normales pasaron a aspirar al título de Profesores para la Enseñanza Primaria. Su formación se extendió a cuatro años, con un primer ciclo en los bachilleratos pedagógicos y un segundo ciclo como parte del nivel superior (Rodríguez, 2019).

Esta caída del normalismo y la modificación estructural para la FID del nivel primario trajo efectos para la FID de la educación inicial, hasta entonces programada siempre como posterior a los cursos de magisterio. De esta forma, se inició una nueva etapa con la aprobación de un nuevo plan de estudios para docentes de jardín de infantes en 1974. A partir de su implementación los y las aspirantes al título ya no necesitaban acreditar el título de Maestras Normales, sólo debían haber completado los estudios secundarios. Comenzó así un proceso que independizó por primera vez la FID para el jardín de infantes de la de otros niveles.

La dictadura cívico-militar iniciada en marzo de 1976 significó el triunfo del principio de subsidiariedad del Estado respecto a la materia educativa. A pesar de ello, en este periodo la matrícula del jardín de infantes continuó creciendo debido, por un lado, a la demanda de incorporación de la mujer al mundo del trabajo y, por el otro, a la difusión de los hallazgos de la psicología infantil sobre el beneficio de la educación en los primeros años de vida (Braslavsky, 1980).

La vuelta a la democracia no significó la restauración del rol principalista del Estado (Tiramonti, 2001). La Ley Federal de educación, de 1993, dio estatus normativo al rol subsidiario del Estado frente al sistema educativo. Entre otros aspectos, la Ley reconoció a la sala de cinco como obligatoria y presentó a los jardines maternos como un espacio más cercano a lo asistencial. Estos últimos fueron enunciados como un servicio posible de ser provisto por instituciones comunitarias y el apoyo de los gobiernos provinciales, en caso de que fuera *necesario*. El Estado Nacional delegó la responsabilidad de instalarlos y mantenerlos, lo que generó un avance muy dispar entre las jurisdicciones.

El perfil docente desde los planes de estudio. Docentes especializados con formación academicista (1886-1905)

El período fundante de la FID para el *kindergarten* incluyó tres planes de estudio publicados en 1886, 1887 y 1903. La FID para el nivel funcionaba como una especialización posterior a la formación del magisterio y sus planes compartían espacios curriculares con el profesorado para las escuelas normales, al tiempo que contemplaban asignaturas adicionales y específicas para formar profesoras de *kindergarten*.

En este primer período la FID del *kindergarten* presentó una orientación que, siguiendo a las fuentes, podría caracterizarse como academicista. Siguiendo a Davini (1995) la tradición académica en la formación docente se centra en el conocimiento a ser enseñado en detrimento de la formación pedagógica. El análisis del peso relativo de los campos de formación que componen cada uno de los planes (*Cuadro 1*) y el tipo de disciplinas privilegiadas abona a esta afirmación.

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Porcentaje sobre el total de carga horaria
1886	Saberes teóricos generales	Complemento de Geometría	5	2	42	58 %
		Complemento de Filosofía	5	2		
		Aplicación de las nociones de Física	5	2		
		Revista de la Gramática	5	2		
		Historia de la Pedagogía	5	3		
		Literatura	6	3		
		Ampliación de las nociones de Química	6	2		
		Ampliación de las nociones de Historia Natural	6	2		
		Revista de la Geografía	6	2		
		Revista de la Historia	6	2		
		Inglés	5	5		
			6	5		
		Lectura	5	1		
			6	1		
		Composición y declamación	5	1		
			6	1		
		Dibujo	5	2		
			6	2		
		Música (solfeo y canto)	5	1		
			6	1		
	Saberes específicos	Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos.	5	5	10	14 %
		Enseñanza del Sistema de Fröbel (Manejo y gobierno de los niños. Filosofía del Sistema. Historia del mismo).	6	5		
	Saberes prácticos	Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes.	5	10	20	28 %
			6	10		

<i>Año de aprobación del plan</i>	<i>Campos de la formación</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Año de cursada</i>	<i>Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas</i>		<i>Porcentaje sobre el total de carga horaria</i>
1887	Saberes teóricos generales	Literatura	4	3	58	79 %
		Matemática I: álgebra elemental	4	3		
		Física elemental	4	2		
		Geografía	4	3		
		Química elemental	5	2		
		Filosofía	5	3		
		Derecho político	5	2		
		Ciencias Naturales	4	3		
			5	3		
		Historia	4	3		
			5	3		
		Inglés	4	3		
			5	4		
		Dibujo Natural	4	2		
			5	2		
		Música	4	2		
			5	2		
		Labores, corte y confección	4	2		
			5	2		
		Gimnasia	4	2		
			5	2		
		Economía doméstica, labores y gimnasia	4	3		
		Labores y gimnasia	5	2		
	Saberes específicos	Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes	4	4	7	10 %
		Psicología aplicada a la educación física moral e intelectual del infante	5	3		
	Saberes prácticos	Práctica en el Jardín de Infantes	5	8	8	11 %

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Porcentaje sobre el total de carga horaria
1903	Saberes teóricos generales	Psicología general	5	3	45	42 %
		Psicología infantil	6	3		
		Moral y lógica	7	3		
		Inglés	5	6		
			6	6		
			7	6		
		Castellano	5	3		
			6	3		
			7	3		
		Dibujo Natural	5	3		
			6	3		
			7	3		
	Saberes específicos	Pedagogía especial	5	3	27	25 %
			6	3		
			7	3		
		Modelado	5	3		
			6	3		
			7	3		
		Música y piano	5	3		
			6	3		
			7	3		
	Saberes prácticos	Observación pedagógica	5	12	36	33 %
		Crítica pedagógica	6	12		
		Práctica pedagógica	7	12		

Cuadro 1. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Planes de estudio de 1886, 1887 y 1903.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados¹².

Como primer punto, en los tres planes de este periodo la formación en saberes teóricos generales tiene el mayor peso

¹² El detalle sobre las diferentes asignaturas de cada plan, sus contenidos y las decisiones metodológicas tomadas para ordenar su categorización se encuentran disponibles en la tesis de la que este trabajo se desprende. Se puede acceder al

trabajo desde el repositorio virtual de la Universidad disponible en [https://bit.ly/3kSuxyd].

relativo, medido en porcentaje de carga horaria. Mientras en el plan de 1886 la carga horaria para este campo de la formación es del 58 %, en el de 1887 alcanza el 79 % y en el de 1903, un 42 %. Aún con fluctuaciones no menores, este campo es el que tiene mayor peso relativo entre las tres propuestas.

Si se incluyeran en el cálculo las asignaturas correspondientes a la formación previa de magisterio, el peso relativo de la formación general sería todavía mayor.

Las fuentes evidencian que esta preponderante formación general se orientó a especializar a las docentes en conocimientos de *rigor científico* lejanos del sentido común. Se formaba a estas docentes para obtener un conocimiento sólido en torno a aquellos saberes validados por la ciencia en aquel momento; en parte porque era lo que las haría más *sabias* y porque, además, comprendían aquel bagaje cultural que una Profesora Normal debería poseer. En el plan de 1886, gran parte de estas asignaturas se denominan *Complemento de...* o *Ampliación de...* para referir a una profundización en las disciplinas científicas trabajadas en el Curso Normal Elemental. Estas asignaturas abordaban contenidos de geografía, filosofía, física, gramática, química, historia natural, idiomas (al previo estudio del francés, se incorporó el inglés), etcétera. Para 1887 sucedió algo similar: los espacios curriculares de saberes teóricos generales trataban sobre los mismos contenidos. Esta presencia parece disminuir levemente en el Curso Superior para el plan de 1903, cuando el campo de formación

general presentó gran proporción de los conocimientos de la psicología, inglés y castellano.

Asimismo, el análisis del corpus sugiere que la FID de las primeras maestras jardineras de Argentina priorizó el aprendizaje del contenido a enseñar por sobre aquel de índole didáctico. Podemos inferir, a partir de las denominaciones de las asignaturas, que aquellas con contenidos pedagógicos ocuparon un lugar marcadamente menor durante todo el período. En 1886 apenas un espacio curricular trataba sobre Historia de la Pedagogía en la formación común del Curso Superior, y a este se añadieron únicamente dos asignaturas sobre el sistema froebeliano como parte de la formación específica. En la propuesta de 1887 ninguna asignatura del ciclo común del Curso Superior refirió a contenidos pedagógicos, y únicamente una asignatura de la formación específica trataba sobre la enseñanza en el nivel. El plan de 1903, dentro del trayecto común con los profesorados superiores, contaba únicamente con la asignatura Psicología (cuyos contenidos no eran específicamente pedagógicos, sino de psicología general) y con Pedagogía especial como única asignatura del campo de la formación pedagógica en el tramo de los saberes específicos.

El análisis permite sugerir que la orientación academicista apreciada en los planes de este período responde al modelo de una docente de *kindergarten* especializada, que *sabía aún más* que una egresada de la escuela normal. Esos saberes de carácter académico caracterizarían a quienes enseñaran en *kindergarten* como una mujer dedicada y estudiosa. Esto se complementaba con el hecho de que el Curso Superior no podía ser transitado en cualquier momento de la vida de la mujer, sino obligatoriamente al finalizar sus estudios secundarios, habiendo ésta aprobado todos sus exámenes en tiempo y forma (Mira López y Homar de Aller, 1970). Quien deseara transitar la especialización debía ser mujer y *estudiosa*, y cursaría con goce de beca. Así, el formato se alineaba con la premisa froebeliana: se esperaba que la maestra jardinera supiera «[...] de todo en general con claridad y precisión» (Fernández Pais, 2018: 49).

Los aspectos señalados sobre los planes de estudio parecen delinear en los orígenes de la FID (para el hoy denominado nivel inicial) un perfil de maestra, si bien centrado en la mujer, alejado del modelo de *madre sustituta* identificado en estudios previos (Ros, 2004; Alliaud, 1993). Quienes presentan a la maestra jardinera como aquella que cumple un rol maternal, centran su figura en la de una persona que ejerce un *cuidado instintivo, propio* de ese género (Van Laere y Vanderbroeck, 2016; Taggart, 2011; Moss, 2006). En contraste, la formación academicista evidenciada en los planes de estudio configuraría una docente con *rigor*

científico y saber disciplinar, mientras que considera a la formación pedagógica como producto del *sentido común* que se alcanzaría directamente en la práctica (Davini, 1995).

Más allá de lo señalado, o quizás específicamente por este perfil formador que parece alejar a la futura maestra de *kindergarten* de rol materno, esta etapa concluye con el cierre de las instituciones formadoras existentes.

Puericultoras y profesionales especializadas (1937-1974)

En un contexto social y político que da lugar a la reapertura de la formación docente inicial para el nivel, el plan de estudios aprobado en 1937 permite inferir la formación de un perfil de docente puericultora y profesional especializada. El plan de 1937 continuó apoyándose en la formación previa de magisterio pero dejó de contemplar asignaturas de otras especializaciones para el nivel superior. Por el contrario, sostuvo dos años de espacios curriculares exclusivos para la enseñanza del jardín de infantes.

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Porcentaje sobre el total de carga horaria
1937	Saberes teóricos generales	Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales	2	2	5	9 %
		Educación democrática	2	3		
	Saberes específicos	Pedagogía: con especial referencia a los problemas generales y especiales de la enseñanza denominada preescolar	1	3	44	76 %
			2	3		
		Psicología Infantil: con observaciones y experiencias	1	3		
			2	3		
		Literatura Infantil: lectura comentada, observaciones, experiencias didácticas, ejercicios de redacción, preparación de trabajos para ser utilizados en la enseñanza, etc.	1	3		
			2	3		
		Educación Física	1	2		
			2	2		
		Higiene Infantil y Puericultura	1	2		
			2	2		
		Trabajo Manual: preparación de material didáctico de los diversos tipos que se pueden utilizar en nuestro país y estudio de los fundamentos en que se basa su aplicación didáctica. Dos secciones semanales de dos horas cada una	1	4		
			2	4		
		Dibujo: especialmente relacionado con su utilización y enseñanza por parte de la maestra. Dos secciones semanales de dos horas cada una.	1	4		
			2	4		
		Música y Canto: especialmente relacionados con la cultura musical que debe poseer y aplicar la maestra	1	2		
			2	2		
	Saberes prácticos	Observación y práctica	1	3	9	16 %
		Práctica de la Enseñanza	2	6		

Cuadro 2. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Plan de estudios de 1937.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

Al abandonarse un trayecto común con otros profesorados, el plan de estudios retuvo sólo las asignaturas de la especialidad en educación infantil y las asignaturas de contenido teórico y científico se redujeron. A modo de ejemplo, la profunda formación

en idiomas del plan de 1903, que incluía asignaturas compartidas con el Profesorado Superior en Letras, se vio reducida a dos cursos de inglés exclusivos para las maestras jardineras.

Los campos de conocimiento que priorizaban los cuidados infantiles como parte de la tarea docente crecieron en presencia relativa frente a los saberes teóricos y científicos que mermaron su carga. El perfil se enmarcaba en el campo del cuidado, pero no a

cargo de una *madre sustituta* cuyos saberes fueran *instintivos*, sino con una docente formada y dedicada a la puericultura: una amalgama que relegaba la enseñanza de la tarea central. La presencia de una nueva asignatura denominada Higiene y puericultura es evidencia de este movimiento. Con gran presencia en los programas, reunía contenidos de índole biológica que trataban, entre otros aspectos, cuestiones de concepción, natalidad, alimentación, epidemias, patologías y neuropsiquiatría infantil. Esto se complementaba con una sección dedicada a cuestiones demográficas y observaciones en el Jardín Mitre que referían a la triple función pedagógica-médico-social. El último punto de esta asignatura refería a cuestiones de *asistencia materno-infantil*. El plan añadía también Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales, que desde sus contenidos también pretendía acompañar los primeros años de desarrollo sano para los niños y niñas.

Con este plan, la FID parece haber buscado, además, otorgar cierta jerarquía a los saberes de las maestras puericultoras y fortalecerlas como profesionales. Esto se logró particularmente a través de la fuerte incorporación de contenidos de la Psicología del Desarrollo y su perspectiva normalizadora. En línea con un ejercicio del control sobre procesos *evolutivos* de los niños, su discurso otorgó *racionalidad técnica* a los y las profesionales docentes (Cannella, 1997). En el plan aprobado en 1937, la fuerte presencia de contenidos en psicología evolutiva estructura ambas

asignaturas sobre Psicología Infantil, se manifiesta en los espacios de Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales, Higiene y puericultura, y Pedagogía. Este plan y sus orientaciones se dieron en un largo período que tuvo a las ciencias *psi* como líderes del estudio pedagógico, acompañadas por el escolanovismo y su detenimiento en el infante como centro (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006; Carli, 2002).

Por lo anterior, las fuentes sugieren que es posible caracterizar al docente formado por este plan como profesional *especializado* justamente porque su proceso de profesionalización no se enmarca en una preponderancia del campo de saberes teóricos generales, sino bajo una estructura formadora que prioriza los saberes específicos para el nivel. Mientras un 76% de la formación superior es específica, únicamente un 9% es de saberes teóricos generales, y un 16% es formación práctica (ver *Cuadro 2*). Se asume que este hecho otorgó mayor identidad a la FID en cuestión, lo que cobra sentido en el contexto de resurgimiento de la legitimidad pedagógica del nivel, con nuevas exigencias de formación que hicieran foco en sus tareas específicas

Técnicas especializadas (1974-1997)

El plan de estudios aprobado en 1974 conllevó un nuevo cambio estructural; fue el primer plan de FID para el jardín de

infantes en el país que dejó el formato de una especialización con formación previa para el magisterio. Como consecuencia, la FID para maestras jardineras se redujo a una duración total de dos años. En las versiones anteriores, las especializaciones en jardín de infantes duraban dos o tres años, sumados a una instancia previa

de cuatro años de formación para magisterio en el Curso Elemental Normal.

Cuadro 3. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Plan de estudios de 1974.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

<i>Año de aprobación del plan</i>	<i>Campos de la formación</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas</i>		<i>Porcentaje sobre el total de carga horaria</i>
1974	Saberes teóricos generales	Biología y Neurofisiología	3	11	18 %
		Ética y deontología profesional	2		
		Lengua y Literatura	3		
		Sociología	3		
	Saberes específicos	Conducción del Aprendizaje y Observación	4	41	66 %
		Educación Física	4		
		Educación Plástica (Dibujo y Manualidades)	4		
		Higiene y Puericultura	3		
		Lengua y Literatura Preescolar	3		
		Matemática y su didáctica	2		
		Organización y Administración Escolar	3		
		Psicología Evolutiva	3		
		Psicopedagogía Diferenciada	3		
		Taller Didáctico	3		
		Teoría de la Educación	4		
		Educación Musical	2		
			3		
	Saberes prácticos	Observación y Práctica de Ensayo	4	10	16 %
		Práctica de la Enseñanza y Residencia (Incluye trabajos de campo)	6 ¹³		

¹³ La asignatura presentaba una carga de doce horas por semana en una extensión cuatrimestral, a diferencia del resto de las asignaturas de extensión

anual. Se modifica entonces el número para calcular su peso relativo en línea con el resto de los espacios curriculares.

Mientras que en este período la formación docente para el primario abandonaba la Escuela Normal y se *terciarizaba* para jerarquizarse (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), la FID para los docentes del jardín de infantes redujo su extensión a la mitad. Al tiempo que se *independizaba* de la primaria, perdía la mitad de sus años de formación. Este movimiento, que ha sido interpretado positivamente por la literatura del campo de la formación docente centrado en la educación primaria (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), puede interpretarse también como un proceso de *desprofesionalización* vinculada con una *proletarización de la docencia* para el caso de la educación inicial (Cannella, 1997).

Una formación menos profunda en saberes teóricos generales se encargó de descalificar a las y los docentes de jardín de infantes y se complementó con una formación específica superficial e intensiva. El plan de estudios de 1974 no sólo abandonó entonces la instancia de formación general previa, sino que en su propuesta no la reemplazó ni la *recuperó* en su misma proporción: sólo cuatro asignaturas pasaron a conformar este espacio y representaron el 18 % de la FID total, mientras la formación específica representó un 66 % y los saberes prácticos, un 16 % (ver *Cuadro 3*).

En la secuenciación de los contenidos de este plan se observa que cada asignatura se dictaba en un solo año y no exigía una línea de correlatividades ni una progresiva profundización. A esta baja en la *profesionalización* se le sumó la pérdida de los

conocimientos de las ciencias exactas como Matemáticas, Física y Química. Además, se eliminó de la formación el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Las fuentes permiten apreciar que el o la docente de educación inicial tomó la figura de un *técnico* que, en palabras de Moss (2006), no priorizaba su formación, sino que ubicaba el foco en la transmisión de saberes que fueran ante todo eficientes para el desarrollo medible de los sujetos. Se retoma la figura de la *racionalidad técnica* que vuelve su trabajo objetivo, certero y cuantificable, de modo que pueda dar cuenta del crecimiento y aprendizaje de los y las infantes entendido como un recorrido progresivo y lineal (Cannella, 1997). Para un o una docente técnica especializada en primera infancia, la persistencia de la asignatura de Higiene y puericultura tenía pleno sentido.

Esta formación técnica (y no profundamente teórica) también se evidencia en el campo de saberes específicos para el nivel. En el plan de 1974 se puede observar un notorio crecimiento de las didácticas específicas que reemplazó el estudio profundo sobre las disciplinas, manifestado en planes anteriores. Por ejemplo, la asignatura de Matemática y su didáctica modificó lo que solía ser reconocido como una formación rigurosa en disciplinas de las ciencias exactas. En esta línea, el plan en cuestión presentó asignaturas de Educación Física, Educación Plástica y Educación Musical, en lugar del abordaje que en planes previos tenían los espacios curriculares de Ejercicios físicos, Dibujo y

Música, respectivamente. Estas temáticas que antes se trabajaban desde la práctica en ejercicios, pasaron a ser vistas como asignaturas independientes que debían ser aprendidas para ser enseñadas. Carli (2001) menciona que en el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal, institución modelo para la FID de todo el país desde 1937, se incorporaron durante este período contenidos didácticos a asignaturas que previamente no los tenían, como didáctica de las Ciencias Naturales en Higiene y puericultura, y didáctica de las Ciencias Sociales en Sociología.

Es importante también destacar que, para 1974, la formación en saberes prácticos continuó con el menor peso relativo. Además, se redujo al período final de la FID, ejercida directamente como una Residencia de un cuatrimestre de duración. En el plan se incluyó otro espacio de reflexión práctica, la asignatura Observación y práctica de ensayo, en el segundo año. El hecho de que la secuenciación de contenidos de este plan presente un único espacio intensivo de práctica real al final de la FID pareciera responder a una lógica técnica y aplicacionista, donde la teoría antecede a la práctica y esta última es una mera aplicación de la primera (Davini, 1995; Alliaud, 1993).

Mientras los planes previos contaban con espacios de formación práctica que acompañaban en simultáneo a los campos de saberes generales y específicos, en este período se les exigió transitar inicialmente los saberes teóricos —y no prácticos— de forma aislada para luego aplicarlos y evaluarlos en conjunto dentro

de un espacio de Residencia final. El enfoque mostró un cambio radical respecto a todos los planes anteriores porque, además de que antes contaban con espacios de práctica en la formación previa para el magisterio, cada año de especialización también contaba con asignaturas de este tipo de formación.

Los planes de estudio de la última etapa apuntan entonces en dirección a una figura de docente cercana a la de un o una técnica especializada. Quienes aspirasen a enseñar en jardines de infantes debían atravesar una propuesta de formación menos extensa y más eficiente que, a su vez, les permitiera ser expertos y expertas en los saberes específicos de la educación temprana.

El perfil docente en perspectiva: ¿una desjerarquización progresiva?

Esta investigación arrojó luz sobre las tradiciones y orientaciones que guiaron la formación inicial de los docentes para la educación infantil. La historia de la formación docente en Argentina se ha construido mayoritariamente a través de investigaciones sobre los maestros normales. La historia de la FID para el hoy denominado nivel inicial ha sido, en cambio, poco documentada. Esto conllevó la construcción de supuestos e ideas no necesariamente apoyados en investigaciones históricas específicas.

Los hallazgos invitan a desnaturalizar algunas hipótesis sostenidas en el campo y abrir nuevos interrogantes que, esperamos, den lugar a nuevas investigaciones que permitan enriquecer esta serie histórica. En primer lugar, a diferencia de lo que postulan distintos estudios para la FID en Argentina (Ros, 2004; Alliaud, 1993), en el corpus analizado no se han encontrado evidencias de que existió una marca fundacional de la docente de nivel inicial como una *madre sustituta*. Por el contrario, el análisis de los planes de estudio permite inferir la presencia de una perspectiva academicista que configuró a la docente como una persona con profundos conocimientos disciplinarios y esto le otorgó *rigor científico*. El modelo se sostuvo en el hecho de que la mayoría de los contenidos propuestos no fueron de carácter específico para la educación infantil sino generales y, por sobre todo, teóricos. En vez de perfilarse como una trabajadora dedicada específicamente al cuidado, la FID en este período parece haberse alejado de la idea patriarcal que caracteriza a la maestra jardinera como una *mujer con instinto* cuidador (Cannella, 1997).

Como segundo hallazgo, a diferencia de lo que la literatura ha caracterizado para el nivel primario (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), la FID del nivel inicial no parece haber evidenciado un proceso de jerarquización progresiva de la formación, sino todo lo contrario. La *terciarización* de la formación afectó como tal al trayecto de quienes aspiraban al título de docencia para la primaria y la secundaria. Quienes se formaban para la enseñanza en el jardín

de infantes ya contaban desde antes con una FID ubicada en el nivel pos secundario o terciario. Esto implicó entonces, desde la perspectiva de este trabajo, una *desprofesionalización* de la configuración docente para la primera infancia porque, entre otros aspectos, se redujo la extensión de su formación a la mitad y sus contenidos abandonaron el previo formato de *progresiva profundidad*. Las fuentes de este período nos permiten inferir que esto volvió a los docentes de educación infantil actores eficientes (técnicos) pero no suficientemente críticos y creadores de conocimiento (profesionales).

Un tercer hallazgo se detiene específicamente en la organización y secuenciación de contenidos para el campo de la formación práctica. Diversos autores describen una progresiva jerarquización del componente práctico de la formación, que pasó de una lógica aplicacionista a una que pone a la práctica como eje vertebrador de la formación (Davini, 1995; Alliaud, 1993). En este estudio las fuentes muestran un proceso inverso. Mientras desde los primeros planes de estudio se registraban instancias del campo práctico que acompañaban a la formación en saberes generales y específicos, el último plan evidencia que entre 1974 y 1997 disminuyó la proporción de formación práctica y esta se ofreció casi en su totalidad como una instancia de residencia hacia el final del trayecto. Esto se complementó con el hecho de que, al abandonar la formación en magisterio como previa a la

especialización, se abandonaron también las instancias de práctica pedagógica que ese trayecto incluía.

Es preciso mencionar dos limitaciones principales de este trabajo. En primer lugar, como se toma a los planes de formación como objeto de estudio, las fuentes no permiten realizar inferencias sobre el período de afianzamiento oculto del nivel inicial, entre 1905 y 1935. No hubo en el país una propuesta oficial de formación para maestras jardineras durante estas tres décadas y por ello no hay planes de estudio que permitan explorar qué enmarcó a la FID en este período. En segundo lugar, esta investigación se apoya en el valor de estudiar las ideas y los lineamientos que reflejan la voz del discurso pedagógico oficial, pero reconoce la necesaria distancia que existe entre las propuestas curriculares con las prácticas cotidianas en las diversas instituciones formativas.

En líneas generales, se observan para estos 111 años un proceso de desjerarquización progresiva para la formación docente del nivel inicial en Argentina. Se vuelve evidente que el marco socio-político tuvo implicancias en este derrotero para la FID en cuestión, pero se desprende de este análisis la necesidad de revisar y estudiar sus particularidades históricas, desde sus orígenes hasta la actualidad. La mayoría de los estudios históricos que refieren al nivel se detienen únicamente en aspectos generales y no toman perspectivas metodológicas que se detengan específicamente en su FID, a diferencia de estudios históricos que sí se detienen en la

trayectoria que tuvieron quienes aspiraban al título de magisterio para la primaria (Feijoó, Guevara y Aisenstein, 2018).

Se vuelve necesario reforzar la importancia de estudiar los desarrollos locales para la FID del nivel inicial en otros territorios provinciales, más allá de los modelos formadores para el país que presentaron la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Para un relevamiento más profundo y real de la historia de la FID en cuestión en Argentina, es necesario un estudio de las diversas experiencias formativas a lo largo de todo el territorio desde sus orígenes.

Estos hallazgos también ponen de manifiesto la importancia de pensar la formación de docentes de educación inicial a la luz de otros enfoques y aportes teóricos que van más allá de los producidos en el contexto local para pensar y estudiar la FID para el nivel primario. Cada uno de estos aportes expresa las diferencias entre las hipótesis esbozadas para la historia de la FID de cada nivel.

Recibido: 31 de mayo de 2020

Aceptado: 31 de agosto de 2020

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). “Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber”. En *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Braslavsky, C. (1980). “La educación argentina (1995-1980)”. En *Primera Historia integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood, Volume 2*. New York: Peter Lang Publishing.
- Carli, S. (2001). *Proyecto de investigación “Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)”*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Madrid: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). “El currículum de formación del magisterio en la Argentina: Planes de estudio y programas de enseñanza”. En *Propuesta educativa*, número 19, pp. 36-46.
- Feijoó, M.; Guevara, J. L. y Aisenstein, Á. (2018). “Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, volumen 18, número 1.
- Fernández Pais, M. (2015). “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, volumen 9, número 9.
- (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud, A. y Duschatsky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Trouquel.
- Moss, P. (2006). “Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker”. En *Contemporary issues in early childhood*, volumen 7, número 1, pp. 30-41.
- Ponce, R. (2006). “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodríguez, L. G. (2019). “Cien años de formalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, volumen 30, número 59.
- Ros, N. (2004). *La formación de la maestra jardinera: aportes a la construcción histórica de la formación docente*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Centro.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México D. F.: Anuies.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en 23ª Reunión anual de ANPED. Caxambú.
- Steinberg, C.; Cardini, A. y Guevara, J. L. (2019). *Mapa de la educación inicial: los primeros años cuentan*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Taggart, G. (2011). “Don’t we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism”. En *Early Years*, volumen 31, número 1, pp. 85-95.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de una ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo.

Van Laere, K. y Vandenbroeck, M. (2018). “The (in) convenience of care in preschool education: examining staff views on educate”. En *Early Years*, volumen 38, número 1, pp. 4-18.

Vasta, L. y Gispert, F. (2009). “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. En *Revista e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 5, número 12, 2º cuatrimestre.

Fuentes

Departamento de Instrucción Pública (1887). *Decreto confeccionando el Plan de Estudios para los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la República*. Buenos Aires.

Departamento de Instrucción Pública (1939). “Resolución determinando requisitos para ingresar al Profesorado del Jardín de Infancia”. En *Boletín* del 10 de febrero. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación y Cultura (1974). *Plan de estudios para el Profesorado de Educación Preescolar Resolución Ministerial n.º 274/74*. Disponible en [<https://bit.ly/3IX3P7z>].

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903) *Decreto reformando el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*. Buenos Aires.

Plan de estudios de 1886 para Escuelas Normales de Maestros/as y Profesores/as. En Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Plan de estudios en vigencia desde 1937 hasta 1973. *Instituto Nacional de Profesorado de Jardín de Infantes “Sara C. de Eccleston” y Jardín de Infancia “Mitre” anexo*. Buenos Aires.

Plan de estudios para Profesoras de Jardín de Infantes aprobado en 1886. En Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.

Plan de estudios para Profesoras de Jardín de Infantes aprobado en 1937. En Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.

República Argentina (1993) *Ley Federal de Educación n.º 24.195*.
Disponible en [<https://bit.ly/3kbU5Ga>].

República Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional n.º 26.206*.
Disponible en [<https://bit.ly/356dWjv>].

República Argentina (2014). *Ley de Educación Nacional. Educación Inicial. Modificación. Ley n.º 26.206*. Disponible en [<https://bit.ly/3nZyovd>].

Reseñas

Gondra, José Gonçalves (2018). *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez

*Andrés Eduardo García Lainez*¹

En julio del 2018 se publicó la obra *A emergência da Escola* del profesor brasileño José Gonçalves Gondra², lo que representó un gran aporte para la historia de la educación de Latinoamérica en términos de análisis sobre el surgimiento de un determinado modelo escolar. La obra da visibilidad a un conjunto de mecanismos que conforman una compleja red de relaciones de poder. El repaso de tales mecanismos, dispersos en una superficie de configuración de escolarización institucionalizada en el Brasil imperial del siglo XIX, junto con sus particularidades, nos ayuda a pensar en esas emergencias escolares que surgen en los diferentes contextos de la América en procesos de emancipación.

¹ Profesor de Letras por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras). Máster en Educación por la Universidad del Estado de Río de Janeiro y actualmente estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. Becario del Programa Estudiante Convenio de Pos-graduación (PEC-PG). Contacto: [andres.segar@gmail.com].

² Profesor Titular de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*.

*O Governo das Multidões*³, capítulo inicial, de corte breve y conciso, ofrece al lector una especie de guía fundamental para comprender la metodología de investigación utilizada por el autor en la cual se delimitan los recortes temporales y espaciales⁴, así como la referencia a una diversa tipología de fuentes⁵ que sustentan el contenido de la obra. La parte fundamental de este capítulo es la referencia al proceso de reformas ocurridas durante todo el periodo monárquico, acontecimiento esencial para comprender la superficie delimitada que en los capítulos siguientes hace emerger el aparato escolar dentro de un conjunto de relaciones de poder y juegos estratégicos que, desde una

³ Traducción: *El gobierno de las multitudes*.

⁴ Es necesario comprender que el autor utiliza como contexto base el periodo monárquico brasileño conocido como el Brasil imperial del siglo XIX, regido por Don Pedro I (1822-1831), *El Libertador*, teniendo como sucesor a su hijo, *El Magnánimo*, Don Pedro II (1831-1889). Durante ese periodo, Brasil era la única monarquía que prevalecía en América Latina; no obstante, en términos de instrucción pública, reservaba ciertas homologías en cuanto a políticas educativas con países como Estados Unidos, Francia y Argentina, cobrando diversas particularidades en el plano de las prácticas educativas del siglo XIX. Para más información ver Gondra, J. Gonçalves y Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez.

⁵ Principalmente impresa como manuales escolares, literatura, tesis y documentos legislativos (Gondra, 2018) almacenados en *El Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, también en la sección *Serie Educação-Ensino Primário* del *Arquivo Nacional*, así como en diversas fuentes digitales debidamente registradas.

perspectiva foucaultiana, ayuda a comprender la relación de las series documentales que se interconectan por medio de una narrativa que invita a observar una multiplicidad de abordajes, de objetos, sujetos y saberes en el complejo campo de la construcción de la historia de la educación.

*A Instrução Reformada*⁶, segundo capítulo, se enfoca en el tratamiento analítico de reformas utilizando como objetos de análisis tres fuentes legislativas: los *Reglamentos* de las Escuelas de primeras letras del Municipio de la Corte⁷ de 1854, los de las provincias de Espírito Santo de 1848 y los de Río de Janeiro de 1849⁸ firmados por Luis Pedreira Couto Ferraz⁹, todo lo cual es abordado desde sus homologías y diferencias, dando así visibilidad a una serie de prescripciones que procuraban modelar una especie de escuela moderna en su dimensión administrativa y

⁶ Traducción: *La Instrucción Reformada*.

⁷ Para aclaración contextual durante el periodo monárquico brasileño el Municipio de la Corte era conocido también como Municipio Neutro y capital de Brasil, lo cual estaba separada de la provincia de Río de Janeiro siendo administrada directamente por el Gobierno Imperial desde 1834 hasta 1889 durante la proclamación de la República. Actualmente se le conoce como Municipio de Río de Janeiro.

⁸ La provincia Río de Janeiro fue creada en 1822 y tenía su capital en Niterói. Hoy en día conforma el Estado de Río de Janeiro

⁹ Procuró reglamentar la instrucción primaria y secundaria entre 1848 y 1854 siendo Presidente de las provincias de Río de Janeiro, Espírito Santo y así como Ministro de Negocios del Imperio durante ese periodo.

pedagógica, y colocando en el horizonte el análisis de una determinada forma escolar articulada por sujetos, saberes, espacios y tiempos que procuraban un cierto control de la masa escolar.

*O Governo dos Professores*¹⁰, tercer capítulo, trata sobre el proceso de profesionalización docente en la corte imperial entre 1854 y 1880. Tres niveles o temporalidades estructuran este capítulo, el primero se refiere al proceso de formación de los profesores en el cual sobresalen de forma coexistente y contrastante —por un lado— el modo artesanal de preparación docente constituido por la práctica en el aula y —por otro lado— las primeras políticas institucionalizadas de formación de profesores visibles con la creación de la Escuela Normal de la Corte en 1874. El segundo nivel o temporalidad se refiere a los procesos de selección de profesores relacionados a los años de 1855 y 1868, los cuales ofrecen una determinada representación docente sustentada por el Estado y por los mismos candidatos al cargo conformando, de esa manera, una figura de *profesor* que garantizaba —ante la ausencia de una institución adecuada para la formación de profesores— una dimensión moral aceptada y comprobada por diversos entes sociales. Por último, el nivel o temporalidad articulado con el oficio regulado del profesor entre 1870-1880 que coloca a las conferencias pedagógicas como espacios estratégicos de control de profesores primarios que

buscaba homogeneizar la clase docente en todas sus dimensiones y silenciar o excluir las voces que demandaban y denunciaban la precariedad de las escuelas en ese período.

*O Governo das aulas*¹¹, cuarto capítulo, abarca la dimensión de las práctica escolares a partir del estudio de los manuales, programas y métodos usados en las aulas, evidenciando el trabajo del profesor en la intersección entre las prescripciones que controlan su funcionamiento y la creatividad individual. Desde la perspectiva documental el autor pretende captar los vestigios de la acción de los profesores, de lo que se procura instaurar y de lo que provocan estas acciones entre 1854 y 1877, concentrando el análisis en una reflexión articulada sobre los procedimientos y cuestiones de adopción en dos libros que circularon en esa época: *Fábulas* de Justiniano José da Rocha y *Lições moraes e religiosas* de José Rufino Rodrigues, a través de lo cual se resalta el debate de la censura y divulgación de las obras desde el aparato público de las escuelas, así como también la comprensión de lo que se pretendía enseñar, de las disputas referentes a los modelos pedagógicos prescritos en las obras y los intereses sociales como elementos fundamentales en el proceso de legitimación de saberes que cobran una especie de conciencia institucionalizada y segregada con la creación del Colegio de la

¹⁰ Traducción: *El Gobierno de los profesores*.

¹¹ Traducción: *El gobierno de las clases* (entiéndase el termino *clase* en el sentido de espacio áulico de las practicas escolares).

corte imperial *Dom Pedro II* para formar las elites políticas de Brasil en el siglo XIX.

*Um Governo para si*¹², quinto y último capítulo, es representado por medio de las cartas-manifiestos reunidas en 1871 y publicadas bajo el título de *Manifesto dos Professores Públicos da instrução Primária da Corte*¹³, consideradas como fuentes para la comprensión de producción de las identidades de profesores. El análisis realizado ofrece elementos para pensar las condiciones del surgimiento y los contornos que asumió el asociativismo docente en el Brasil imperial marcando una distancia fundamental para pensar la escuela desde el lugar de los silenciados, en este caso de los profesores, quienes establecen lugares de presencia en la prensa de aquella época discutiendo sus condiciones laborales con diferentes entidades gubernamentales, percibiendo así diversas formas de autogestión gerenciadas por los propios profesores e instituyendo además condiciones para pensar el surgimiento del asociativismo docente en el siglo XIX.

Para finalizar, la obra de José Gonçalves Gondra invita a pensar la escuela lejos de una búsqueda sobre el origen del aparato escolar en el mundo modernizado de América Latina, sino más bien orientada pensar cómo esa entidad emergió dentro

de una red compleja de relaciones de poder entre grupos y subgrupos del aparato público institucionalizado y sujetos gobernados —profesores y alumnos—, específicamente dentro de demarcaciones espaciales y disciplinarias que procuraban organizar el Estado moderno en el Brasil imperial del siglo XIX y que son visibles en las cinco partes que componen la obra sustentada por temporalidades que ofrecen una perspectiva sobre el complejo proceso de escolarización y profesionalización del mundo de la instrucción pública del siglo XIX.

¹² Traducción: *Un Gobierno de sí*.

¹³ Traducción: *Manifiesto de los profesores públicos de Instrucción Primaria de la corte*. Para más información sobre el manifiesto ver Lemos (2018), disponible en [<https://bit.ly/2ICOElv>].

Cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones. La propuesta pedagógica de Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950)¹

Micaela Pellegrini Malpiedi²

194

Esta tesis de doctorado se enmarca dentro de una *historia de la educación de/con mujeres en perspectiva de género*. Es esta una línea historiográfica incipiente que viene a cuestionar, entre otras cosas, el sustantivo universal genérico *maestros* con el que se pronunció hasta no hace muchos años (y a veces sigue pronunciándose al interior del campo de la historia de la educación). Hasta la década del noventa del siglo XX, en Argentina, ríos de tinta impregnaron las páginas de libros, *papers* y artículos científicos interpretando el pasado de la educación en clave

¹ Tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires perteneciente al área de Ciencias de la Educación. Tesista: Pellegrini Malpiedi, Micaela. Directora: Dra. Caldo, Paula. Co-directora y Consejera de estudios: Dra. Pita, Valeria. Jurado: Dra. Florio, Sabina; Dra. Morgade, Graciela y Dra. Einstein, Ángela. Defensa oral: 4 de marzo de 2020, Universidad de Buenos Aires. Nota: 10 (diez) con recomendación de publicación.

masculina y androcéntrica, sin siquiera cuestionar ese universal genérico. Estas interpretaciones desconocieron que las prácticas educativas escolarizadas se distinguieron por un alto protagonismo femenino. Es esta una deuda contraída por generaciones de historiadoras e historiadores que imposibilitó la formulación de preguntas que desentrañen las hebras femeninas que entranan la historia de la educación.

Con el aporte de esta tesis se intenta comenzar a saldar esta carencia estudiando la propuesta pedagógica de Leticia Cossettini. Esta fue una maestra escolanovista que ejerció la docencia en dos experiencias educativas enmarcadas en el movimiento escolanovista: la Escuela Serena. En dicha institución, la maestra supo desarrollar una propuesta educativa que, mediante el arte como saber transversal, supo bordear los límites de una educación heteronormativa hacia lo corporal y los modos sensibles de sus alumnos y alumnas.

Ahora bien, sabido es que la Escuela Serena (y su directora, Olga Cossettini) ya ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones sostenidas en diferentes abordajes teórico-

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Doctora en el área Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Sus líneas de investigación son la historia de la educación de/con mujeres y los estudios de género. Actualmente se desempeña como becarias doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el instituto de Investigaciones Socio-históricas Regionales de Rosario, Santa Fe. Contacto: [michaelapellegrini89@gmail.com].

metodológicos del campo de la historia de la educación (Caldo y Pellegrini, 2019). Si bien existe esta profusión de investigaciones, puede la misma ser un obstáculo para hallar nuevas entradas de estudios, en este caso *el estado de la cuestión* dejó a la luz zonas de vacancia que esta tesis supo explorar. Concretamente, las prácticas pedagógicas y trayectorias formativas de las maestras, entre ellas, Leticia Cossettini. En otras palabras, se propuso reconstruir la experiencia desde el trabajo en el aula y para el aula. Es decir, se consideró necesario estudiar las trayectorias de quienes *pusieron el cuerpo* a los proyectos pedagógicos con el fin de adentrarse en el saber-hacer producido por los maestros y las maestras en las escuelas.

Leticia fue una pieza clave dentro del proyecto de Escuela Serena. Su lugar estuvo en el aula, ocupándose del oficio de enseñar. Como se dijo, en ese hacer dejó huellas que, sorpresivamente, no fueron leídas en clave analítica sino de homenaje. En efecto, a medida que se avanza en la lectura de los numerosos textos alusivos a Leticia se acentúa una reiteración que la ubica como maestra, parte de un proyecto que al tiempo que permite reconocer su nombre propio, pero que reduce sus prácticas a las prescripciones de la Escuela Serena. Esta hipótesis permitió iniciar una pesquisa con miras a reconocer la trayectoria vital de Leticia Cossettini, siempre en diálogo con su experiencia de maestra. Es así como se empezó a indagar en el vínculo de las hermanas Cossettini, en carácter de *hermanas* y no ya de maestra-

directora. Las aproximaciones a la vida cotidiana de Leticia (Pellegrini y Mosso, 2017) permitieron reconocer la singularidad creativa de la mujer, dejando aún más clara la invitación a estudiar sus aportes personales a las prácticas pedagógicas recurrentemente condensadas en un relato oficial que las reduce a la forma del proyecto del que fue parte.

Así, en esta tesis se sostiene la siguiente hipótesis: Leticia fue una maestra que ejerció su oficio docente atenta al tratamiento de los cuerpos, géneros, sensibilidades y emociones de sus estudiantes mediante el arte, en el marco de un proyecto educativo que la habilitó. Sin embargo, se supone que esa pertenencia al proyecto general ocultó parte de su agencia, de su creatividad como docente y de su identidad proyectada en sus quehaceres áulicos. Justamente, sobre esa particularidad se detiene esta investigación, entendiendo que para acercarse al conocimiento específico del aula y a la producción del saber escolar es condición *sine qua non* conocer las trayectorias situadas de los y las docentes.

Esta hipótesis referencia a los estudios que François Dubet (2010) realizó en relación al declive del funcionamiento de las instituciones modernas en la sociedad contemporánea. El autor explica que el programa institucional moderno alude a jerarquías, asimetrías y roles que al tiempo que respaldan la autoridad y el hacer docente, supeditan sus singularidades biográficas a los roles instituidos. En este sentido, la particularidad de los maestros y las maestras queda reducida a sus quehaceres escolares. En otras

palabras, todas son *la señorita* sólo distinguida por su nombre de pila y el grado. Ese *lugar en la escuela* sostuvo la autoridad y el estatuto del maestro. Pero, dentro del cuerpo docente sí se reconoció con nombre y apellido quienes ejercieron roles directivos, en este caso, Olga Cossettini.

Precisamente, Graciela Morgade (2010) estudió en perspectiva de género la construcción de la autoridad para el caso de directoras y supervisoras. Como resultado de ese trabajo advirtió que mientras las prácticas de enseñanza son feminizadas, las propias de la gestión y la dirección se resuelven desde el estereotipo masculino. Esta hipótesis, al explicar los roles directivos desde el estereotipo masculino, revela un ejercicio de las relaciones de poder basado en las lógicas patriarcales en un entre-mujeres (Marcus, 2009).

La hipótesis de esta tesis invita a estudiar a Leticia como una maestra que, al tiempo que reproduce los lineamientos de una experiencia educativa, produce sus propias intervenciones con respecto al tratamiento de los cuerpos, las sensibilidades y emociones de alumnos y alumnas, a partir de la puesta en marcha del arte como un saber transversal. Según Flavia Terigi (2007), de acuerdo a la distribución social del trabajo dentro de las escuelas, las y los maestros son los encargados de transmitir los contenidos curriculares (producidos fuera de la esfera escolar), pero en ese ejercicio van generando una serie de saberes sobre la transmisión no reconocidos como tal. La misma Terigi afirma que la

consideración y puesta en valor de estos saberes es una deuda que la pedagogía tiene con la línea de estudios sobre los saberes escolares (Terigi, 2007: 110). Esta tesis se pronuncia en este sentido y toma como referencia la experiencia de Leticia Cossettini, una maestra de aula.

Frente a lo expuesto, esta tesis de doctorado se ocupó de recuperar las prácticas pedagógicas de Leticia Cossettini. Para poder desandar el tejido de sentidos que tuvo la producción de su original intervención pedagógica, fue necesaria la constitución de tres capítulos. Los dos primeros explican por qué y cómo Leticia entró al aula decidida a educar en una clave sensible y artística. En el tercero se analizó de qué manera esa elección necesariamente puso en acción a los cuerpos de los niños y de las niñas. Actuar, pintar, bailar, dibujar, caminar, observar y proyectar implican posturas corporales muy diferentes a las estimadas por la quietud y pasividad de la escuela tradicional donde el cuerpo sólo era el soporte del intelecto.

Finalmente, el estudio de las prácticas pedagógicas de Leticia Cossettini demostró cómo las y los docentes, muchas veces desde el anonimato del aula y la invisibilización del programa institucional moderno, desarrollan propuestas y estrategias didácticas que escapan a la norma. Tal es el caso de Leticia que, dentro de un proyecto general como la Escuela Serena, supo implementar una propuesta pedagógica que otorgó nuevos significados a los cuerpos y modos de sentir y emocionarse en sus

alumnos y alumnas. Esta tesis demuestra la importancia de rescatar el saber-enseñar de las y los maestros de aula, puesto que dan luz a la implementación de nuevas estrategias didácticas-pedagógicas por fuera de la heteronormatividad.

Referencias bibliográficas

- Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2019). *El manuscrito culinario de Leticia Cossettini. Enseñanzas recuerdos, reflexiones y recetas*. Rosario: Casagrande.
- Dubet, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución en Política y Sociedad”. En *Política y sociedad*, volumen 47, número 2, pp. 15-25.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Rosario: Novedades Educativas.
- Pellegrini Malpiedi, M. y Mosso, A. (2017). “Entre hermanas-entre mujeres: la vida cotidiana de Olga y Leticia Cossettini, Argentina, 1950 y 1980”. En *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, volumen 24.
- Terigi, F. (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comp.). *La forma de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Fiorucci, Flavia y Bustamante Vismara, José (ed. científicos) (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Universitaria (UNIPe), 320 pp. ISBN 978-987-3805-43-1¹

*Jonathan Ott*²

De la A a la Z es un criterio de clasificación conocido para lectores modernos familiarizados con artefactos culturales tales como diccionarios o enciclopedias. Como afirma Robert Darnton (2002), el afán por reordenar la manera de pensar, de delinear las fronteras entre lo conocido y lo desconocido, puede rastrearse desde la época de Aristóteles, pero fue a partir del siglo XVI que con el «[...] debate acerca del

“método” y la “disposición” correcta del ordenamiento del conocimiento [...] surgió la tendencia a comprimir el conocimiento en esquemas» (Darnton, 2002: 194), lo que fundamentaría las manifestaciones del enciclopedismo, desde Ramus, Bacon, Comenius hasta Diderot y d’Alambert, entre otros.

Es posible pensar la influencia del espíritu enciclopédico en el campo de la educación y la pedagogía. Muestra de ello fueron los dos *Diccionarios de Pedagogía* editados por Editorial Labor, de gran trascendencia en España y Latinoamérica entre la década del treinta y el ochenta (Costa Rico y Bolaño Amigo, 2018), como también lo fue el *Diccionario de Pedagogía* (1960) editado por Losada con la autoría de Lorenzo Luzuriaga. Otro ejemplo que cabría mencionar aquí es la ambiciosa y trunca apuesta editorial del sello bibliográfico Omeba, que hacia 1969 lanzó la *Gran Enciclopedia de Ciencias de la Educación*, dirigida por Juan Ricardo Nervi y Delia Etcheverry³.

Aunque muy distinto, un primer vistazo del proyecto que aquí se reseña me remontó a aquellas apuestas culturales y editoriales antes mencionadas, por la organización de su

¹ Disponible en [<https://bit.ly/2Hc55ob>].

² Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Colaborador del proyecto «Historias conectadas de saberes y prácticas educativas: colecciones editoriales y prensa pedagógica en el siglo XX» (2019-2022), dirigido por la Dra. Silvia Finocchio. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. CONICET. Universidad Nacional de La Plata. Contacto: [jeott91@gmail.com].

³ Cfr. Ott, J. (2019). “Historias conectadas de la educación en los años sesenta. La circulación de un imaginario pedagógico latinoamericano en las colecciones editoriales coordinadas por Ricardo Nervi y Delia Etcheverry”. Ponencia presentada en *III Jornadas Académicas Historia de la Educación Argentina Reciente: Investigaciones y enseñanzas*. San Luis, Argentina.

contenido, el recorte de una amplia variedad temática y la reunión de una comunidad contemporánea de intelectuales de la educación y disciplinas afines. Con la cuidadosa curaduría de Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, y nutrido del diálogo con un número de sesenta autores, *Palabras clave en la historia de la educación argentina* invita, a través de vocablos y voces que los hablan, a acercarse desde diferentes entradas a la historia de la educación en el país. La composición del listado de colaboradores demuestra el carácter intergeneracional, interdisciplinar y federal que enriquece a la obra, así como investigadores de la historia, la sociología, la antropología y las ciencias de la educación, que participan desde distintos puntos del país e instituciones universitarias, institutos de investigación y agencias del Estado.

Si bien la tradición moderna de diccionarios y enciclopedias pretendía ordenar todo el conocimiento existente, en la edición de *Palabras claves*, aclaran sus editores, se «[...] ha buscado eludir una lógica ilustrada y enciclopédica, descartando de antemano que el texto pueda agotar la problemática, tanto en su diversidad temática como histórica» (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019: 21). En esta apuesta por no abarcarlo todo, por formular palabras claves que oficien como puertas de entrada a los temas ensayados y por hallar una forma que viabilice tales propósitos, el libro se inspiró en tres trabajos previos: *Keywords* de Raymond Williams (2003 [1976]) —que también resultó de referencia para el título de la obra—, *Términos críticos de sociología*

de la cultura, editado por Carlos Altamirano (2002), y un trabajo realizado por la Sociedad Australiana y de Nueva Zelanda de Historia de la Educación, titulado *Dictionary of Educational History in Australia and New Zealand*.

Los editores han decidido centrarse en tres aspectos comunes que hacen a la trama compartida por los ensayos: el período tratado que abarca desde fines de siglo XIX hasta principios del XXI, el foco dirigido al nivel de la educación elemental y la lógica nacional que primó en la selección de las entradas. No resulta sencillo reseñar una obra con la amplitud de miradas y problemas como la que presenta este libro, que se ocupa de historizar nociones claves del campo educativo y conjugar diversas facetas de la historia de la educación argentina. Ante la dificultad de desarrollar cada una de las sesenta y siete entradas organizadas alfabéticamente, opté por pensar en agrupamientos que representen su pluralidad temática. De este modo, trataré de aludir a ensayos en torno a sujetos e instituciones educativas; tipos de educación; disciplinas, corrientes e ideas pedagógicas; materialidades de los saberes, prácticas educativas; y dimensiones de la gramática escolar, entre otros agrupamientos posibles.

La historia de la educación argentina se desglosa aquí en múltiples sujetos e instituciones educativas, permitiendo establecer vínculos entre familias y escuelas, pasando por maestros, auxiliares, preceptores, directores e inspectores, hasta sindicatos, ministros y el Estado. En la entrada *Preceptor, maestro, docente* el

acto de enseñar hilvana estas figuras, pero los significados de cada una de ellas son restituidos por Lucía Lionetti según distintos períodos y coordenadas geográficas. La descripción de Martín Legarralde sobre las transformaciones de las funciones de inspección en el sistema educativo argentino ingresa a través de *Inspectores*. Y en *Ministerio y ministros de la nación* Laura Graciela Rodríguez ensaya una caracterización de quienes ocuparon la cartera educativa desde el siglo XIX hasta el XXI.

Las manifestaciones y transformaciones de distintos tipos de educación a lo largo del período trabajado son descriptas según su modalidad, sus contenidos o sujetos destinatarios, entre aquellas orientaciones se encuentran la educación pública, popular, indígena, sexual y de adultos, dentro de varias. Pablo Pineau se encarga de desandar las posiciones democratizadoras y autoritarias que marcaron los periplos de la *Escuela Pública* a lo largo de más de un siglo, mientras que Flavia Fiorucci sugiere que para leer la historia de la *Educación indígena* es necesario advertir cómo y cuáles fueron las posiciones que el Estado argentino asumió frente a la *cuestión indígena*.

Algunas miradas reparan en ideas y corrientes del pensamiento pedagógico y científico, como el normalismo y el higienismo, o sobre las disciplinas y campos de estudio de historia de la educación, pedagogía y ciencias de la educación. En *Normalismo* Flavia Fiorucci y Myriam Southwell aportan una matizada descripción de esta corriente pedagógica y sus huellas en

la historia de la formación docente. Mientras que Nicolás Arata en *Historia de la educación* introduce una historia del desarrollo del propio campo en Argentina, recuperando para la memoria un variado conjunto de agentes e instituciones y sus múltiples propósitos. Claudio Suasnábar hace lo propio con los designios teóricos e institucionales de la *Pedagogía y Ciencias de la Educación*, repasando hitos fundacionales del campo en la historia argentina y su derrotero hasta el presente.

Otro conjunto de colaboraciones ofrece una perspectiva histórica sobre ciertas nociones, sus relaciones con la educación y los sentidos que se les adjudicaron, como infancia, ciudadanía, cuerpo, género y alteridad, entre otras. Si en *Infancia* Sandra Carli recorre la historia de configuraciones pedagógicas, sociales, políticas y culturales que dieron lugar a la emergencia y transformación de discursos acerca de la infancia, en *Cuerpo* Eduardo Galak invita a leer los discursos educativos y la determinación de los fundamentos de la ciencia y lo estatal sobre las concepciones de dicho vocablo.

Las entradas atentas a la materialidad de los saberes y prácticas educativas se piensan en torno a textos escolares, la prensa, las editoriales, la fotografía o el archivo. Al hablar de Prensa Silvia Finocchio despliega un amplio y diverso mapa de publicaciones periódicas especializadas en el campo de la educación, dando cuenta de su importancia en Argentina. Y José Bustamante Vismara presenta al *Archivo* como el espacio de

conservación de aquellos *papeles* que toda escuela tiene, documentos ligados a su actividad y su puesta en valor en tanto patrimonio histórico.

Por último, hay ensayos que abordan dimensiones de la gramática escolar, como la organización del tiempo en las escuelas, la disposición y usos del espacio arquitectónico, o la regulación de los sujetos a través de diferentes dispositivos como la vestimenta o los sumarios. Los debates sobre la organización del calendario y la jornada escolar durante el siglo XIX y principio del XX son recuperados por Marina Rieznik e Inés Dussel en *Tiempo y escuela*, a la vez que inscriben una vacancia en el estudio de la coordinación del tiempo en las escuelas argentinas y los actores involucrados en dicho proceso desde aquel período a la actualidad.

Es posible afirmar que este libro ofrece un panorama actual sobre la maduración y consolidación del campo de la historia de la educación argentina e inspira a sembrar nuevas interrogantes en el mismo. En este sentido, cuando pienso en su destino imagino un amplio público de lectores y variados usos, desde su incorporación a bibliografía de formación docente a seminarios de tesis.

En conclusión, *Palabras claves en la historia de la educación argentina* resulta una apuesta colectiva que, con la atenta coordinación de Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, busca continuar estrechando lazos al interior de una comunidad intelectual y ampliar los horizontes de un campo de estudios que tiene mucho por decir.

Referencias bibliográficas

- Costa Rico, A. y Bolaño Amigo, M. E. (2018). “El *Diccionario de Pedagogía* de Labor, Barcelona (1936): la construcción icónico-textual de un discurso pedagógico ligado a los ideales de la Escuela Nueva”. En *Cadernos de História da Educação*, volumen 17, número 2, mayo-agosto, pp. 380-398. Disponible en [<https://bit.ly/3nXSIm2>].
- Darnton, R. (2002). “Los filósofos podan el árbol del conocimiento: la estrategia epistemológica de la Enciclopedia”. En Darnton, R. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: FCE, pp. 192-211.

Construcciones de alteridades y escuela primaria. La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930)¹

María Belén Trejo²

202

La tesis doctoral indaga acerca de la construcción del mandato de homogeneidad de la escuela argentina en su período fundacional (1880-1930), estructurante de la escolaridad básica, así como también acerca de los procesos de inclusión y exclusión escolar. Para explorar lo uniforme se propone analizar detenidamente aquello que se construye como diverso, como alterno y subalterno, como *Otro*. En el desarrollo del texto,

¹ Sofía Irene Thisted. Tesis de doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Director: Dr. Pablo Pineau, Co-directora: Dra. Adriana Puiggrós. Jurado: Dra. Silvia Sirvetto, Dra. Myriam Southwell, Dra. Lidia Rodríguez. Defensa oral: 17 de septiembre de 2018. Nota: 10 (diez).

² Profesora de Nivel Primario por la Escuela Normal Superior n.º 1 «Presidente Roque Sáenz Peña» y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en el marco del

la autora profundiza y estudia, a través de distintos registros, la construcción de infancias subalternas —en particular, migrantes e indígenas—, los debates en torno a ellas, los proyectos diversos en relación con su escolarización. En este sentido, propone una serie de interrogantes iniciales:

¿Qué alteridades se hipervisibilizaron y cuáles se invisibilizaron? ¿Qué se nombró como “diferente”, “carente”, como lo “normal” o lo “esperado” en el momento de construcción del sistema escolar en Argentina? ¿Cómo se han considerado y construido las desigualdades y diferencias en el cotidiano escolar, en la perspectiva de quienes han participado de los procesos de escolarización? [...] ¿Qué sujetos pedagógicos se han procurado construir en estas escuelas? ¿Cómo se ha articulado el planteo de los discursos políticos más amplios sostenidos por intelectuales y funcionarios? ¿Cómo se ha construido, en estas instituciones, a los Otros “diversos”, “desvalidos”, “asistidos”? ¿Qué ha sucedido con los

proyecto *Escuela, estética y política en la conformación y despliegue de la Argentina moderna*, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica cuyo investigador responsable es Pablo Pineau, docente de la Escuela Superior de Enseñanza Artística «Lola Mora» y doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Contacto: [belu_trejo@yahoo.com.ar].

“sujetos de la diferencia”? ¿Qué huellas produjo o se esperó que produjeran en ellos el paso por la experiencia escolar? (Thisted, 2018: 19).

En primer lugar, se presenta un rastreo sugerente y exhaustivo de los diversos aportes teóricos que se toman como referencia. El cuerpo del trabajo se compone de cuatro capítulos, a través de los cuales la autora desarrolla tensiones, conflictos, estrategias y políticas tendientes a establecer una idea hegemónica y homogeneizadora de la infancia y los debates en torno de la atención de infancias alternativas. Al final propone un conjunto de conclusiones y espacios de indagación a continuar explorando. En cada capítulo se realiza un análisis paralelo sobre dos ejes: infancias indígenas y migrantes. Para este recorrido se sumerge en el estudio de una amplia variedad de fuentes: publicaciones oficiales, artículos del Monitor de la Educación Común, información estadística elaborada bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación, producciones de grandes pensadores de la época (Sarmiento, Bunge, Ingenieros, Ramos Mejía, Palacios, entre otros), relatos y reflexiones (de inspectores, maestras y maestros), fotografías y libros escolares.

En el primer capítulo, Thisted analiza la construcción de otredad y su identificación con las poblaciones indígenas y migrantes. Explica cómo los discursos médicos, biológicos, jurídicos, filosóficos y antropológicos de fin de siglo XIX y principio de siglo XX provenientes de Europa contribuyeron a la

inferiorización de esta diferencia. La autora identifica un funcionamiento especular de las categorías raciales: de un lado, se ubica lo indígena, lo negro, lo mulato, considerado carente, deficiente, patológico, peligroso, salvaje; del otro, lo español, lo europeo, lo argentino, asociado al progreso y a la civilidad.

A final de siglo XX se empiezan a delinear diversas alternativas para el tratamiento de las poblaciones indígenas con el objetivo de lograr su sometimiento y su aculturación: su incorporación en el ejército, los desplazamientos territoriales de las comunidades, o bien la escolaridad para el caso de la infancia. Al mismo tiempo, los esfuerzos en pos de la construcción de un sentimiento de nacionalidad entraban en tensión con la gran masa de inmigrantes que escapaba de los cánones deseables (dóciles, disciplinados, receptivos a la cultura nacional). Cobran fuerza discursos que asocian lo extranjero con la generación de conflictos políticos y sociales, con la degeneración de la cultura.

El siguiente capítulo, se enfoca en la construcción de la infancia como objeto de institucionalización por parte del Estado: su demarcación, las estrategias de control y de diferenciación entre una infancia normal y una infancia deficitaria que toma en cuenta el nivel de asimilación de las pautas de vida urbana. Dentro del campo pedagógico, emergen los debates en relación con el tratamiento específico de la infancia anormal: ¿dentro de la escuela?, ¿atendidos por maestros?, ¿por médicos?, ¿por el sistema judicial?

En este período, muchos docentes, inspectores y funcionarios establecieron asociaciones entre la constitución familiar y el éxito o el fracaso escolar, tomando la familia nuclear occidental como modélica, deseable y natural. Algunos de ellos produjeron instrucciones y consejos para la buena crianza. En este punto, el acuerdo de intereses entre familia y escuela fue complejo y contradictorio. La *disfuncionalidad* de la constitución familiar llegó a considerarse un obstáculo en la crianza y para la labor escolar. En otros casos, existía cierta sospecha de los padres y las comunidades frente al contenido escolar. A partir de crónicas de inspectores, se recuperan las estrategias que la población indígena ensayó para evadir la obligatoriedad escolar y dispositivos estatales para lograr su cumplimiento.

Para el tratamiento de las infancias migrantes, el problema del *nacionalismo* constituía el eje central de las políticas educativas. Se esperaba, como rescata Segato (2007), que los inmigrantes sean permeables a modificar sus adscripciones lingüísticas, culturales y nacionales para poder integrar el colectivo nacional. Estas expectativas entraron en tensión con el flujo migratorio de fin de siglo XIX.

En el tercer capítulo se abordan problemáticas relativas al cuerpo docente. Por un lado, la preocupación por la diversidad cultural y social de la niñez a atender: la heterogeneidad de la población escolar fue vista como un obstáculo que debía ser removido. Por otro, las acciones tendientes a conformar la unidad

del sistema educativo: búsqueda de homogeneidad del personal, expansión del sistema escolar, la polémica inclusión de docentes extranjeros, estrategias para afrontar la dificultad, la precariedad y la resistencia a la tarea.

La formación docente era de corte urbano mientras que el trabajo a desempeñar estaba mayoritariamente en áreas rurales, con gran disparidad de condiciones laborales. A pesar de esto, se intentó lograr una homogeneización del perfil de la docencia. Desde diversos organismos del Estado se implementaron estrategias de formación docente y capacitación, como el establecimiento de Escuelas Normales o conferencias, de difícil penetración en contextos rurales.

En el último capítulo se recuperan las discusiones sobre los formatos de escuela. Ésta se definió como instrumento privilegiado para la creación de una sociedad igualitaria y libre que garantizaría el acceso al saber ilustrado. Debido a la alta tasa de población rural, la educación en contextos no urbanos presentaba ciertas dificultades. El acceso a algunas zonas era arduo, muchas veces requería la relocalización del docente para poder ejercer su función. Dada la movilidad geográfica asociada al trabajo estacional, el formato de asistencia, los contenidos mínimos y la organización escolar generaban debates. Thisted contextualiza estas discusiones al ofrecer un paneo por respuestas ensayadas en Estados Unidos, Bolivia y México. Por último, realiza un análisis de los libros de texto como canales productores y constructores de

un orden social homogéneo. De su lectura, y ante la mención tanto de indígenas como de migrantes, ella plantea: «A veces en una lectura aislada, se hilvanaban cadenas discursivas desplegadas a través de más de un trabajo e incluso, entre libros pensados por un mismo autor, para distintos grados» (Thisted, 2018: 315). Los indígenas eran presentados como víctimas cuando se aludía al pasado remoto y como victimarios en el pasado reciente. En el caso de los inmigrantes, primaba una idealización de la inmigración, planteada como fenómeno europeo, al cual se le asociaba de manera enfática una laboriosidad particular y el potencial de funcionar como motor de progreso del país.

Para cerrar este estudio, Thisted retoma los interrogantes iniciales y plantea cuán heterogénea fue la homogeneidad, qué matices y divergencias pudo contener y qué límites infranqueables se establecieron. Destaca temas que atraviesan el período constitutivo de la escuela moderna: tratamientos disímiles; vínculos y tensiones entre propuestas nacionales, jurisdiccionales y dinámicas extraescolares; convergencias y divergencias en la recepción de políticas públicas; ambivalencia de los grupos migrantes; irreductibilidad de los indígenas; el uso de la fotografía como recurso para construir relatos verosímiles. Por otro lado, al tiempo que se proclamaban los derechos universales, se subordinaba a más de la mitad de la población.

Las perspectivas que se tornaron hegemónicas fueron las que partieron del desconocimiento de los repertorios culturales de

los niños, niñas y comunidades para pensar las propuestas escolares. Este estudio sugiere preguntas que es necesario seguir haciendo acerca de los procesos educativos que habitamos: ¿cómo se construye y disputa la identidad, la alteridad y la disidencia?, ¿qué espacios democráticos y plurales se permiten en las escuelas?, ¿qué supuestos subyacen a la noción que las políticas actuales construyen de diversidad? Tales preguntas habilitan múltiples respuestas y pueden dar lugar a prácticas más inclusivas o a reafirmar la estigmatización y subordinación de ciertos grupos.



La política de acceso abierto del Anuario - Historia de la Educación incorpora los principios de acceso gratuito y libre a los artículos, reseñas y otros contenidos publicados aquí. Estos pueden ser descargados, compartidos y archivados para los/las usuarios/as bajo los criterios del respeto a la producción intelectual del/de la autor/a tanto para su citación como para su alusión, haciendo mención a la fuente.

