

LOS INICIOS DEL JARDÍN INFANTES Y DE LA FORMACIÓN DE MAESTRAS JARDINERAS EN LA ARGENTINA: POLÉMICAS Y DEBATES PEDAGÓGICOS (1884-1944)

OS INÍCIOS DOS JARDINS DE INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS JARDINERAS NA ARGENTINA: POLÊMICAS E DEBATES PEDAGÓGICOS (1884-1944)

Rosana Elizabeth Ponce *

Resumen: Nuestro propósito apunta a poner en relación algunas dimensiones que conformaron entramados en donde se han ido configurando e institucionalizando ciertos rasgos de la formación docente para la educación inicial en la Argentina. Nos ocuparemos de vislumbrar algunos de los mismos en las matrices fundantes. Para ello dispondremos de fuentes históricas y trabajos de investigación que nos permitan entrever algunos indicios. Seleccionamos especialmente los discursos y las teorías pedagógicas que han tenido influencia en la mirada sobre la educación infantil y en su institucionalización. Al mismo tiempo, esos aportes serán analizados y puestos en relación con otras fuentes y trabajos de investigación histórica para intentar dimensionar tales discursos y teorías en coyunturas que muestran su dinámica en contextos histórico-políticos específicos. El objeto de estudio en el que situaremos nuestro análisis será la formación docente. Dicha temática ha sido abordada en varias investigaciones desde diferentes perspectivas. Recuperamos algunos aportes que nos resultan insoslayables porque han abordado la temática desde perspectivas socio-históricas.

Palabras clave: Formación docente. Jardines de infantes. Pedagogía.

Resumo: Nosso objetivo é relacionar algumas dimensões que formaram quadros onde estão se configurando e institucionalizando certas características da formação de professores para a educação inicial na Argentina. Vamos nos ocupar de vislumbrar alguns deles a partir das matrizes fundantes. Para isso, teremos fontes históricas e pesquisas que nos permitem visualizar alguns indícios. Seleccionamos especialmente os discursos e teorias pedagógicas que influenciaram a visão da educação infantil e sua institucionalização. Ao mesmo tempo, essas contribuições serão analisadas e colocadas em relação a outras fontes e trabalhos de pesquisa históricos para tentar dimensionar tais discursos e teorias em conjunções que mostrem sua dinâmica em contextos histórico-políticos específicos. O objetivo do estudo em que realizaremos nossa análise será a formação de professores. Este assunto foi abordado em várias investigações de diferentes perspectivas. Recuperamos algumas contribuições que são inevitáveis porque abordaram o assunto a partir de perspectivas sócio-históricas.

Palavras-chave: Formação docente. Jardins de infância. Pedagogia

* Profesora Asociada del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) Moreno, Buenos Aires, Argentina. E-mail: roeliponce@gmail.com

Introdução

Revisitar el origen de la formación docente para el nivel inicial nos transporta a la Argentina de finales del siglo XIX, en pleno proceso de organización y de constitución del sistema educativo nación. Los rasgos que se delinean en la etapa constitutiva de la formación de docentes van a definirse de manera modélica, en consonancia con la impronta homogeneizadora que intento instaurar el sistema educativo.

La fundación de la Escuela Normal para formar maestros estuvo comprometida esencialmente con la expansión de la escuela primaria. La obligatoriedad de la escuela primaria y su mandato alfabetizador en pos de la formación del ciudadano robustecieron el énfasis puesto en la escuela primaria. La fundación en 1870 de la Escuela Normal de Paraná encarnizó el ethos fundacional del normalismo argentino. Estuvo organizada bajo la impronta norteamericana, su primer director fue George Stearns y varios de los primeros profesores también provenían de EE.UU. La Escuela Normal de Paraná erigida en base al pensamiento pedagógico sarmientino, tras las huellas de la experiencia norteamericana, se constituyó en la cuna del normalismo, y hay quienes arriesgan que también lo fue de cierta vertiente positivista. Sin embargo, este recinto fue también escenario de luchas y debates pedagógicos, confluyeron y disputaron diversas concepciones filosóficas. Este es el caso de la formación de maestras para el Kindergarten que abrevaba en corrientes espiritualistas afines al krausismo.

En la Argentina, el positivismo alcanza su mayor despliegue entre las décadas del 80 y del 90. Los positivistas argentinos abrevaron en varias fuentes, esto le otorga un carácter más ecléctico y hasta contradictorio. Hay que agregar también que la versión vernácula del positivismo, en cierta medida, fue combinada con la religión católica, las culturas hispano-criolla e inmigrante (en sus múltiples variantes) y una clase dirigente (la oligarquía), respaldada en el modelo agro-exportador, que era conservadora en el orden político y liberal en lo económico.

La filosofía positivista confluyó con el proyecto económico-político de la década del 80, puesto que “[...] el discurso positivista promueve una visión del mundo universal, orienta las actitudes y predisposiciones de los sujetos a adherir a una asociación de carácter general: la Nación, la Patria” (ALLIAUD, 2007, p. 52).

El aparato estatal jugó un rol fundamental para consolidar el proyecto de nación sostenido por las clases dominantes.

En el proceso unificador y homogeneizador, el Estado irá adquiriendo una responsabilidad activa. Es desde el Estado que se promoverá la reforma moral e intelectual de las conciencias de los habitantes del país. Específicamente esto se logrará a partir del monopolio estatal de los sistemas de inculcación. Se imponía así la necesidad de definir un fondo común de verdades y difundirlo masivamente, de manera tal que el proceso de desarrollo nacional se viera acompañado y favorecido. En la conformación de un sustento ideológico común, la doctrina positivista aportó lo propio (PUIGGRÓS, 2007, p. 52).

En la Escuela Normal de Paraná algunos indicios demuestran que la filosofía positivista no fue la única que circuló en los discursos y/o prácticas de sus profesores. Entre los formadores había quienes tenían mayores afinidades con el romanticismo y el espiritualismo. Este es el caso de los krausistas y de las froebelianas. A respecto vale considerar que Sandra Carli (2002) identifica también otra vertiente que se ubicaría en una posición intermedia y puede reconocerse como krauso-positivismo. En los primeros tiempos, la Escuela Normal de Paraná estuvo cercana al espiritualismo. El profesor Pedro Scalabrini era quien dictaba la cátedra de Filosofía y quien introdujo el krausismo. Después fue incorporando en sus clases a autores positivistas como Comte y Spencer. Mientras Scalabrini ampliaba las cosmovisiones de los normalistas desde marcos filosóficos que intentaban aunar ciencia y espíritu, en 1886 se creaba el Profesorado de Kindergarten y allí el discurso sobre la infancia y la pedagogía fue fundamentalmente espiritualista. Sara Eccleston fue quien llevó adelante la tarea de formar maestras froebelianas y aunque es posible hallar cierto pragmatismo en la propuesta de este profesorado, no hay duda que se instala desde una concepción de niño diametralmente opuesta a la concepción de infancia de los normalistas partidarios del positivismo. La concepción de infancia de los espiritualistas se sostenía sobre dos pilares básicos: la libertad y la bondad natural del niño, mientras que los positivistas conciben al niño como un pequeño salvaje que hay que domesticar y/o civilizar.

Este discurso que afirmaba la educabilidad del niño caracterizaba a la infancia como un tiempo atravesado por la lógica del juego y no del acceso al conocimiento y a la razón. Sostenía los derechos propios del niño a vivir en un mundo distinto del de los adultos que requería de un ambiente pedagógico especial. Desde una mirada cargada de misticismo, se alejaba de la caracterización del niño como sujeto primitivo y racional para construirlo como un sujeto espiritual, con lo que creaba las condiciones para articulaciones posteriores con el movimiento de la escuela nueva (CARLI, 2002, p. 142).

En 1884 la Escuela Normal de Paraná funda un Jardín de Infantes anexo que funcionaría como escuela de aplicación para ensayos pedagógicos y prácticas de las futuras docentes. La dirección del Kindergarten estuvo a cargo de Sara Ch. de Eccleston (experimentada docente norteamericana) quien elabora en paralelo colabora en la elaboración de un plan de estudios para formar docentes en la especialidad y luego de dos años consigue su implementación. En 1886 se abre allí el primer curso de formación docente en Kindergarten. El primer plan de estudios de la carrera fue elaborado por el rector Gustavo Ferrari y estuvo vigente por dos cohortes. Para promover la incorporación de alumnas al nuevo profesorado, el gobierno nacional otorgó becas. Este plan exigía que las estudiantes que aspiraran a obtener el título de la especialización en Kindergarten debieran tener el 4º año aprobado de la carrera de magisterio. En el 5º y 6º año, de las 36 hs semanales del curso normal, 21 hs correspondían al plan de magisterio y las 15 hs restantes se destinaban a materias específicas dedicadas al estudio de la filosofía y el sistema froebeliano; la psicología infantil; las observaciones y prácticas en el kindergarten. En 1888, durante el rectorado de Alejandro Carbó, se modifica el plan de estudios elaborado por Ferrari, adelantándose la articulación entre el magisterio y el profesorado de Kindergarten desde el 3º año. Con este nuevo plan, las estudiantes podían culminar la carrera en 5 años, no en 6 años como en el anterior. Además, se suprimen algunas materias y se agregan nuevas, tal es el caso de Economía doméstica y de Educación Física. La dirección del Profesorado estuvo a cargo de Sara Eccleston y hasta 1891 había solo trece egresadas. En un territorio hostil, conquistado por el discurso positivista, el Profesorado de Kindergarten fue desacreditado y cuestionado fundamentalmente por su misticismo; pero detrás de esta discusión filosófica había otras subyacentes. También se oponían a su didáctica, que apuntaba a construir de otro modo el vínculo pedagógico. En esta polémica por el Jardín de Infantes, también se ponen de relieve disputas con otras concepciones respecto a las mujeres, las familias y el rol de estado en la educación de la primera infancia. Las polémicas entre las kindergarterianas y los normalistas no quedaron sólo como un recuerdo de ejercicio académico. La maestra Rosario Vera Peñaloza las rastreó y las señaló como antecedentes de la falta de estímulo que recibió el Jardín de Infantes a comienzos de siglo.

Estas reyertas infantiles dejaron su sedimento, los jóvenes se hicieron hombres de figuración, muchas veces con acción dirigente en los destinos educacionales. Las niñas que seguían el Profesorado Normal pasaron a ocupar puestos directivos o docentes en las escuelas del país; absorbidos así

por una labor educativa que exigía grandes energías, el consenso general originado por aquellas opiniones iniciales fue que el sistema froebeliano no merecía la pena de mayor atención (MIRA LÓPEZ; HOMAR DE ALLER, 1970, p. 285).

Con el propósito de difundir y hacer apreciar las ventajas pedagógicas del sistema froebeliano, Sara Eccleston crea la Unión Froebeliana Argentina, en 1893. La secundaron: Rita Latallada; Rosario Vera Peñaloza; Custodia Zuloaga; Justa Gómez; Pía de Doménico y Dorila Pereyra. Pocos años después, Eccleston expandió el radio de acción y en 1898 fundó en Buenos Aires una nueva asociación que llamó Sociedad Internacional de Kindergarten. En 1897 se abrió una Escuela Especial de Profesoras de Kindergarten, con sede en Buenos Aires. Para dar impulso a la matrícula, el Estado Nacional ofreció becas a las alumnas del interior.

El nuevo Profesorado se complementó con un Kindergarten anexo, ambos fueron organizados y dirigidos por Sara Eccleston. La nueva institución otorgaba dos títulos: Profesorado Especial en Kindergarten y Profesorado Superior en Kindergarten, es decir que preparaba para el cargo de preceptora y de maestra respectivamente. Para ingresar a estudiar estas carreras, los postulantes tenían que ingresar con dos años de estudios previos en magisterio. No obstante, Sara Eccleston consideraba que este requisito era insuficiente, puesto que dos años de formación en otras escuelas normales no eran garantía ni de conocimientos ni de aptitudes acordes a la formación en Kindergarten. Por eso, ella solicitaba que se le permitiera tomar examen de ingreso u otros modos de evaluar si era conveniente o no la incorporación de las postulantes. En 1899 un decreto del presidente Julio Roca cambia las condiciones de ingreso, y a partir de este entonces se exige el título de maestra o profesora como requisito para cursar la carrera de la especialidad en Kindergarten. Por tanto, quienes decidían seguir la carrera de Kindergarten debían estudiar más años, la formación de las maestras jardineras se caracterizó por extenderse en tiempo y materias, mas allá de la formación básica que recibían los maestros normales. A diferencia del Profesorado y el Jardín Anexo de la Escuela Normal de Paraná, la creación del nuevo profesorado en Buenos Aires fue austera. Recordemos que su presupuesto se aprobó en 1896 – en esos años el país no atravesaba un buen momento en su balanza de pagos. Alegando razones de orden presupuestario, en 1899 el Congreso Nacional redujo considerablemente la partida que se venía destinando a los jardines de infantes. Sorteando las limitaciones económicas, el Profesorado Especial en Kindergarten llegó a inaugurarse y estuvo vigente hasta 1905, cuando

un decreto ministerial lo clausura y lo convierte en una Escuela Normal para Maestros de Primaria.

La situación para la expansión de los Jardines de Infantes se tornó adversa. Quienes detentaron cargos de poder en el ámbito educativo coincidían en juzgar que los jardines de infantes representaban un gasto inútil para la nación. Otros argumentaban que no era una institución imprescindible en esa coyuntura histórica del país, dado que la prioridad era alfabetizar a la mayor parte de la población a través de la escuela primaria.

Comienzan a soplar vientos en contra

Si bien en los comienzos el Jardín de Infantes había logrado sobreponerse a las miradas hostiles y a las críticas de los positivistas que cuestionaban sus bases filosóficas, eso cambió decisivamente en los inicios de la nueva centuria. Puntualmente, nos referimos al cierre del Profesorado de Kindergarten de Capital Federal y de algunos anexos en otras escuelas normales que se convirtieron en aulas para la escuela primaria. Se instala, desde entonces, una nueva polémica: por primera vez, se pone en cuestión la responsabilidad del Estado frente a la educación de la primera infancia y la función social del Jardín de Infantes. La nueva confrontación se planteó en forma de antagonismo respecto a la función del Jardín de Infantes. Por un lado, estaban las kindergarterinas y algunos pedagogos que también compartían concepciones filosóficas y de infancia afines quienes defendían su valor educativo, mientras que por el otro se encontraban los normalistas, la mayoría positivistas, quienes opinaban que tal educación era de índole doméstica y que por tanto el Estado no debía intervenir de ningún modo en su propagación. Uno de los funcionarios que se opuso férreamente al Jardín de Infantes fue Leopoldo Lugones, por entonces ejerciendo el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal. Lugones calificaba al Jardín de Infantes como una institución *inútil y perjudicial*. Desde una mirada prejuiciosa e intransigente, se ocupó de obtener pruebas que corroboraran sus juicios. La mejor manera que encontró para desprestigiar al Jardín de Infantes fue invitando a las /os directores de escuelas primarias y de escuelas normales al denominado Primer Congreso Pedagógico, que se realizó en Buenos Aires en 1900 prescindiendo de la participación de las maestras de kindergarten, precisamente cuando el tema convocante era analizar la validez del Jardín de Infantes como institución educativa. Algunas de las conclusiones a las que arribaron los maestros y directores normalistas era que la edad más adecuada para el ingreso de los niños al sistema educativo

podría establecerse a los 7 años. Este criterio, sin duda, alude a una noción sobre el Jardín de Infantes que lo supone incompetente como institución educadora, pero además da indicios de una idea de *ineducabilidad* de la primera infancia. Esto deja traslucir una concepción de infancia que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se presupone que hay que domesticar al salvaje, dentro del ámbito doméstico, hasta que esté preparado para recibir la instrucción e incorporarse al orden de la cultura. Esta visión confronta con los logros alcanzados por los pocos Jardines de Infantes existentes. Pero Lugones estaba empeñado en escuchar solo el eco de voces querellantes para afianzar los avales en contra de esta institución educativa. Con anterioridad, el señor Lugones había sometido a la consideración de las escuelas normales la siguiente cuestión:

Si los niños que ingresan al primer grado de la escuela primaria que pertenecían al Jardín de Infantes eran superiores en mentalidad, hábitos de orden, disciplina u otras condiciones de labor mental a los que ingresan por primera vez sin haber cursado el Kindergarten. Todas las escuelas normales que tenían Jardín de Infantes contestaron por intermedio de su Regente “que eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina” (MIRA LÓPEZ; HOMAR de ALLER, 1970, p. 286).

Con todos estos elementos y un animoso consenso entre los normalistas, que ocupaban cargos jerárquicos en el sistema educativo, en 1904 Lugones elevó un informe al Ministro de Educación, Dr. Joaquín V. González. El informe era absolutamente desfavorable para los Jardines de Infantes y el Profesorado de Kindergarten, en el mismo el inspector solicita el cierre de este último proponiendo convertirlo en una Escuela Normal de Profesoras de Primaria. Entre otras acusaciones Lugones expone una fuerte crítica respecto a la formación docente y al papel de las educadoras. A saber: “[...] No cabe duda de que el Jardín de Infantes es una institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras desde que son profesoras y saben filosofía a pequeños grupos de niños (treinta por grado como máximo) despertando a la vez ideas en las mentes infantiles” (MIRA LÓPEZ; HOMAR de ALLER, 1970, p. 302).

Respecto a las expresiones, de Lugones sobre las educadoras, tildándolas de *niñeras caras*, y en otro tramo de su carta también de *madres artificiales*, subyace una representación social acerca de la mujer que formaba parte de un sentido común bastante extendido en la época. Lugones no puede dejar de ver en las educadoras una ampliación del rol materno. Hay una imposibilidad de ver a la mujer desde un rol social diferente. Maternidad y mujer son para él las dos caras de una misma moneda. Se infiere además una crítica a la formación docente,

entendiendo que brinda conocimientos poco útiles o que se malgastan (niñeras caras que son profesoras y saben filosofía) ya que, según el autor, solo pueden trabajar con 30 niños como máximo. Queda en evidencia el uso de un criterio utilitarista, que ciertamente poco tiene que ver con la propuesta froebeliana. Lugones, además de juzgar duramente a los Kindergarten y a sus educadoras, juzga también sus métodos. Dice: “la enseñanza manual tan inaplicable como el modelo que, fuera de su carácter antipedagógico de arte de adorno, no figura precisamente en las clases infantiles, es un elemento sin aplicación profesional” (MIRA LÓPEZ; HOMAR de ALLER, 1970, p. 302).

Esto que expresa el Inspector, sobre el trabajo manual, ha sido una marcada tendencia en la formación docente de nivel inicial. Podremos discutir si es o no pedagógico, pero, sin duda, no puede negarse que dicha preponderancia se observa, en los planes de estudios de la época. Ligado a esto, Lugones prosigue diciendo que las clases de Kindergarten presentan: el espectáculo de niñitos que decididamente se aburren en ambiente anormal. Con esta reprobación Lugones pone en duda el método froebeliano, pero también deja entrever una crítica a la estética del Kindergarten, denominándolo como *ambiente anormal*. Nos preguntamos con respecto a que parámetro de *normalidad* está sosteniendo esta calificación. Luego, de exponer estas implacables críticas, el reclamo de Lugones fue atendido por el gobierno y en 1905 el presidente Manuel Quintana firmo el decreto que establecía la creación de una nueva Escuela Normal de Maestras, sobre la base del cierre del Profesorado de Kindergarten, el personal del mismo pasaría a partir de allí a trabajar en la nueva escuela normal. Otro tenaz adversario del Jardín de Infantes es Manuel Antequeda, quien en 1910 ocupando el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, se opone terminantemente al traslado del Kindergarten a la Escuela Patricias Argentinas. Este establecimiento fue creado en el año 1910 durante la gobernación de Rufino Ortega mientras ejercía el cargo de Director de Escuelas el señor José Simón Semorille, quien designó a la profesora Sara C. de Eccleston para que se ocupará de organizarlo de acuerdo con el sistema froebeliano. Una vez diseñado y equipado con el material sugerido por ella, el Kindergarten fue inaugurado bajo la dirección de una de sus mejores alumnas del profesorado de Paraná, Custodia Zuloaga, y se convirtió en una institución modelo que sirvió de referencia para todos aquellos interesados en la educación de los niños pequeños. El siguiente Director de Escuelas, Manuel Antequeda, intento provocar el cierre de este Jardín de Infantes, sin éxito pues se tuvo que enfrentar a la oposición y la insistencia de las damas de la elite mendocina, que

reclamaron por el mantenimiento de la institución a la gobernación de la provincia. Los argumentos de Antequeda son aún más duros que los de Lugones. Sin embargo, hay varias coincidencias en sus discursos, esencialmente ambos coinciden en resaltar el carácter doméstico del Kindergarten quitándole así toda legitimidad pedagógica. Textualmente, subraya Antequeda: “El Kindergarten no es una casa que instruya ni eduque, vale decir, no es un instituto docente. Es puramente una institución doméstica” (ANTEQUEDA, 1915, p. 4). Antequeda le recrimina al Kindergarten, el no cumplimiento de una función preparatoria o mejor dicho lo acusa de perjudicar a futuro el desempeño de los alumnos en el nivel primario, porque según él esta institución va en contra de ciertas leyes del desarrollo. Exclama:

No forma hábitos de estudio ni prepara al niño para seguir más tarde con eficacia el ciclo de instrucción primaria. Está probado científicamente por todos los psicólogos y pedagogos de nota que se han ocupado del asunto que generalmente atrofia los sentidos, malogrando las tiernas inteligencias. [...] La planta humana como todas las plantas tiene su proceso racional. Pretender que dé frutos antes de su florescencia es absurdo (ANTEQUEDA, 1915, p. 4).

En otro párrafo de su texto, Antequeda no solo detracta al Kindergarten como institución, diciendo que es una *ficción*, sino que pone en tela de juicio los saberes y conocimientos de las docentes especializadas. A saber:

[...] El Kindergarten – hay que decirlo aunque la verdad sea ruda – es una ficción que los hombres que nos dedicamos a estas cosas no debemos fomentar porque no haremos más que centuplicar la falange de los “perfectos inútiles” de que nos ha hablado el pensador, al presentarnos la caravana de la niñez mal educada, mal instruida, mal moldeada y más que nada, mutilada en su inteligencia por la ignorancia de los educadores (ANTEQUEDA, 1915, p. 5).

Tal como aparecía en el discurso de Lugones, también se vislumbra aquí una fuerte desvalorización al trabajo profesional de las Kindergarterinas. En Antequeda se vislumbra una concepción acerca de la mujer que conlleva la argumentación ecológica tal como la denominaba Yannoulas (1996), es decir piensa a la mujer solo en su función reproductora tal como dirían Duprat y Malajovich (1988). A tal punto que su propuesta es organizar una escuela exclusivamente para niñas, cuyo fin primordial sería prepararlas para el matrimonio y la maternidad.

Por otro lado, Antequeda expone un argumento económico y social, que devela el carácter elitista del Jardín de Infantes de la época. Los siguientes párrafos aluden a dicha imputación:

[...] No, no es posible, señor, que se diga que el Kindergarten de Mendoza constituye una gloria para el país, porque no puede ser una gloria de pueblo ni de Estado alguno una institución costosa que no da ningún provecho a la colectividad! Gastar \$26.000 en ese Jardín que no sirve sino a las clases privilegiadas desnaturalizando el concepto democrático de la escuela constituye, por así decirlo, una burla a los intereses del pueblo desde que, en la Provincia, principalmente en la campaña faltan en todas partes escuelas comunes y con aquellos \$26.000 puede atenderse la instrucción de dos mil quinientos niños. [...] Y es necesario bregar una vez por todas, porque todo exclusivismo desaparezca de la escuela pública, a cuyas aulas deben llegar a todos por igual, de manera que en la práctica se mantenga incólume el concepto fundamental de la educación moderna: la escuela de todos y para todos [...] el Estado no debe mantener institutrices sino educadoras; no debe atentar contra la educación de la niñez sino bregar por su perfeccionamiento progresivo (ANTEQUEDA, 1915, p. 5).

Las palabras de Antequeda dejan traslucir que la discusión respecto al carácter educativo o doméstico del Jardín de Infantes apuntaba a definir el rol del Estado y su responsabilidad en el sostenimiento de dichas instituciones. Si se lograba instalar que solo se trataba de instituciones vinculadas a la educación doméstica, la responsabilidad ya no sería del Estado sino de las familias y sus decisiones particulares al respecto.

No obstante, a medida que se fundaban Jardines de Infantes en diversas ciudades de la república, hace su aparición en el escenario educativo la primera generación de maestras argentinas formadas en el sistema froebeliano. De las egresadas del Profesorado de Kindergarten, solo un pequeño grupo se dedicó a la profesión, mientras que varias de ellas no ejercieron porque hacerlo les implicaba trasladarse a otras provincias. Las discípulas de Eccleston fueron mujeres que asumieron activamente la tarea de difusión de estas instituciones, defendiéndola frente a las acusaciones y el menosprecio de otros actores que no comprendían la importancia de comenzar a educar desde tempranas edades y mucho menos acordaban con la idea de educar a través del juego, el movimiento y la naturaleza. Durante la década del 90 se observa el intento por realizar algunas adaptaciones del método froebeliano, que reflejan una preocupación por adecuarse al tiempo y el contexto. Tal vez esta preocupación de las kindergarterinas respondía tanto a las críticas de los normalistas como a la necesidad de obtener mayor respaldo de parte de las autoridades y ganar la confianza de las familias. Pese a todos estos esfuerzos para congraciarse a la opinión pública, en los umbrales de

la nueva centuria, el jardín de infantes va a atravesar un periodo de estancamiento y hasta de retroceso. Algunos de los argumentos en su contra provienen de estos *debates preliminares* en las aulas de Paraná. Entre nuevas y viejas polémicas, las kindergarterinas asumirán un papel activo en la lucha por alcanzar la legitimidad pedagógica y política del Jardín de Infantes. Participaron en los debates haciendo públicas sus fuertes convicciones acerca de la función pedagógica e insustituible del Jardín de Infantes. Una de las voces que más se hizo escuchar fue la de Rosario Vera Peñaloza, quien se expresaba, sobre a la educación de la primera infancia, el rol del estado y la legislación educativa (alude a la ley 1420), del siguiente modo:

Aunque es evidente la necesidad de atender a la educación del niño desde la primera edad, no está deslindada, plenamente, la responsabilidad respecto a quien corresponde realizarla. Es indudable que, si todos los hogares estuviesen capacitados para dirigir, convenientemente las primeras manifestaciones del alma infantil, el problema estaría solucionado. El Estado, en lo que toca a nuestro país, al fijar el límite de 6 a 14 años para dar enseñanza gratuita y obligatoria, descarta, desde luego, el periodo anterior a dicha edad, por más que la Ley de Educación habla también de Jardines de Infantes. Este hecho ha contribuido que, en general, se dé sentido restrictivo al término educar y que se crea cumplir con la Ley, únicamente cuando se enseña a manejar el instrumento de la lectura. De ahí la afirmación muy frecuente: mientras haya un solo analfabeto, el Estado no debe distraer fondos en crear Jardines de Infantes o instituciones similares. También la sociedad ha creado y mantiene numerosas entidades con fines humanitarios, en las que tendrían cabida aquellos medios de educación pre-escolar; pero considerando que la vida material es lo primero, procuran nutrir y vestir el cuerpo solamente (INSTITUTO DE LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL, 1952, p. 12).

La extensa cita precedente permite inferir el desplazamiento de la polémica filosófico-pedagógica, hacia el terreno político-pedagógico. En definitiva, lo que Peñaloza está reclamando es un Estado que se haga cargo de la educación de la primera infancia, que asuma su rol de principal responsable. Considera también que, para que ello acontezca, es preciso que se declare la obligatoriedad y la gratuidad del Jardín de Infantes. Peñaloza escapa a la visión restringida del Jardín de Infantes como institución elitista y experimental, porque la concibe como un derecho de todos los niños. Por eso es muy interesante la observación de la maestra riojana, respecto a las organizaciones o asociaciones de carácter caritativo o filantrópico dedicadas a fines humanitarios que quedan en acciones basadas en cubrir necesidades físicas sin otorgarle importancia a otras necesidades infantiles: educativas, lúdico-recreativas y artístico-culturales. Peñaloza aconseja adoptar la modalidad de trabajo del Jardín de Infantes también para los niños de sectores más desfavorecidos.

La experimentación pedagógica en el Jardín de Infantes

En los comienzos del siglo XX, el Jardín de Infantes se va transformando en un refugio de la innovación pedagógica, lejos del sistema educativo irá reformulando sus bases, incorporando aportes pedagógicos nuevos. Al mismo tiempo que también se va preparando el terreno para nuevos debates. El Jardín de Infantes, durante las décadas del 1920 y del 1930, fue un paria del sistema educativo. Los funcionarios políticos no lo impulsaron, el Jardín de Infantes se replegó sobre sí mismo, unos pocos quedaron en pie, sin embargo, los debates pedagógicos continuaron y se fortalecieron con el declive del positivismo, y la circulación de corrientes espiritualistas en diversos ámbitos educacionales. Los años 1920 fueron propicios para la experimentación pedagógica, y el Jardín de Infantes fue uno de los más imbuidos de este espíritu renovador. Sin desterrar el método froebeliano, el Jardín de Infantes se volvió pedagógicamente ecléctico, al combinarlo con otras propuestas pedagógicas, entre las que se destacó la influencia de María Montessori y poco tiempo después llegaron los aportes de Decroly y las hermanas Agazzi.

La experimentación se abrió espacios tanto en el ámbito público como en el privado. Rosario Vera Peñaloza y Carlos Biedma trabajaron en el ámbito privado en la Escuela Argentina Modelo. La institución fue reconocida por su excelencia, ambos educadores también compartían concepciones educativas espiritualistas que consiguieron combinar con métodos pedagógicos innovadores. El Jardín de Infantes de la Escuela Argentina Modelo fue también un lugar en donde convivían los valores espirituales con la experimentación pedagógica. Biedma preponderaba los beneficios que proporcionaba a los niños el Jardín de Infantes. Otro ejemplo de experimentación pedagógica lo encontramos en la provincia de Santa Fe, con apoyo de la gestión pública. En esta provincia en 1915, se había creado una Sociedad Amigos de la Infancia, que encaminaba sus acciones a promover la educación integral y la asistencia social de la infancia. Las acciones que llevaron adelante estuvieron destinadas a niños desamparados y pobres, crearon para ellos una Colonia de Vacaciones y la Casa del Niño (siguiendo los postulados montessorianos). Un distinguido artífice de esta asociación fue el profesor Luis Borruat, quien luego se desempeñó como inspector de enseñanza normal y especial. Vale destacar que también desde dicho cargo se ocupó de perseguir el objetivo de brindar educación integral a los niños. A tal punto que en 1921 Borruat redacta una propuesta de reforma para las escuelas primarias, que contempla dentro

de ella al Jardín de Infantes (mencionado como educación preescolar). La propuesta de Borruat fue aprobada en 1922. En su artículo 1º se establecía lo siguiente:

Adóptase para las escuelas primarias de la Provincia el siguiente plan de estudios: educación pre-escolar, educación primaria y educación pos-escolar. La educación preescolar (de 3 a 6 años) comprenderá: Período de las experiencias sensoriales. Educación muscular, física y formación del lenguaje. Intereses diseminados. Edad del juego (MIRA LÓPEZ; HOMAR de ALLER, 1970, p. 326).

En Santa Fe tuvieron buena recepción los fundamentos y las metodologías de algunos autores involucrados a pedagogías que se dieron a conocer dentro del conglomerado escuela activa o movimiento escolanovista. Cuando Borruat expone su plan de reforma expresa que: la enseñanza preescolar es el eje central de la reforma; mal que bien se aplican postulados de Montessori; Clarapede; Decroly, etc. Borruat admiraba profundamente a los pedagogos del conglomerado *escuela activa*, a tal punto que el Jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal de Rosario fue denominado Anexo Montessori. En el caso del Jardín de Infantes, se observa que los postulados froebelianos se diluyen entre los nuevos aportes, algunos cuestionadores y otros continuadores de la herencia de la pedagogía romántica.

Una de las cuestiones más sugerentes que plantea Borruat en un texto llamado *Organización de las clases preescolares* es que considera un error limitar el alcance del Jardín de Infantes a la ciudad, plantea como necesario extender esta educación en las zonas rurales. Esta afirmación retoma la idea de pensar a la educación de la primera infancia dentro del sistema educativo. Otro ejemplo de innovación y experimentación pedagógica, que queremos citar aquí, es el del Jardín de Infantes *Domingo F. Sarmiento*, fundado en Trenque Lauquen (provincia de Buenos Aires) en 1935. Este establecimiento fue creado como anexo de la Escuela Municipal de Adultos y su organización estuvo a cargo del profesor Jaime Glattstein. Este caso tiene amplias proyecciones, pues se convierte en una institución que marco caminos en la provincia de Buenos Aires, durante el gobierno peronista. Esta obra pedagógica alcanzó vuelo, puesto que se convierte en base y fundamento para la Ley n° 5096 (conocida como ley Simini) que propulsa la creación de numerosos Jardines de Infantes y la fundación de los primeros profesorados en el territorio provincial. Si bien, en sus comienzos este establecimiento solo contaba con el apoyo económico del municipio, fue suficientemente equipado. En la confección del material, del mobiliario y en la decoración de sus paredes participaron artesanos y artistas de la localidad. El profesor Glattstein era un conocedor del

método froebeliano y además contaba con una amplia actualización pedagógica por lo que también estimaba los aportes de algunos referentes de la escuela activa. Al igual que en otros puntos del país, en este Jardín de Infantes, convivían los postulados y materiales froebelianos, con los montessorianos y los decrolianos. Puede decirse, que el quehacer pedagógico-didáctico de este establecimiento también da muestra del momento de experimentación e innovación característico de estos años. A modo de ejemplo, podemos mencionar que, entre las actividades que se llevaban a cabo en este Jardín de Infantes, tenían un lugar relevante las excursiones a sitios que ofrecieran el contacto con la naturaleza, mientras que también se comenzaron a implementar las visitas o *experiencias directas* a establecimientos o negocios.

Otro proyecto que destacaremos tiene lugar en la ciudad de Buenos Aires: en 1921 una ordenanza municipal propone la creación de cinco Jardines de Infantes para niños de familias obreras. El proyecto se sancionó en 1922. El primero que se fundó fue el Jardín de Infantes Municipal Andrés Ferreyra, luego se inauguraron los restantes. Tanto en los fundamentos del proyecto como en el articulado del mismo, podemos inferir una concepción higienista, en tanto se manifiesta la intención de brindar a la población infantil que vive en condiciones desfavorables, una educación que mejore sus condiciones físicas, morales e intelectuales. Se procura mejorar los hábitos familiares respecto a los cuidados infantiles con el objeto de fortalecer la salud física y el desarrollo del intelecto de los niños. El proyecto estipulaba la edad de ingreso a los 18 meses y de egreso a los 6 años. Para el ingreso a este establecimiento, tendrían prioridad: los hijos de madres obreras y los huérfanos. El horario de permanencia de los niños en la institución dependerá de las necesidades familiares. En el artículo 12° se contempla la fijación de horarios especiales de acuerdo a las actividades laborales de la madre, o del padre o tutor. En el proyecto se alude a una educación de tipo integral, que abarca tanto las necesidades de alimento, vestimenta, salud, etc. como las intelectuales y educativas. Además, prescribe que el personal a cargo deben ser mujeres con formación especializadas: maestras o institutrices. Aunque como puede observarse, estarían contemplados los aspectos asistenciales y educaciones, estos Jardines de Infantes dependían de la Asistencia Pública y Administración Sanitaria.

Durante la década del 1930, iniciada con el primer golpe de Estado y marcada por el fraude electoral, esta bifurcación entre educación y asistencia parece acentuarse. Los gobiernos conservadores de la década infame pusieron en marcha algunas medidas de corte social-asistencial. En 1938 se aprueba la creación de un Profesorado de Jardín de Infantes y la

de un Jardín de Infantes modelo que se convertiría en su escuela de aplicación. Se funda así el Jardín de Infantes Mitre, su apertura se concretó en 1939. Este establecimiento tenía además otra particularidad: había sido creado con el propósito de atender a niños de sectores pauperizados de la ciudad de Bs. As. El presidente de la nación, Dr. Ortiz, a través de un decreto, establece que la sede del Jardín de Infantes Mitre sería el Palacio Unzué (ex-residencia presidencial), en tanto que a la vez se compromete a realizar las remodelaciones pertinentes para el nuevo uso edilicio. El discurso de Ortiz se muestra superador de la falsa contradicción entre asistencia social y pedagogía. El Jardín Mitre fue el primer ejemplo de educación integral, en donde el Estado sostuvo una decidida política educativa y social, en consonancia con los discursos de la época que retomaban cuestiones del higienismo social y por tanto sugerían políticas que actuaran en el orden de la acción preventiva. Por último, respecto al Jardín Mitre cabe consignar que los niños que ingresaban como alumnos eran admitidos después de realizado un censo social a cargo de asistentes sociales. La premisa fue matricular a los niños que registraban mayores indicadores de situación de pobreza familiar. Esta decisión instala un mojón en la historia del nivel inicial, el Jardín de Infantes *modelo* se dispuso a abrir sus puertas y a los otros niños, a las otras familias. Es importante subrayar esta diferencia, en un doble sentido: primero porque se instituye una propuesta pedagógica que pretende igualar al acceso y el derecho a la educación de los niños de sectores populares, y segundo porque es en este establecimiento donde las futuras maestras jardineras ensayaran el rol docente lo que supone al menos un encuentro con las otras *infancias*.

En tiempos difíciles para el Jardín de Infantes, las discípulas de Sara Eccleston fueron las encargadas de mantener la antorcha encendida. Este grupo de mujeres se ocupó de manera constante y tesonera de mantener vivo el espíritu froebeliano, animándose a tomar la herencia y adecuarlo al momento y contexto histórico. Todas ellas se empeñaron en la lucha por incluir en la discusión pedagógica al Jardín de Infantes, expresando y difundiendo sus conocimientos tanto desde sus actuaciones profesionales como desde publicaciones, intervenciones en congresos, en debates públicos o participando de sociedades populares de educación. En 1934, Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria y Valentina Berduc de Galecki se reunieron con el objeto de formar una asociación de ayuda para el Jardín de Infantes Municipal Andrés Ferreyra (al que asistían niños de familias obreras), pero además se fijaron otros propósitos: a) mantener los ideales y principios froebelianos, y b) propulsar la creación de nuevos Jardines de Infantes. Luego, sobre la base de esta asociación civil y apuntando a

lograr el anhelo de ver crecer el número de Jardines de Infantes, se creó en 1935 la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten, que quedó conformada por las siguientes educadoras: Rita Latallada, Valentina Berduc, Angela de Lisa, Pilar Terán, Yole Zolezzi, Manuela Palavecini, Celmira Tiscornia, María Gutierrez, María Cambiaggio, Rosario Vera Peñaloza, Guillermina Muttoni, Perpetua Aubone, Elizabeth Kiehl, Josefina Moyano, Eva Zolezzi y Custodia Zuloaga. Este grupo de maestras se propuso bregar por la creación de nuevos Jardines y por la re-apertura de la formación docente en la especialidad. Desde la Asociación Pro-Difusión, este grupo de mujeres trabajó en varias líneas de acción. Por un lado, se ocupó de reclamar insistentemente que el Estado se hiciera cargo de crear Jardines de Infantes y al menos un Profesorado en Kindergarten, para formar docentes. Por otra parte, ellas mismas dieron difusión didáctica y pedagógica, organizando conferencias, escritos y cursos para preparar a las maestras normales que se desempeñaban en Jardines de Infantes. Estos últimos los comenzaron a implementar a partir de 1936, solicitaron la autorización y el reconocimiento estatal, pero no lo obtuvieron inmediatamente. A la tarea de capacitación docente sumaron también la de elaboración de material teórico con el objeto de publicarlo y difundirlo en todo el país. Ya en 1936, la Asociación edita una colección de artículos bajo el título *El Kindergarten en la Argentina*.

En el plano político la Asociación Pro-Difusión continuó, de forma persistente, reclamando al gobierno nacional la apertura de un Profesorado de Jardín de Infantes. En sus solicitudes adjuntaban propuestas o proyectos que intentaban hacer viable la creación de cursos de formación especializada con el aval de las autoridades políticas.

La actividad permanente y tenaz de estas educadoras comenzó a dar sus frutos a partir de 1937. En la ley de presupuesto aprobada ese año, se incluían partidas para comenzar con los cursos de formación especializada en la Escuela Normal nº 9 y para la creación de un Jardín de Infantes en el Instituto Félix Bernasconi. El Jardín de Infantes del Instituto Bernasconi fue el primero que se creó bajo la dependencia directa del Consejo Nacional de Educación. Se inauguró en abril de 1939. Los planes y programas de enseñanza fueron diseñados por Rosario Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria, Elena Irigoín y Salvador Lartigue. Una vez elaborados los planes y programas, la organización quedó a cargo del profesor Prospero Alemandri (vocal del Consejo Nacional de Educación) y como directora del Jardín de Infantes fue designada María Amelia Blanco. La Asociación pretendía que el Estado creara un Jardín de Infantes modelo que se transformará en escuela de aplicación del futuro

Profesorado especializado en Kindergarten. Finalmente, la asociación logró interesar a las autoridades nacionales en este proyecto y en 1939 también se realiza la inauguración del Jardín Mitre. A estas dos creaciones, se le suma la del Profesorado en Jardín de Infantes Sara C. Eccleston. Rita Latallada de Victoria decía que 1939 era *El Año Feliz de los Jardines de Infantes*. Aunque en ese *año feliz* las kindergarterinas vieron colmados sus anhelos, la Asociación Pro-Difusión siguió trabajando bajo el lema: *Que no quede un solo rincón de la República sin su Jardín, sin su escuela de placer*. Pese a los logros obtenidos, la acción de las kindergarterinas no cesó, iban sumando nuevas metas. En 1938 comenzaron a funcionar los cursos del Profesorado de Jardín de Infantes en la Escuela Normal nº 9 Domingo Faustino Sarmiento, pero al año siguiente fueron trasladados a un edificio nuevo. En 1939 ya se había realizado la imposición del nombre Sara C. de Eccleston al recientemente creado profesorado especializado. La Asociación Pro-Difusión le solicitó al gobierno nacional que otorgara becas para las alumnas del interior, por lo menos una por provincia. Del mismo modo instaba a los gobiernos provinciales a otorgar también por lo menos una beca más. Siendo el único profesorado, era imprescindible que se propiciara una política de becas para brindar oportunidades a quienes vivían distantes de la capital federal. El Profesorado Sara C. de Eccleston se convirtió así en la única institución que formaba maestras jardineras y mantuvo ese lugar exclusivo hasta fines de la década del 1940. Este Profesorado de Jardín de Infantes nacional consiguió además mucho prestigio y fue un modelo paradigmático que se tuvo en cuenta a la hora de propiciar nuevas creaciones de profesorados en la especialidad. Para el ingreso a la carrera se estipulaba que las estudiantes debían tener título de maestra normal superior; contar con menos de 22 años de edad y aprobar un examen de ingreso que consistía en: pruebas de redacción y composición sobre temas infantiles; narración de cuentos infantiles, dibujo y canto. El plan de estudios que se implementó fue elaborado en 1937, y estuvo vigente muchos años, hasta 1973. No obstante, sí fueron variando las condiciones de ingreso, respecto a la edad, a la prueba de selección y requisitos de titulación. Las materias que contemplaba el plan estudios eran las siguientes:

Imagen 1: Materias contempladas en el plan de estudios

Años	Materias contempladas	Horas
Primer Año	Pedagogía y Didáctica General	3
Año	Psicología Infantil General y de Niños Excepcionales	3

	Literatura Infantil	3
	Observación y Prácticas de ensayo	3
	Música y Canto con su Didáctica	3
	Dibujo especialmente adaptado a las necesidades del Jardín de Infantes	4
	Trabajo Manual especial con su Didáctica	4
	Educación Física con su Didáctica y Práctica	4
	Higiene, Dietética Infantil, Puericultura	2
Segundo Año	Pedagogía (Didáctica especial de la enseñanza en los Jardines de Infantes)	3
	Psicología Infantil General y de Niños excepcionales	3
	Literatura Infantil	3
	Práctica de la enseñanza	4
	Música y Canto con su Didáctica y Clases de Práctica	2
	Dibujo con su Didáctica y Clases de Práctica	4
	Trabajo Manual especial con su Didáctica y Clases de Práctica	2
	Educación Física con su Didáctica y Clases de Práctica	2
	Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales	2
Educación Democrática	3	

Fuente: Informe de investigación.

Este plan muestra importantes diferencias si lo comparamos con los primeros planes de la Escuela Normal de Paraná. Hay aquí nuevos campos de saberes que se piensan necesarios para la docente de Jardín de Infantes. La Psicología y la Pedagogía ganan espacios, frente al retiro de la Filosofía. Obviamente esto es consecuencia además del avance de dichos campos del conocimiento. En sentido podemos interpretar también la aparición de la Didáctica, ya no se habla de método o sistema sino de didáctica y no hay alusión alguna a ningún referente teórico en particular. Puede observarse un espacio preponderante, para las disciplinas expresivas, cuestión que seguramente responde a la ausencia de ellas en la formación de los maestros normales. Por otro lado, resulta comprensible que, al exigir como

requisito de admisión contar con el título de maestra normal superior, esta formación complementara la formación anterior o solo tendiera a abarcar los saberes específicos. Esto que algunos autores encuadran como fundamentos de la concepción de aprendizaje de la pedagogía tradicional de Jardín de Infantes no parece variar demasiado a fines de la década del 1930. Resulta llamativo que no se mencione al juego, presuponemos en esos momentos es concebido simplemente como un recurso. Por otro lado, en concordancia con los discursos de la época, el plan presenta un mayor desarrollo disciplinar de los saberes vinculados con la salud, el cuidado y el desarrollo del cuerpo: la educación física, higiene, dietética infantil, puericultura. Si bien los ejercicios físicos (en el primer plan se mencionaban como ejercicios militares) estuvieron presentes desde el comienzo, sin duda esto se vincula por un lado con los avances de la educación física mientras que por el otro subyace la idea de *fortalecer* a las nuevas generaciones de argentinos. Los discursos de la época denotan una fuerte preocupación por la salud de los argentinos, se aludía a un pueblo débil y enfermizo.

En este sentido, la higiene, la nutrición y la educación física se proponen como formas de modificar hábitos y mejorar la salud. Pensemos además la fuerza que estos discursos adquirirían teniendo como telón de fondo los prolegómenos de la segunda guerra mundial.

En 1944 la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten consigue que el entonces Secretario de Trabajo y Previsión, Juan Perón, avale el proyecto de creación de jardines de infantes en las fábricas.

A modo de cierre

Como vimos, la etapa fundante del Jardín de Infantes estuvo ligada a una concepción de infancia moderna, que conllevaba en sí misma la negación de la diversidad cultural y el ocultamiento de las desigualdades sociales. En tal sentido, pensamos que esta construcción de la infancia, en buena medida, ha obturado la mirada sobre los niños reales y sus variadas experiencias y formas de transitarla o vivirla. Sin duda esta concepción atravesó de manera directa la formación docente cristalizando representaciones acerca de la infancia como categoría unívoca y homogénea. No ha sido objeto de este trabajo, pero sin duda, sería interesante analizar si se produjeron formas de articulación o entrecruzamientos entre las concepciones sobre las infancias, las diversidades culturales y las desigualdades sociales en las prácticas formativas.

Desde los inicios, el Jardín de Infantes fue señalado por varios funcionarios y maestros de educación elemental como una institución exótica, con escaso prestigio mundial y un enigmático valor educativo. La formación de docentes especializada también fue cuestionada, en algún sentido ponía en tensión concepciones sobre la infancia, la educación pública y los roles mujeres como educadoras o como segundas madres, relativizando los aspectos domésticos.

Si bien el sistema filosófico y la metodología froebeliana se difundieron a través de los cursos dirigidos por la docente estadounidense Sara Ch. de Eccleston desde la Escuela Normal de Paraná, fue allí, en su propio seno, donde se originaron las primeras críticas. Hubo algunos debates que tuvieron resonancias políticas y pedagógicas, dieron lugar a revisar ciertos rasgos de la formación especializada en Jardín de Infantes y proponer alguna adaptación del material froebeliano sin modificar el método. Con la expansión del Jardín de Infantes, se fueron generando amalgamas pedagógicas que configuraron una re-versión atravesada por el pragmatismo.

Hacia el primer tercio del siglo XX, se denota un fortalecimiento de la didáctica. El advenimiento de la escuela nueva reinstala pedagógicamente al jardín de infantes. Por otra parte, se marca una línea de continuidad con los años fundantes de la formación de la kindergarterina, respecto al trabajo manual. Inferimos que esta continuidad está ligada a la conexión entre la matriz froebeliana y los nuevos discursos provenientes de la escuela activa.

Hasta aquí, componer un estado de situación nos ha permitido observar también como algunos grupos de educadoras estaban pugnando por hacer visible la necesidad de contar con una formación especializada para dar clases en los Jardines de Infantes. Mientras el Estado se mostraba reacio a ocuparse de ello, la acción de estos grupos estuvo centrada en generar espacios alternativos para la difusión y la capacitación específica, sin dejar de insistir de manera tesonera con las peticiones a las autoridades pertinentes hasta lograr la reapertura de la formación docente. Aunque podría decirse que los resultados de la acción de estas tenaces y obstinadas mujeres fueron también el reflejo de los virajes en las concepciones y discursos epocales, es preciso reconocer que cumplieron con creces su rol siempre a favor del derecho a la educación de la primera infancia de todas las clases sociales.

Dejamos puntos suspensivos, en los umbrales del advenimiento del primer gobierno de Juan Domingo Perón, en dicha etapa se producirán transformaciones respecto a la infancia y

por ende en las políticas públicas que configuraron nuevas perspectivas, con su insoslayable incidencia en la formación docente.

Bibliografía

ALLIAUD, A. **Los maestros y su historia**: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Ed. Granica, 2007.

CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política**. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2002.

CARUSO; DUSSEL; PINEAU. **La escuela como máquina de educar**. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2001.

MIRA LÓPEZ, L.; HOMAR de ALLER A. M. **Educación preescolar**. Buenos Aires: Ed. Troquel, 1970.

PUIGGRÓS, A. **Que pasó en la educación argentina**: de la colonia al menemismo. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1996.

SAN MARTÍN de DUPRAT; MALAJOVICH. **Pedagogía del nivel Inicial**. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra, 1988.

SAN MARTÍN de DUPRAT; BOSCH Penchansky. **El Nivel Inicial**. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Ed. Colihue, 1997.

YANNOULAS, S. **Educar**: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930). Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1996.

Fuentes

ANTEQUEDA, Manuel “**El kindergarten y la Escuela Patricias Mendocinas**”, Boletín de Educación, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, Año IV, No 37, enero, 1915.

ASOCIACIÓN PRO-DIFUSIÓN DEL KINDERGARTEN. **Memoria**, Buenos Aires: Talleres gráficos López y Cía., 1935.

ESCUELA ARGENTINA MODELO. **Carlos M. Biedma (1878-1946)**. Homenaje de sus colaboradores y discípulos en el primer aniversario de su muerte. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Domingo Taladriz, 1947.

ESCUELA NORMAL DE PARANÁ. **Datos históricos 1871-1895**. Paraná: Ed. Predas, 1934. Ley N °1420 de Educación Común.

INSTITUTO DE LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL. **Pensamiento vivo de Rosario Vera Peñaloza**, 1952.

VERA PEÑALOZA, R. **Estudio comparativo de los sistemas Montessori y froebeliano**. Buenos Aires, 1915.

VERA PEÑALOZA, R. (1915). Discurso en la Escuela Normal de Profesoras. En **Rev. El monitor de la educación común**, Buenos Aires, **1915**. Facs. 516, p. 492-496.

VERA PEÑALOZA, R. **Nuevas orientaciones en la educación de la mujer argentina**. En Boletín de Biblioteca Escuela Argentina Modelo, 1921.