UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Análisis histórico de los planes de estudio para la formación docente del nivel inicial en Argentina, entre 1886 y 1997.

Ignacio García Hervás
Legajo: 25030

Mentoras: Ángela Aisenstein y Jennifer Guevara

Buenos Aires, diciembre de 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a Ángela Aisenstein y Jennifer Guevara por su constante predisposición y ayuda en estos meses de trabajo. Por orientarme en todas las decisiones que tuve que tomar.

Agradezco también a Mercedes Di Virgilio, por su compañía desde el primer momento y por su continuo aliento a que este trabajo fuera realizado y terminado.

Al equipo bibliotecario del Instituto Superior Sara Eccleston y a Guillermo Dezi del archivo histórico de la Escuela Normal N° 1. Desde el primer día me abrieron sus puertas con extremada confianza y me apoyaron en etapas de profunda búsqueda.

A mis profesores, por estos años en los que tanto me inspiraron.

A Mariu Podestá y todo su equipo, por ofrecerme un lugar de trabajo y oportunidades que tanto me ayudaron a crecer en este tiempo. A la Oficina de Ingreso y Lu Dotto, por aquellos increíbles años de trabajo también.

A mi familia, a mis amigos y amigas. Ellos están al lado mío, siempre.

Por último, agradezco y dedico este trabajo a mis compañeros y colegas de la Licenciatura. Estos años de estudio y profundas discusiones fueron los tiempos donde, estoy seguro, todo comenzó.

Universidad de
SanAndrés

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS 2
INTRODUCCIÓN 5
Presentación del problema 5
Objetivos y diseño metodológico 6
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO 9
Formación inicial docente 9
Crianza, enseñanza y cuidado (CEC) en el nivel inicial 10
Docentes del nivel inicial 12
Profesionalismo para la primera infancia 13
Categorías y perfiles para docentes de la primera infancia 15
Currículum y planes de estudio 19
Análisis curricular de la FID: selección, organización y peso relativo de los contenidos 22
CAPÍTULO II: CONTEXTO HISTÓRICO 24
Gestación y nacimiento del nivel inicial (1870-1904) 25
Antecedentes para el nivel inicial argentino 28
Inicios de los jardines de infantes 29
Inicios de formación docente en Argentina 31
Formación docente especializada en *kindergarten* 33
Crecimiento y afianzamiento oculto del nivel (1905-1935) 34
Infancia y marco legal en las primeras décadas del siglo XX en el contexto de la democracia ampliada 35
Jardín de Infantes: debate en cuanto a concepciones filosóficas 36
El rol de las mujeres a principios del XX 40
La defensa del nivel 41
Reconocimiento oficial y reapertura de la FID específica para el nivel (1936-1973) 41
Fines de la década del ’30: agudización de la segmentación institucional de la infancia 44
Escuela Nueva e infancia 45
Fines del ‘30 y *kindergarten* 47
Niñez y política durante el gobierno peronista 50
El Jardín de Infantes en el peronismo 52

Universidad de San Andrés

El nivel inicial luego del Golpe de 1955 53
Los ’60: rol de la mujer y comienzos para el Jardín Maternal 54
La independencia de la formación para el nivel (1974-1999) 56
Dictadura y retroceso para el nivel inicial 60
Reapertura democrática: estabilidad y poco avance para el nivel inicial 62
90s: Ley Federal de Educación, PROMIN y CBCs 63
CAPÍTULO III: SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y PESO RELATIVO DE LOS CONTENIDOS 67
La formación como especialización para el nivel: 1886-1905 67
Plan de 1886 68
Plan de 1887 72
Plan de 1903 75
Peso relativo de los contenidos para cada plan 78
Revisión del período 82
La institución formadora: 1937-1973 84
La independencia de la formación: 1974-2000 89
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS GENERAL: 111 AÑOS DE FORMACIÓN DOCENTE 94
1886-1905: Docentes con formación academicista 94
1937-1974: Puericultoras y profesionales especializadas 98
1974-1997: Técnicos especializados 100
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 104
BIBLIOGRAFÍA 109
ANEXOS 114

Universidad de San Andrés

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema

El nivel inicial presenta una visibilidad progresiva en el campo de las políticas internacionales debido a que diversos estudios demuestran que tiene efectos sobre los resultados educativos posteriores y destacan su potencial igualador (Fernández Pais, 2018; Batiuk, 2015; Engle et al., 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2006). Esto se combinó con una nueva concepción de la infancia como sujeto de derecho que, a partir de la Convención de los Derechos del Niño, dejó atrás el paradigma tradicional que la posicionaba como objeto de pasiva intervención por parte de estados y familias (Batiuk, 2015).

En Argentina, esto se manifiesta en una expansión cuantitativa del nivel inicial muy importante y su incorporación progresiva a la escolaridad obligatoria. Respecto a la normativa vigente, en 1993 se sancionó la obligatoriedad de la sala de 5 años (Ley 24.195), en 2014 se hizo obligatoria la sala de 4 (Ley 27.045) y en la actualidad se debate la obligatoriedad de sala de 3 años (Fernández Pais, 2018).

A pesar de esta visibilidad política del nivel, pareciera que sus docentes, actores clave en su devenir, no han recibido la misma atención por parte del campo académico y pedagógico. Feijoó (2016), en un análisis que revisa las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente (FID) en Argentina, destaca la falta de estudios que se detengan sobre los procesos de creación, consolidación y desarrollo del subsistema de FID para el nivel inicial en Argentina.

A partir de la vacancia identificada por Feijoó (2016), intentaremos investigar la historia de la formación inicial docente (FID) para el nivel inicial en Argentina, desde sus inicios en 1886 hasta 1997[1]. Al igual que la autora, partimos del supuesto de que un adecuado análisis histórico sobre el fenómeno será útil para la implementación de nuevas políticas que mejoren el sistema educativo en general. Creemos entonces que estudiar la historia del nivel y particularmente la formación inicial de sus docentes como

[1] La tesis se enmarca en la línea de trabajo de "Historia de la formación inicial de maestros y profesores. Argentina (1869-1990)", dirigida por Ángela Aisenstein y Jennifer Guevara en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. La misma se propone indagar sobre la historia de las instituciones de formación, las ideas pedagógicas y las prácticas educativas en la FID en Argentina en el período 1869-1990 deteniéndose en similitudes, diferencias y particularidades de la formación de los docentes para los tres niveles del sistema educativo.

actores clave ayudará a comprender el perfil de maestros que se pretendió configurar y, en esa línea, las distintas perspectivas sobre la función del nivel inicial.

Se vuelve importante destacar que no existe un claro consenso respecto a la función de este nivel educativo. Además de poseer una diversidad de instituciones que participan de su provisión, el nivel inicial se ha debatido históricamente entre las funciones asistencial, pedagógica, socializadora, propedéutica, etc. (Terigi, 2005; Diker, 2002; Harf et al., 1996). Como observamos que estos debates tienen efectos para pensar la formación de sus docentes, creemos que un análisis curricular de la FID puede otorgarnos una primera aproximación a las perspectivas que gestaron el nivel desde sus comienzos en Argentina.

Objetivos y diseño metodológico

Al adentrarnos en la historia de la FID para el nivel inicial en Argentina, construimos nuestro problema de investigación a partir de un marco de interrogantes generales: ¿cuál fue el lugar que históricamente ocupó el nivel inicial en la historia de la educación de nuestro país? ¿Cuál fue el desarrollo de la concepción sobre su función? ¿Cómo fue el desarrollo histórico de la FID para el nivel inicial en Argentina? ¿Para qué función se formaron estos docentes históricamente? ¿Qué nos pueden aportar los planes de estudio nacionales sobre la FID de este nivel?

De este modo, nos proponemos trabajar puntualmente sobre las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles fueron las modificaciones de los planes de estudio sobre la FID de este nivel entre 1886 y 1997? ¿Qué reflejan estos documentos y sus cambios?

El objetivo general de nuestra investigación es 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 1886 y 1997.

Para ello, como objetivos específicos intentaremos:

- Identificar los perfiles docentes y sus características, en la selección, organización y secuenciación de los contenidos.
- Identificar las funciones de enseñanza, crianza y cuidado en el nivel inicial, a partir de la selección, organización y secuenciación de contenidos.

Respecto al período seleccionado, comenzamos nuestro estudio en 1886 porque en este año se publicó el primer plan de estudio para la FID del nivel inicial en Argentina. Finalizamos el análisis para 1997, cuando se publicaron los CBCs para la formación docente, a partir de la Ley Federal en Educación de 1993 y su reorganización del sistema educativo nacional[2]. Con el lanzamiento de los CBCs como lineamientos generales para la FID, la responsabilidad curricular fue transferida a las provincias y CABA.

Para poder realizar nuestro análisis debimos, en primer lugar, recopilar distintos documentos, casi todos curriculares: planes de estudio nacionales sobre la FID del nivel inicial, planes de estudio nacionales sobre la FID del nivel inicial como formación posterior a la escuela normal, planes de estudio nacionales para el profesorado de las escuelas normales, y boletines oficiales pertenecientes a épocas de cambio sobre los planes de estudio nacionales de la FID del nivel inicial.

Por particularidades de la historia de la educación argentina, las principales instituciones a las que acudimos fueron la Biblioteca Nacional de Maestros y su Centro de Documentación, y el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".

De esta forma, nuestro recorrido metodológico contó con distintas instancias de búsqueda y análisis. Comenzamos, en primer lugar, con una revisión bibliográfica sobre el contexto histórico para la FID y el nivel inicial en Argentina que nos permitiera identificar qué planes de estudio conformaban el corpus de currícula oficial nacional para nuestro objeto de estudio. Identificamos así los distintos períodos y el currículum vigente para la formación, lo que nos permitió distinguir además qué fuentes complementarias debíamos estudiar y cómo deberíamos acceder a cada una de ellas. Una vez recopilada la documentación, atravesamos un proceso de lectura y análisis descriptivo de las fuentes que, tal como expresan nuestros objetivos, se orientó al estudio de la selección, organización y secuenciación de los contenidos. A partir de la lectura de estos documentos curriculares construimos categorías fundadas en un marco conceptual sobre la FID del nivel que nos permitieron, en primera instancia, caracterizar a los y las docentes que pretendían ser formados y, en segundo lugar, ahondar sobre las

[2] Con una carta titulada "Presentación de los CBC para la formación docente", Susana Beatriz Decibe, Ministra nacional de Educación y Cultura, prescribió que las distintas jurisdicciones (provincias y CABA) comenzaran a formular sus propios diseños curriculares para la FID. Esta presentación fue emitida en 1997 pero la fecha de publicación posterior para cada plan de estudio varió según las jurisdicciones. Por ejemplo, en CABA, donde se ubica el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston", el plan de estudio para la FID que siguió los CBCs fue aprobado en 2001.

funciones de la educación para la primera infancia en nuestro país que podían vislumbrarse en las fuentes.

Es importante especificar que contamos con diferentes fuentes según el período de cada plan. Para la etapa que presenta la formación como una especialización para el nivel (1886-1905), los planes de estudio pueden ser abordados únicamente a partir de documentos aislados que contienen el listado de asignaturas y su correspondiente carga horaria. En cambio, para el período que contiene al Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal como modelo formador (1937-1973), contamos con el documento curricular oficial, el plan que elabora la propia institución y los programas de las asignaturas y los demás espacios curriculares previstos. Finalmente, para la etapa de independencia en la formación docente para el nivel inicial (1974-1997), nuevamente contamos, únicamente, con la referencia del plan oficial. Se encuentran disponibles los contenidos de las asignaturas dictadas por el Profesorado Sara Eccleston, pero éstos guardan en este período menor relevancia debido a que, como se ha mencionado, la Institución comienza a rodearse de otros profesorados que paulatinamente van tomando presencia en Capital Federal. Hemos considerado igualmente la propuesta de esta institución por la relevancia política y pedagógica que ha tenido desde su fundación, pero la tomamos como marco para comprender los planes y no como fuente fundamental.

Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO I
ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

En función de lo planteado en los objetivos de este estudio, aquí se explicitarán las perspectivas teóricas sobre las que se abordan la formación inicial docente, el nivel inicial y sus funciones, y el currículum como marco para la observación de planes de estudio.

Formación inicial docente

En nuestro país, al igual que en muchos otros de la región y del mundo occidental moderno, la formación inicial docente (FID) como tal surgió como parte del proceso de conformación y organización del Estado Nacional (Tedesco, 2003; Diker y Terigi, 1997). Acorde al proceso de alfabetización pública y masiva, nació la inquietud respecto a quiénes conformarían el cuerpo de docentes profesionalizado para educar a la población del territorio argentino (Alliaud, 1993). Se partía del supuesto que los maestros serían actores clave en la creación y desarrollo de un sistema educativo que debía garantizar un sistema de gobierno para la nación y de vigilancia en las escuelas.

Se vuelve igualmente necesario destacar que inicialmente los docentes no siempre contaron con una formación institucionalizada y/o suficiente para el posterior desempeño de su tarea. Algunos maestros eran particulares contratados por familias que enseñaban de forma independiente según el método que creyeran más apropiado. Otros eran maestros de órdenes religiosas que respondían a sus reglas. Había, en tercer lugar, un cuerpo de "maestros funcionarios" que aprendían directamente durante su práctica y no contaban con estudios previos, pero atravesaban una instancia de examen estatal y disponían así de una certificación que les daba una licencia. Este examen exigía, además de algunos saberes elementales de cálculo y escritura, que respondieran al modelo de maestro: apariencia civilizada y prolija, comportamiento virtuoso, que fueran "buenos ejemplos" (Alliaud, 1993). Para 1875, el Estado comenzó oficialmente a crear Escuelas Normales en las capitales de las provincias respondiendo a la necesidad de formar a maestros funcionarios (Cámpoli, 2004; Diker y Terigi, 1997; Alliaud, 1993). Según Cámpoli (2004), el "normalismo" argentino se inició con la obra educativa de

Sarmiento (1811-1888) y fue, sin lugar a dudas, la piedra basal y cuna de la FID en el país.

Así es que, desde su creación en el siglo XIX, la FID vivió y fue parte de diversos momentos y contextos de la historia argentina. Por ello, su estudio exige un cuidadoso análisis en relación con el marco político, social y pedagógico en que se inscribió. El presente trabajo encuentra también su justificación en el reconocimiento de que hoy surgen nuevos cuestionamientos al papel de la escuela y al otrora lugar monopólico del docente como transmisor del saber frente a los medios de comunicación masivos. Pero, si bien contamos con la permanente producción de nuevos conocimientos y modos de transmisión en los campos científicos y tecnológicos, el lugar de la escuela como institución que se ocupa de las nuevas generaciones no ha desaparecido y la formación de los profesionales a cargo no es un tema menor (Diker y Terigi, 1997).

Para nuestra investigación, consideraremos la formación docente como un proceso de "modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción, técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales" (Davini, 1995: 79).

Este proceso tiene distintas fases y etapas (Alliaud, 1993). La comúnmente denominada "biografía escolar" refiere a la primera experiencia profesional que tienen los docentes como parte de su vivencia como alumnos antes de optar por ser profesores (Gimeno Sacristán, 1992). Luego de esta instancia toma lugar la FID, 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). Consideramos como tercera etapa a la formación docente continua, comprendida por experiencias de actualización y formación permanente (Diker y Terigi, 1997). Por último, la cuarta fase consiste en la socialización profesional, llevada a cabo en los espacios de trabajo.

Tal como se anticipó, nuestro estudio hace foco únicamente en la segunda etapa, la FID, específicamente para el nivel inicial desde sus orígenes hasta 1997 en Argentina.

Crianza, enseñanza y cuidado (CEC) en el nivel inicial

Criar, enseñar y cuidar son aspectos indivisibles para toda acción que se oriente a la primera infancia, porque "son las formas que adopta la introducción de las nuevas generaciones en el mundo" (Cardini, Díaz Langou, Guevara y De Achával, 2017: 2). Buscar separar los tres elementos resulta un entendimiento reducido, por un lado, de los derechos de los niños y, por el otro, de la responsabilidad y las tareas de los actores y las instituciones involucrados. Implementar abordajes que dividan el cuidado, la enseñanza y la crianza para la primera infancia no permite ver la heterogeneidad de formatos institucionales que conviven en paralelo. Además, quienes estudian estos procesos, instituciones y actores señalan que tales abordajes resultan en un desarrollo fragmentado de las políticas, manifestado en una oferta dispar en términos territoriales, etarios, socioeconómicos y de sector de gestión (Cardini et al., 2017).

En esta línea, decidimos sostener nuestro estudio en el marco teórico de Crianza, Enseñanza y Cuidado (CEC) de la Primera Infancia para detenernos a estudiar específicamente la historia de las visiones y perfiles de los y las docentes del Jardín de Infantes y el Jardín Maternal. Esta perspectiva toma cierta distancia de otro marco bastante utilizado en los estudios sobre el nivel que define funciones más "clásicas" para el nivel inicial: la función *asistencial* que pone foco en las respuestas a las necesidades básicas, la *pedagógica* que se basa en la enseñanza intencional y sistemática, la *socializadora* que se centra en cuestiones de convivencia e interacción con la comunidad, y la *propedéutica*, aquella que define al nivel por su rol preparatorio para la escolaridad primaria (Brailovsky, 2006; Diker, 2002). El estudio sobre estas tradiciones en la comprensión de las funciones para el nivel inicial se encuentra presente en nuestro relevamiento sobre el contexto histórico en que se desarrolló el nivel en Argentina. Sin embargo, cuidando no caer en anacronismos, nos distanciaremos de estas categorías y pondremos en juego el marco CEC a la hora de presentar nuestra investigación sobre los planes de estudios y las características para el nivel y sus docentes que se desprenden.

Broström (2006) presenta el paradigma de CEC para definir que las tres dimensiones –*care*, *upbringing* y *teaching*- son parte de la misma tarea específica del docente de la primera infancia. El autor expresa que estos tres aspectos conforman el proceso unificado de educar, pero que se distinguen entre sí a partir de sus diversos objetivos. Más allá de que diferenciarlos pueda ayudar a entender y planificar el proceso educativo como tal, en la práctica se vuelve imposible separarlos.

En primer lugar, Broström define a la *enseñanza* como el aspecto que conscientemente guía y organiza las actividades en las que los y las infantes construyen y se apropian de conocimientos y habilidades.

Por su parte, la *crianza* abarca la organización sistemática de actividades en las que los niños y niñas desarrollan cualidades personales fundamentales, como el deseo, el carácter, la moral, además de la incorporación de normas, actitudes y comportamientos.

En última instancia, el *cuidado* es la relación específica entre personas en la que una focaliza su dedicación hacia la otra para "servirle" y sostener su bienestar. Para el autor, cuidar implica atender a una persona mental, física y emocionalmente, a modo de comprometerse con su crecimiento. Broström sostiene que el cuidado como tal se ve implicado en los conceptos de enseñanza y crianza: cuando un docente de primera infancia cuida, se encarga de reflexionar y actuar acorde a las necesidades personales del niño, su bienestar, aprendizaje y desarrollo. El autor manifiesta que el docente se encuentra ante una "demanda ética" porque hay un infante que es más débil, dependiente, que no es capaz de atender sus necesidades, desarrollarse o aprender por sí mismo. Se funda así una relación que es asimétrica.

Broström explica que el diálogo entre el docente de primera infancia y el niño o niña debe ser emocional, creador de sentido y "limitador" en tanto guíe por una dirección con objetivos definidos. Esta forma de concebir la interacción entre ambos se alinea con las tres dimensiones que formula: un cuidado directamente asociado a las necesidades del niño (físicas, ontológicas, de seguridad y protección, de relación cálida, etc,), un cuidado dirigido a la crianza que fomente la apropiación de normas, valores y comportamientos, y un cuidado vinculado específicamente con la enseñanza, que apoye la apropiación y construcción de saberes y competencias.

Docentes del nivel inicial

En este apartado se hace referencia a diferentes investigaciones que, en su conjunto, conforman antecedentes para nuestro estudio sobre perfiles docentes del nivel inicial. Tomaremos diversos enfoques sobre el cuerpo docente para la primera infancia, a modo de que contribuyan a nuestra caracterización de las figuras de formación docente a lo largo del tiempo.

En primer lugar, abordamos estudios que se detienen en la cuestión del profesionalismo de docentes de la primera infancia. Posteriormente, traemos diferentes caracterizaciones y categorías construidas para quienes trabajan enseñando, criando y cuidando a la primera infancia.

Profesionalismo para la primera infancia

Quienes se dedican a trabajar para la primera infancia luchan hace unas décadas por profesionalizar el campo y ganar, de alguna forma, un lugar de reconocimiento. Su práctica docente como tal se posiciona entre diferentes tensiones y esto genera la constante necesidad para las maestras de explicar a un grupo de "forasteros" (por ejemplo, a padres y madres) las prácticas de enseñanza y aprendizaje efectivas, y las diferencias entre esta fase educativa y el resto del sistema educativo (Moyles, 2001).

Según Cannella (1997), la cuestión radica en que el contexto no favorece al desarrollo de discusiones y espacios que posicionen a las y los docentes de primera infancia como profesionales. Además de que pocos docentes cuentan con las habilidades para tomar un rol que "justifique" sus decisiones respecto a sus prácticas (Moyles, 2001), hay un contexto opresor y reproductor de experiencias patriarcales que "falta el respeto" tanto a los niños y las niñas como a quienes se dedican a trabajar con ellos.

El hecho de establecer un debate sobre el trabajo de quienes se dedican a educar y cuidar la primera infancia implica volver a las bases del profesionalismo y su definición para una variedad de contextos (Moyles, 2001). Esto expresa una preocupación: la posición de quienes trabajan con la primera infancia requiere de conocimientos profesionales, autoestima y autoconfianza que muchos practicantes todavía no tienen. Desconfiar y desestimar estos conocimientos es devaluar lo que Claxton (1999, citado en Moyles, 2001) denominó las "intuiciones": el *expertise*, el aprendizaje implícito, el juicio, la sensibilidad, la creatividad y la reflexión, indispensables para la investigación y el desarrollo profesional.

La autora menciona que es necesario modificar esta situación y para ello hay que empoderar y profesionalizar a los docentes: debe haber un espacio para reflexionar y evaluar la práctica, las normativas y los pensamientos, y definir un "nuevo profesionalismo".

Para la primera infancia hay una clara preponderancia de teorías y perspectivas de la psicología como el conocimiento profesional fundamental, y esto no sucede en otros campos de la educación (Urban, 2008; Burman, 1998; Cannella, 1997). El proceso de profesionalización de sus docentes se encuentra así inmerso en el campo de la investigación psicológica y bajo la dominación de las perspectivas del desarrollo, por lo cual los investigadores se han dedicado históricamente a estudiar el desarrollo del infante pero no así a la formación y la educación de sus docentes. Según Cannella (1997), las técnicas psicológicas de medida y comparación tienden a fomentar la construcción de sistemas patriarcales en los que un grupo domina otro a través de la imposición del pensamiento lógico por sobre formas subyugadas de conocimiento, objetividad por sobre subjetividad, verdad por sobre ambigüedad, expertos/as frente a principiantes.

Una búsqueda por la profesionalización para la docencia de la primera infancia exige, de algún modo, cuestionar las jerarquías de la elaboración de conocimiento. Esto permitirá que las y los maestros "creen concepciones" y generen así conocimiento profesional para el sistema (Urban, 2008). Se conformaría un modelo alternativo que constantemente cuestione la jerarquía entre quienes producen el "conocimiento-mediante-investigaciones" y quienes lo aplican y transmiten. El discurso construye docentes con éxito o con fracaso, responsables de saber y usar la verdad en el modo correcto (Urban, 2008; Cannella, 1997). De esta forma, una mirada del docente como políticamente neutral resulta en una gran aceptación del poder disciplinario del profesionalismo sin una posibilidad de examinación crítica.

Desde una perspectiva crítica y de género, se puede observar los modos en que los discursos del profesionalismo han fomentado el sexismo, racismo y la división de clases fundados en un *status quo* patriarcal, que ha creado poderes disciplinarios sobre mujeres y un poder regulatorio sobre la niñez (Cannella, 1997). Dentro del modelo patriarcal, el hombre es quien cumple la función de explicar, ordenar y controlar el mundo. La mujer, en cambio, se encarga del cuidado y la reproducción. Más allá de que ambos grupos de funciones sean esenciales para la supervivencia de las personas, lo que está a cargo de los hombres parece trascender el mundo material. Lo femenino, en cambio, se posiciona como algo más básico, al igual que aquellas funciones que cumplen la niñez y las personas más "salvajes".

Las maestras son entonces definidas como aquellas que de forma calma e inteligente tienen que conducir a la niñez al conocimiento del patriarcado y además

controlar a aquellos/as que intenten resistirse. Además, si no están de acuerdo con el régimen dominante o cuando fracasan en el control de la resistencia de la infancia, se enseña a las maestras a trabajar su propio intelecto, motivación o esfuerzo (Cannella, 1997). Si no funciona una mejora en esos aspectos, las características personales o las circunstancias de vida del cuerpo de la niñez están condenadas. La función patriarcal de la escolarización nunca es cuestionada. La docencia fue creada entonces como una profesión que está marcada por el género: la "buena mujer" que instruye a los miembros jóvenes de la sociedad para que cedan ante y a su vez apoyen el mundo controlado por hombres.

Categorías y perfiles para docentes de la primera infancia

La caracterización de los y las docentes del nivel inicial ha sido analizada por diferentes estudios. En general, se han construido descripciones de sus rasgos y figuras a partir de investigaciones que comparan sistemas educativos y sus programas de docencia y formación, aunque hay también investigaciones que describen estos perfiles de docentes desde una perspectiva histórica. Traemos entonces en esta sección distintas perspectivas que han sido utilizadas para abordar y comprender la profesión.

Como ya hemos anticipado, las mujeres fueron construidas como fundamento moral de las familias e instrumento intrínsecamente atado a la niñez. Esto declaró a la docencia como una responsabilidad natural para ellas: en nombre de la maternidad, las mujeres se posicionaron como las más adecuadas para educar, criar y cuidar a la infancia (Van Laere y Vanderbroeck, 2016; Taggart, 2011; Cannella, 1997).

Esta asignación fue parte, a su vez, de la histórica proletarización del trabajo de las mujeres, lo que las ubicó en posiciones de menor paga, menor autonomía y mayor control. Cannella (1997) trae que el proceso laboral de la docencia fue progresivamente creando una identidad basada en el género a través de la intensificación, la descalificación y la demanda de *accountability*. Métodos sofisticados para regular la resistencia docente surgieron de reformas curriculares e incluyeron gestión en base a objetivos, inclusión sistemática de evaluaciones, y un currículum predeterminado y "pre-empaquetado". Estos métodos se impusieron a las maestras e intensificaron su trabajo, construyendo una sobrecarga que eliminó tiempos, por ejemplo, para lo que podría ser una lectura de materiales pedagógicos. Las docentes dedican entonces sus

días a planificar sus clases, crear unidades pedagógicas y calificar trabajos, siempre cumpliendo con habilidades exigidas y evaluando estudiantes.

De esta forma, cuando el trabajo se vuelve tan intenso, se pierde una identidad autodirigida, sociable o relajada. Las maestras comienzan a presentarse como descalificadas y a aceptar conocimientos técnicos y conductas controladas. Bajo esta perspectiva, se niegan aquellos conocimientos que puedan ser creados durante sus vidas, al igual que sus imaginaciones y creatividad. Cannella critica esta noción moderna y patriarcal de control y calidad, y sostiene que quizás no podemos definir a una buena docente, que quizás ésta sea una tarea "compleja, oscura e indefinible" (1997: 147). Nuestro sistema posiciona a la docencia como blanco para evaluar su profesionalidad: en general, un grupo de poder (predominantemente formado por hombres) se encarga de controlar y vigilar sus conductas para que cumplan con el limitado rango de lo que está esperado.

En esa línea, diversas investigaciones han presentado a la figura de la docente de nivel inicial como la de una *madre sustituta*. Este perfil tan difundido se inscribe en la "pedagogía del apego": la idea de que un cuidado maternal es necesario para un desarrollo seguro y que, en su ausencia, tienen que modelarse las necesidades en una díada que respete la relación madre-infante (Van Laere y Vanderbroeck, 2016; Taggart, 2011; Moss, 2006).

Se conforma así la idea de una "buena madre" a partir del hecho de que la mujer es vista como la que naturalmente une, la que enlaza, la que se comunica con su infante porque esa relación entre ambos es la fundación de su identidad femenina (Van Laere y Vanderbroeck, 2016; Taggart, 2011; Cannella, 1997). Se espera que este rol natural se lleve adelante en la enseñanza mientras se despliegue amor y afecto a todos los niños y niñas, así como también se supone que entenderán sus pensamientos y necesidades como las madres pueden "leer" las necesidades de sus propios hijos e hijas. La autora pone en cuestión la naturalidad de esta conducta y critica la "pretenciosa perspectiva" que asume que "cualquiera puede entender a cualquier otro ser humano" (Cannella, 1997: 146), y se reduce así la humanidad de los más pequeños a lo que otras personas pueden simplemente observar sobre ellos. Profesionalizar a la buena maestra como la buena madre toma perspectivas -médicas, psicológicas o inclusive religiosas- con las que no hay que obligatoriamente estar de acuerdo, pero construye una identidad que la regula y toma estos aspectos como verdades absolutas.

Universidad de San Andrés

Quien trabaje con la primera infancia como una madre sustituta asume además que no es tan necesaria una formación para llevar adelante las tareas, porque se entiende que deben requerirse capacidades y competencias que son tanto innatas para las mujeres o porque se adquieren a través de las prácticas de las mujeres para las tareas domésticas (Taggart, 2011; Moss, 2006). En muchas sociedades se percibe al cuidado maternal como la mejor forma de crianza de la infancia y se busca que, cuando el cuidado no es maternal, sea lo más parecido a ese modelo. Esto está muy arraigado en trabajos con infantes en ámbitos domésticos, ya sea guarderías o el trabajo de las "niñeras".

En línea con la construcción de una mujer como no competente o lo suficientemente sofisticada como para controlar sus propias conductas, hay caracterizaciones de la docente de nivel inicial que evidencian cómo el Estado se encarga de dictar los objetivos y comportamientos esperados. Se configura entonces una imagen de docente para la primera infancia que se vuelve *agente del Estado*, a través de organizaciones profesionales o regulaciones y requerimientos gubernamentales (Cannella, 1997). Esta perspectiva sostiene que la identidad de las docentes se construye como la de aquellas que responden a la autoridad local y estatal, forzando a que los infantes se vuelvan lo que el estado pretende como apropiado.

Esta noción se complementa con la idea de docente que actúa como "buena hija": con la adquisición y aplicación de las perspectivas de conocimiento dominantes, las mujeres cumplen su rol esencial como buenas hijas (Cannella, 1997). Ellas aprenden los discursos esenciales de aquellos pensadores paradigmáticos para imponer su saber racional sobre toda la infancia. Sirven así en su capacidad reproductiva para perpetuar las ideologías dominantes. Como buenas hijas, ceden ante el control del patriarcado ya sea impuesto a través de las teorías sobre el desarrollo, ya sea en lo técnico de la formación docente o en la doctrina de organizaciones estatales. Son hijas que deben sobrevivir en un patriarcado al que deben ante todo obedecer y jamás criticar, ni desafiar, ni resistir.

Otro perfil de docente de nivel inicial es aquel definido como *técnico/a* que se forma en un saber aplicable directamente a su tarea específica. Según Moss (2006), mientras aumentan las expectativas sobre este grupo de docentes, se incrementa su concepción como personal técnico. Hubo así en las últimas décadas un aumento de interés político en la educación y cuidado de la primera infancia debido a las creencias de que puede contribuir a alcanzar mejores niveles económicos y sociales. Para que esto

funcione, distintas posturas manifiestan que se requiere que el personal que trabaja con la primera infancia adopte un rol más educativo y de "desarrollo".

Como tales, los y las docentes de nivel inicial deben manejar cierto nivel de capacidades y tomar un rol que les permita aplicar cierto grupo de tecnologías, a través de un proceso regulado, para producir resultados previstos y medibles. Esto se ve en trabajos con currícula prescriptiva, programas y procedimientos dedicados a regular metodologías, observaciones y otras medidas para evaluar rendimiento frente a normas basadas en perspectivas de desarrollo y otros criterios estandarizados (Moss, 2006; Cannella, 1997).

Bajo esta imagen, el trabajo de docencia para el nivel inicial se funda en ciertos valores: el de la certeza (resultados conocidos y medibles, y métodos previstos para alcanzarlos), el de la objetividad (la creencia en la posibilidad de que al aplicar procesos en una forma aislada y replicable se excluyen interpretaciones personales y sentimientos), y el de la transmisión de conocimientos (para que el personal de trabajo se forme y adquiera las competencias necesarias, y para que la niñez persiga el currículum prescripto y sus correspondientes criterios) (Moss, 2006). Se puede ver que en esta perspectiva la adquisición de conocimiento se entiende como un proceso de reproducción a través de la transmisión, lo que implica una forma lineal o de desarrollo hacia resultados predefinidos.

Parte de esta concepción y configuración de docentes para nivel inicial es la que se manifiesta en programas que los forman en base a un saber específico para su práctica. En esta línea, algunos países presentan inclusive distintas trayectorias de formación según la edad de los niños y niñas que serán sus alumnos (Oberhuemer, 2011; 1999). Estos se presentan como docentes "especialistas" ya sea para "pre-primaria", "pre-primaria y primaria" o inclusive "profesionales para bebés" -*infant-toddler professional*- (Oberhuemer, 2011).

En contraposición a un perfil técnico y mero "ejecutor", hay estudios que identifican docentes *investigadores* para la primera infancia. Quien trabaja como docente investigador/a en el nivel inicial está constantemente buscando un entendimiento más profundo y nuevos conocimientos, en particular sobre el infante y sus procesos de aprendizaje (Moss, 2006).

El grupo docente que enseña, cuida y cría a los más pequeños y a su vez investiga es quien se presenta como aprendiz, co-constructor de conocimiento, de identidades y de valores. Co-construir involucra crear conocimiento en relación con otras personas,

con otras teorías, conceptos y análisis de diferentes campos. El conocimiento así se entiende como siempre apoyado en una perspectiva, parcial y provisional, lo que se opone al modelo lineal de transmisión de conocimiento (Moss, 2006; Cannella, 1997).

Quien toma la posición de investigador/a es también reflexivo/a y practicador del diálogo. Los valores para esta concepción son otros: además de que se posiciona en un entendimiento (y no transmisión) de conocimiento, se sostiene en una apertura y recibimiento a lo inesperado/imprevisto, valorando así la duda y la incertidumbre.

Según Moss (2006), esta perspectiva reconoce además la posición de quien investiga como parte del proceso, por lo que se apoya también en el valor de la subjetividad: se asume una responsabilidad porque no se puede escapar a la necesidad de interpretar, construir y, si es necesario, evaluar. De todos modos, esto no sucede de forma autónoma sino siempre en relación con otros, en un proceso de co-construcción de sentidos, de diálogo y escucha. Parte de este perfil docente para la primera infancia es aquel que también se presenta como "pedagogo". En esta línea, son maestras y maestros de nivel inicial que se manifiestan como "pensadores" del fenómeno educativo y en ciertos países se definen a su vez como "pedagogos sociales" (Oberhuemer, 2011; 1999).

Hemos presentado distintas caracterizaciones y categorías que buscan hacer un minucioso análisis sobre las figuras y concepciones que enmarcan a los y las trabajadores de primera infancia. Estas dimensiones y perfiles nos ayudarán a observar y estudiar cómo fue construido el cuerpo docente de nivel inicial en nuestro país desde su fundación y durante el siglo XX.

Currículum y planes de estudio

Como nuestro estudio es histórico, parece relevante destacar que aquello que se concibió como currículum sufrió alteraciones a lo largo del tiempo, y ello probablemente se vislumbre en diferencias entre los documentos. Castillo (2012) menciona que el currículum es "un dispositivo producto de circunstancias históricas que inciden en su definición y formulación" (26).

Se ha tomado al *currículum* como un modelo de práctica: ya sea como un cuerpo organizado de conocimientos, como una declaración de objetivos o como un plan integral a ser enseñado. En una revisión histórica del término, Gvirtz y Palamidessi

(1998) explican que en un principio se utilizó la palabra "currículum" o "lineamiento curricular" en reemplazo de términos como "Plan" o "Programa", y mencionan que surgió una nueva concepción cuando, entre 1920 y 1930, con el surgimiento del Movimiento Progresista, el currículum pasó a ser visto como un "conjunto de experiencias formativas".

Se vuelve necesario a su vez mencionar la tensión entre el currículum como texto escrito frente al currículum como "todo lo educativo", aquella visión que asume a lo curricular como envolvente de toda práctica educativa (Terigi, 1999). Stenhouse (1991) trae la tensión entre aquel currículum visto como la prescripción de la realidad, una idea sobre lo que se desea que suceda, y el currículum que hace referencia a aquello que efectivamente sucede en las instituciones educativas. De este modo, el autor define al currículum como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (29).

Como nuestro objeto de investigación son los *planes de estudio*, nos apoyaremos en que

> 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. De esta forma, el plan representa un texto pedagógico que organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir, considerado necesario para el desempeño de su rol. (Davini: 1998; 13)

Los planes de estudio representan un marco de organización pedagógica y social que, cuando se concretan, sufren un proceso de *recontextualización* en el plano de las agencias de formación y de las producciones de los profesores, como mediaciones en la definición del currículum (Davini, 1998). Esto implica el currículum como tal no es un mero recorte del discurso científico, sino que responde a la construcción de un discurso pedagógico que tiene su propia voz y se enmarca en un contexto que lo redefine (Bernstein; 1990).

Cox (2018) retoma esta perspectiva para presentar un modelo que ubica al currículum en un eje central y articulador, resultado recontextualizado de tres ámbitos: la *Sociedad*, el *Conocimiento*, y la *Enseñanza-aprendizaje*. Mientras los dos primeros funcionan como contextos de generación curricular que seleccionan conocimientos y competencias para constituirlo a nivel macro, el espacio de Enseñanza-aprendizaje es el contexto de realización donde se da la recontextualización pedagógica de la prescripción. La *Sociedad* se encarga de los procesos y relaciones de nivel y carácter político, estableciendo regulaciones y otorgando posteriormente representatividad y

legitimidad al currículum. En el ámbito del *Conocimiento* suceden procesos y relaciones de carácter epistémico, fundamentalmente a partir de una dinámica entre la academia y educadores, pedagogos y autoridades educativas. Por último, en el espacio de Enseñanza-aprendizaje ocurre la "puesta en acto" del currículum, a partir del intercambio entre enseñantes y aprendices. Cox agrega que estos ámbitos y relaciones se ven enmarcados en una tensa relación universal-local, que genera espacios que definen significados y valores: todo currículum debe gestionar la disputa entre las tendencias isomórficas mundiales y los condicionamientos y requerimientos locales.

Dentro de esa recontextualización, los planes son parte de un proceso generador de sujetos porque buscan construir una identidad en sus destinatarios (Dussel, 2001). Por ello es que creemos que un estudio del currículum para la formación docente puede brindarnos información sobre la función de su nivel educativo: en la intencionalidad de su producto se puede ver a qué objetivos responde.

Por último, se vuelve fundamental reconocer entonces al currículum como un instrumento de poder para el Estado, ya que cuenta con un valor estratégico como herramienta de política educativa (Terigi, 1999). De este modo, un currículum para docentes de nivel inicial guarda mucha relación con lo que el Estado y el sistema educativo esperan del mismo. Los fines, según Terigi, no son siempre restrictivos, sino que su prescripción puede generar espacios constructivos. La autora expresa que

> en tanto formulación de un proyecto público para la educación, obliga al Estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que en él se prescriben para toda la población en el sistema educativo. (Terigi, 1999: 13)

Nos distanciamos entonces de la creencia en una pretendida objetividad del curriculum y en su autonomía respecto de las relaciones de dominación. Bernstein (1974) argumenta que debe ser público el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera relevante, porque esto "refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social." (1). En referencia a la Argentina, Gvirtz y Palamidessi (1998) expresan que

> [t]anto los planes de estudio como los currículos siempre tendieron a adoptar la forma de un cuerpo organizado de conocimientos o de un plan integral para la enseñanza. Estos pueden ser más o menos abiertos, con mayor o menos nivel de flexibilidad y apertura para la acción del maestro. El currículum siempre fue, en nuestro país, un terreno donde el Estado y las instancias de conducción del sistema ejercieron una intervención vigilante. (75)

Sostenemos que un análisis histórico sobre el currículum como artificio vinculado con los "procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos" (Gvirtz y Palamidessi, 1998:

50) puede dar cuenta de las decisiones políticas que son tomadas para definir a los y las docentes de a primera infancia y las funciones específicas pretendidas para el nivel inicial.

Análisis curricular de la FID: selección, organización y peso relativo de los contenidos

Tomamos diferentes dimensiones del currículum para poder realizar nuestra investigación sobre planes de estudio de formación docente. De esta forma, definiremos en esta sección qué entendemos por selección de contenidos, por su organización y secuenciación, y su peso relativo dentro del plan.

Un análisis sobre la *selección de contenidos* refiere a un estudio sobre el contenido que se aborda en el plan, y una mención a aquel que podría haberse abordado. Veremos entonces las presencias y ausencias significativas para cada plan de estudios, y evaluaremos de esta forma continuidades y rupturas en el paso del tiempo.

Una referencia a la *organización y secuenciación de los contenidos* implica trabajar la forma y el orden de las asignaturas de los planes de estudios. Mencionaremos para cada plan los cambios y continuidades para este aspecto del currículum de la formación.

Por último, un análisis del *peso relativo* de los tipos de formación en los planes de estudios permite indicar la relevancia que se le da a ciertos contenidos por sobre otros. De esta forma, se brindará una descripción del peso relativo que presentan específicamente los espacios de formación general, formación específica y formación práctica. La publicación de los CBCs para la FID en 1997 refiere al trayecto de *formación general* como aquel conjunto de saberes y problemáticas que involucran la vida profesional de todo docente. La *formación específica*, por su parte, refiere a la enseñanza del nivel en particular al que se destina la formación. Finalmente, el trayecto de la *formación en práctica docente* se orienta justamente a reunir los espacios donde se ejerce cierto tipo de acción y/o estudio real en contextos escolares.

Al ser previos al lanzamiento de los CBCs como lineamientos generales, ninguno de los planes analizado en este estudio presenta esta clasificación para sus contenidos. De esta forma, la categorización de los espacios curriculares de cada propuesta implica una decisión tomada por nuestra investigación a partir del análisis del contenido de las asignaturas –cuando hubo disponibilidad de programas- y sus denominaciones.

Para la categorización de las asignaturas en base a su propuesta de contenido, distinguiremos los saberes de los y las docentes según sean "disciplinas fundamentales o básicas" o "ciencias aplicadas o tecnologías" (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989: 53). Mientras las fundamentales se vinculan con la teoría de las ciencias básicas y de mayor tradición académica, el grupo de ciencias aplicadas se conforma por las que indican el "cómo hacer".

Respecto a las unidades que se tendrán en cuenta, aclaramos que para aquellos planes que cuentan con una formación de magisterio previa y obligatoria, el cálculo no tendrá en cuenta esas asignaturas anteriores. Asumimos que, a excepción de los espacios de práctica docente (que a su vez refieren a una práctica específica de otro nivel), sus contenidos son parte de una formación general. De todos modos, no podemos afirmar esto con certeza como para incluir esos espacios dentro de la fórmula: probablemente, muchos de los temas trabajados allí hagan referencia a una formación específica para la enseñanza primaria y analizar sus programas excede los objetivos de este estudio. Además, la selección y organización de contenidos de los planes más antiguos presenta una clasificación más difusa entre las asignaturas, y esto volvería menos precisa una clasificación aproximada. Tomaremos ese atrevimiento únicamente para planes antiguos de la formación especializada para el nivel inicial.

Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO II
CONTEXTO HISTÓRICO

En este capítulo se buscará hacer una revisión histórica del contexto social y político en el que se enmarca la formación docente para el nivel inicial en Argentina. La forma de presentar este contexto prioriza los hechos que se vinculan a nuestro objeto de estudio y por ello no se basa en una periodización clásica para la historia educativa del país. De esta forma, retomaremos las características macro-políticas de cada etapa pero serán las cuestiones del nivel inicial y específicamente su FID las que estructurarán el apartado. Las distinciones entre las etapas históricas serán determinadas por eventos político-sociales específicos para el nivel inicial y, en particular, los lanzamientos de nuevos planes de estudio para su formación.

Presentamos entonces cuatro grandes etapas para la historia de la formación docente del nivel desde sus inicios y durante todo el siglo XX. El primer período comienza en 1870 con el surgimiento formal del nivel inicial en el país e incluye la publicación de los primeros tres planes de estudios para su formación en 1886, 1887 y 1903. El siguiente período ocupa tres décadas entre 1905 y 1935, cuando el nivel inicial pierde legitimidad política y se cierra su formación, por lo que no aborda planes de estudio para la FID. El tercer período comienza en 1936 con el lanzamiento de un plan de estudios que reabre la formación docente para el jardín de infantes y postula al Instituto Sara Ch. de Eccleston como único establecimiento formador. Nuestro cuarto y último período ocurre entre 1974 y fines del siglo XX, determinado por la publicación de un nuevo plan de estudios que por primera vez se desvincula de la FID para maestras de nivel primario.

Destacamos que los dos primeros períodos retoman el mismo recorte y denominación que exponen Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler (1996) para presentar la historia del nivel inicial en Argentina. Estas dos primeras etapas coinciden con eventos y procesos generales del jardín de infantes en nuestro país, principalmente porque su formación docente se vio en gran medida determinada por la legitimidad política que éste tenía. Posteriormente, los cambios y continuidades del nivel estudiados por las autoras no comparten una periodicidad con los planes de estudio para su formación. Es por eso que nuestras dos últimas etapas responden a la

publicación de dos planes de estudio, en 1937 y 1974, que determinan en gran medida las características de la FID del nivel inicial.

En cada período se retoma un primer apartado que retomará la historia educativa general para esa etapa, lo que puede incluir más de un período macro-político "clásico". Luego se exponen en cada caso distintas secciones que describen diferentes aspectos del nivel inicial y su formación docente.

Gestación y nacimiento del nivel inicial (1870-1904)[3]

La historia de la educación argentina en general encuentra una primera etapa entre el primer gobierno patrio de 1810 y la conformación del estado nacional para 1880. Este período se caracteriza por la formación y consolidación del Estado Argentino: el país debió formar en estos años una nación integrada y moderna que se preparase para un progreso independiente de España. Estas décadas involucran también muchos cambios económicos y sociales que poco a poco lograrán insertar a Argentina en la economía mundial.

Newland (1992) realiza un estudio sobre la educación argentina para estas décadas como país independiente emergente y retoma las ideas pedagógicas en circulación. El sistema educativo no logró en estos años consolidarse aún como tal, pero ya comenzaban a tomar forma ciertas modalidades e ideas pedagógicas que lo sustentarían. En su análisis, Newland reconoce tres etapas para la educación argentina poscolonial: la difusión de un pensamiento ilustrado hasta 1830 –período unitario-, un "pesimismo educativo" de la etapa de Rosas entre 1830 y 1852 –la etapa federal-, y un momento representado especialmente por Sarmiento que reacciona a este pesimismo y retoma las ideas de la Ilustración –período liberal-.

En sus conclusiones, el autor expresa que la política educativa de estas décadas se vuelve una cuestión pública y de Estado, y responde así a necesidades políticas y económicas más que individuales. Sostiene que "la política primaba sobre la religión" (204). Las ideas de la Ilustración tomaron preponderancia en estos años y concibieron, en general, a la educación como una herramienta de reforma social que generaría una "sociedad más eficiente, productiva y ordenada políticamente" (201). Esto implicaba que únicamente un sector de la población fuera instruido para integrarse a la elite

[3] Tal como se mencionó en la introducción del capítulo, el título de este apartado retoma la denominación que otorgan Harf et al. (1996) para este período en su análisis histórico del nivel inicial.

gobernante: aquellos pertenecientes a las clases más altas serían educados para formar parte de un grupo político que fuera útil para la sociedad. Como telón de fondo se mantenía siempre vigente la tensión entre la civilización (estabilidad política) y la barbarie (situación de anarquía).

Para estos primeros años del sistema educativo, el Estado buscó tomar un rol central en la provisión educativa. El poder público intentaba controlar el proceso de escolarización y comenzó a construirse la idea de Estado como principal proveedor. Se fue sedimentando la idea de que, para alcanzar el fin ilustrado de la educación, debía evitarse todo tipo de heterogeneidad. Este pensamiento implicaba la existencia de un único modelo de escuela que estuviera a cargo del Estado y, a excepción del momento rosista, la educación privada pasó a considerarse como un complemento para la provisión estatal.

En línea con una anhelada estabilidad política y, de este modo, una difusión de la autoridad y la intención de educar a amplios sectores de la población, la práctica educativa fue puesta bajo cuestión y tomó centralidad el "método simultáneo" (Narodowksi, 1994). A diferencia de una propuesta "uno a uno" que no era eficiente para educar a la gran cantidad de niños que el Estado Nacional debía formar, el método simultáneo permitía a un maestro enseñar a un grupo de estudiantes, todos a la vez. Este formato reordenó las prácticas educativas y fue el elegido, en los años que siguieron, para la organización del sistema educativo argentino.

En las últimas décadas del siglo XIX, luego de la sanción de la Constitución y la incorporación de Buenos Aires a la república, Argentina logró conformarse como un Estado Nacional y esto involucró la institucionalización del proceso de transmisión de conocimiento para la sociedad. La educación pasó así a tomar un rol preponderante en el proyecto político del país.

Como el sistema educativo debía contribuir a la homogeneización de la población y fomentar una identidad nacional, se sancionaron leyes que organizaron y sistematizaron la educación elemental. La Ley 1420, sancionada en 1884, y cuyos antecedentes provenían de la Ley Provincial de Educación nº 988 de Buenos Aires en 1875, tuvo vigencia sobre los territorios nacionales y a la Capital Federal y prescribía que todos los niños de 6 a 14 años de edad debían recibir la educación común. Ésta debía ser gratuita, obligatoria y neutral desde el punto de vista religioso (Tedesco, 2003). Esta legislación sería luego complementada con Ley Láinez en 1905, que le

permitiría al Estado nacional crear escuelas en territorios provinciales (sin violar la Constitución Nacional) y así dar fuerza a un sistema educativo único.

A diferencia del gran consenso que hubo respecto a la importancia de la difusión de la escuela primaria, las medidas políticas sobre el nivel secundario de aquella época generaron grandes discusiones. Tedesco (2003) sostiene que el desarrollo de la educación en este período no siguió un criterio asociado a la función económica, sino que se le atribuyó una función meramente política. Con especial foco en el nivel secundario y el universitario, argumenta que se siguió un modelo de enseñanza tradicional con una fuerte impronta enciclopedista que priorizó asignaturas humanísticas. La escuela media para la década de 1870 ya contaba con dos formatos: una escuela Normal de carácter terminal, y un Colegio Nacional preparatorio para la universidad. Tedesco expresa que se manifestó una tendencia hacia la formación de un tipo de hombre apto para funcionar en roles políticos y negándosele otros objetivos (como, por ejemplo, el de una formación para las actividades productivas). Esto volvió a la educación como patrimonio de una *élite*: el personal político admitido en cualquier sistema es necesariamente reducido y esto es más evidente en un sistema oligárquico como el de ese entonces. Tedesco agrega que lo que signó a aquel pensamiento educativo como oligárquico fueron los "intentos diversificadores-pragmáticos". Mientras la función de la universidad y los colegios nacionales era el de educar y formar a la élite que dirigiera la República, la diferenciación horizontal del sistema en varias escuelas profesionales especializadas buscaba alejar a otros "núcleos en ascenso" de la élite y sus posiciones de dirigencia (63).

Es importante destacar que, para estos años, Argentina se encontraba en un período de "democracia restringida". Había un sistema de elecciones pero el voto era público y voluntario, y los partidos políticos presentados respondían en grandes líneas a la misma clase dirigente. Además, durante estas décadas se alienta un fuerte proyecto inmigratorio que busca poblar el territorio de habitantes civilizados pero que no los nacionaliza y logra, de este modo, no involucrarlos en las elecciones políticas. Como explica el autor, la educación en este período estaría primordialmente destinada a lograr y mantener esa estabilidad política interna.

Antecedentes para el nivel inicial[4] argentino

Este contexto de conformación de un Estado Nacional y consolidación de un modelo educativo brindó muy poco lugar a un nivel inicial como el que hoy conocemos. Hubo en Argentina, antes de la fundación de los primeros jardines de infantes en 1870, diversas instituciones que se dedicaron a atender a la primera infancia. Los primeros establecimientos eran "de encierro" y atendían a la niñez huérfana y/o abandonada (Ponce, 2006). De todos modos, no se priorizaba únicamente la tarea asistencial, sino también la de culturizar y "preservar las costumbres y los valores sociales imperantes en las nuevas generaciones" (20).

Ponce manifiesta que la infancia se observaba desde una "concepción premoderna"[5], y preponderaba así la intención de controlarla y evangelizarla. La autora explica que se seguía un argumento caritativo que pretendía encerrar al huérfano "perturbador del orden social" (20), y sostiene que la postura y acción de la Iglesia Católica tuvo mucha relevancia en estas discusiones. En este formato asistencial de carácter mayormente privado, la instrucción de la infancia no tenía entonces mucho lugar y el espacio para el juego era algo todavía impensado.

Para 1823 se fundó en Argentina la Sociedad de Beneficencia y ocupó desde un principio el lugar de la gran asociación que daría respuesta a la cuestión social. Lionetti (2009) hace referencia a su elevada relevancia social y expresa que, desde las primeras décadas del siglo XIX, las "mujeres notables" de Argentina se volcaron a trabajar por la comunidad a través de prácticas de beneficencia. Las "no-ciudadanas" (en términos formales) ingresaron al ámbito público envueltas de un maternalismo social y, bajo esa figura, surgieron nuevas instituciones filantrópicas más allá de los avances políticos del Estado (108 y 109).

[4] El "nivel inicial" como tal tomó esta denominación en nuestro país en 2006. El término es entonces actual pero, a modo de falicitar la lectura del análisis, lo utilizaremos para la descripción del contexto histórico desde sus orígenes.

[5] Gélis (1992) explica que, antes de que existiera una concepción moderna de la infancia, ésta era considerada parte del gran ciclo vital original, cuando se perseguía una concepción "naturalista" del tiempo y la vida. De esta forma, el mundo se entendía como una eterna sucesión de generaciones que iban reemplazándose constantemente. Esto conllevaba una imagen diferente del cuerpo: cada ser tenía su propio cuerpo pero pesaba más su "solidaridad de sangre", su relación con el linaje, y por ello no terminaba de concebirse como autónomo. El infante era considerado así gran parte del cuerpo colectivo que excedía al tiempo y, como pertenecía más al linaje que a sus padres, era un "niño público". Era, igualmente, un niño que nacía "inacabado" y necesitaba entonces de una relación excepcional con su madre para poder insertarse en el gran ciclo. De esta forma, el infante se vuelve dependiente tanto de lo público como de lo privado. Se combinan en esta concepción las exigencias del linaje y la preocupación de los padres por evitar su muerte prematura.
En este marco, los aprendizajes durante la infancia exigían una educación en común que convirtiera a cada ser como producto de la colectividad y a su vez lo preparara para los roles que debería cumplir.

La Sociedad trabajaba con el reconocimiento del Estado, y colaboró con la intervención estatal que buscaba evitar el desorden público. De esta forma, como ya mencionamos, "la ayuda otorgada se define como un deber del que la otorga, pero no como un derecho de quien la recibe" (Ponce, 2006: 22). Las mujeres que componían la Sociedad de Beneficencia eran, en su gran mayoría, católicas y pertenecientes a la elite porteña.

Inicios de los jardines de infantes

En un contexto oligárquico que perseguía la homogeneización, surgieron en Argentina algunos jardines de infantes bajo la idea de los aportes de Froebel[6] como modelo pedagógico (Fernández Pais, 2018; Mira López y Homar de Aller, 1970). Sarlé (2000) expresa que, a diferencia de la inclusión de este nivel en otros países, en Argentina nace a partir de 1870 con una finalidad preponderantemente pedagógica antes que asistencial.

Una de las figuras fundamentales en los inicios del jardín de infantes en Argentina fue Juana Manso[7]. Con el apoyo de Sarmiento[8], 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). Ella sostenía y defendía una educación mixta y una escolarización temprana a través de

[6] Federico Froebel es considerado el padre fundador del *kindergarten*, habiendo fundado el primer Jardín de infantes en 1837. Influido principalmente por Krause, postula que hay enseñanzas específicas que deben ser enseñadas antes de los 8 años de edad. Froebel explica que en el niño deben crearse intuiciones y experiencias de la naturaleza que generen una base favorable para la posterior instrucción escolar. En 1826 publicó su reconocida obra *La Educación del Hombre*, en la que postula a la educación como un proceso de desarrollo y concibe al hombre como espiritual y creador, por lo que su desenvolvimiento debe efectuarse "por medio de su propia actividad creadora" (Mira López y Homar de Aller, 1970). Para él, la educación debía llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en un unión con Dios, como resultado de un modelo de vida fiel, pura y santa. Concebía que el hombre estaba destinado a "elevarse fuera de sí mismo", y podría alcanzar ese grado mayor de conocimiento a través de su trabajo y su esfuerzo.

[7] Juana Manso es presentada por Ponce (2006) como una artífice de experiencias pedagógicas novedosas. Con el apoyo de Sarmiento, promovió el proyecto ilustrado de educación popular. Tenía como modelo lo que estaba sucediendo en Estados Unidos y buscaba que el país alcanzara el progreso dejando de lado su matriz fundante hispano-criolla. Tuvo un lugar central como intelectual y educadora argentina, promoviendo ideas froebelianas que, según Ponce, se asumían en defensa de los niños y la posicionaban como propulsora de las ideas pedagógicas más progresistas de la época. Es importante destacar su compromiso con la educación de mujeres como parte de su emancipación.

[8] Domingo Faustino Sarmiento fue un intelectual y funcionario público que defendió la educación temprana como indispensable para educar al soberano, postulado que se enmarcaba dentro de un contexto de moralización para la sociedad argentina. Toma el modelo norteamericano como ideal y valora específicamente la participación activa de las asociaciones comunitarias en la gestión educativa. Observaba la educación, al igual que su amiga Juana Manso, como una herramienta indispesable para civilizar, de una forma que fuera masiva. Según Puiggrós (1996), Sarmiento promovió el sistema educativo formalmente más democrático de su época mientras realizó una operación de exclusión para los sectores populares.

lo propuesto por Froebel. Su perspectiva pedagógica se veía muy vinculada a las ideas más progresistas de su tiempo, sustentadas ya en una concepción moderna de la infancia. Además de alcanzar cargos de gestión pública para el nivel durante la presidencia de Sarmiento, Juana Manso escribió las *Guías para Jardines de Infantes*, donde presentó el método y su propuesta de aplicación para los establecimientos (Ros, 2004).

Ya antes de este período, específicamente desde 1852, Sarmiento consideraba indispensable una incorporación temprana de la niñez al sistema educativo. Carli (2002) expresa que la niñez se tomó como destinataria por excelencia de un discurso que la proponía como la generación futura que sería artífice de un "nuevo orden" a partir de la intervención político-cultural de la educación. Ese lugar privilegiado para la infancia se relacionaba con la tarea del maestro en la escuela: Sarmiento señalaba que el adulto ocuparía el lugar de un extraño que, "en el umbral de la vida", se posiciona para encaminar a los que se lanzarán a ella (Carli, 2002: 39).

El maestro adulto era quien debía enfrentarse al "menor de edad" y "menor de razón". Era necesaria una alfabetización masiva que fundara una infancia civilizada y así futuros ciudadanos. De este modo, los jardines de infantes debían, para Sarmiento, cumplir tanto la función educativa como la asistencial. Era sumamente importante que todos los niños atravesaran estos establecimientos, porque "desde el comienzo se 'moldearía' el carácter del niño, civilizando y homogeneizando a la población" (Ponce, 2006: 25). Él incluía este nivel dentro de la educación popular y argumentaba que toda la población infantil, tantos niños ricos como pobres, debía atravesar estos mismos métodos y neutralizar así lo que la educación familiar (Fernández Pais, 2018). El Estado quedaba, según Sarmiento, como el principal responsable de garantizar ese sistema educativo, y las distintas asociaciones civiles únicamente complementarán su labor.

Es importante destacar que, como expresa Ponce (2006), no se logran neutralizar las diferencias según las clases sociales a pesar del esfuerzo sarmientino. La gran ola de inmigración de la época trajo gente de distintos sectores sociales y contribuyó con la agudización de la desigualdad en la población infantil. Ponce expresa que la infancia de Argentina quedó separada entre quienes recorrían el circuito familia-escuela y quienes no lograban insertarse en él con éxito. Los jardines de infantes que implicaban la concepción moderna de infancia pasaron a vincularse con un ideal traído del exterior, mientras que el resto de la población infantil "deambulaba las calles y transitaba en

algún momento de sus vidas por instituciones de encierro" (28), como asilos y orfanatos.

Para 1884 se sancionó la Ley 1420 y se reconoció la importancia de una temprana educación para el niño (Fernández Pais, 2018; Musín, 2009; Carli, 2002). Ros (2004) expresa que esta ley marcó un hito en la institucionalización del Jardín de Infantes ya que lo incluye dentro del Sistema Educativo Nacional como parte de la sección de Educación Especial. A su vez, la sanción de la Ley Láinez en 1905 permite la creación de escuelas infantiles en las provincias, lo que hace que se extiendan las salas de jardín de infantes en el país.

Carli (1991) retomará la definición de "hijo-alumno" como aquel perteneciente a familias ricas que posee "[i]dentidad de niño en tanto 'hijo' de una familia nuclear y 'alumno' de una escuela pública, como agencias propias de una sociedad industrializada" (24). Mientras tanto, entre quienes no podían acceder a la escuela, la autora expresa que se presentaba una variedad de infantes en condiciones vulnerables: aquellos abandonados en la marginalidad de padres no incorporadas a un trabajo asalariado, aquellos huérfanos debido a las malas condiciones sanitarias de la época, niños y niñas trabajadores (desde obreros hasta vendedores ambulantes) y otros infantes "de la calle" que mendigaban o eran quienes caían en pequeños delitos y vagabundeo (24).

De este modo, Carli sostiene que comenzó en el país una "sensibilidad por la infancia" que se explicitó de diversas manteras en prácticas y discurso de que distintos grupos sociales, corrientes político-ideológicas y tendencias pedagógicas.

Inicios de formación docente en Argentina

En su estudio sobre los orígenes de la formación docente en Argentina, Alliaud (1993) hace referencia al surgimiento del normalismo y argumenta que la escuela "normal" se identifica con la "norma" como método de enseñanza. Lo que impulsó la creación y desarrollo de escuelas normales fue la transmisión de ese saber específico, relacionado con la metodología o la didáctica. Ese saber instrumental para transmitir los conocimientos al niño fue el que sustentó, según la autora, el surgimiento de la profesión docente.

Universidad de San Andrés

Luego de que se detectara a partir del primer censo nacional la gran proporción de analfabetos, Sarmiento expresó que era indispensable generar una formación docente y potenciar una educación que derribase a la "barbarie" (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006). Este establecimiento formaba maestras para el nivel primario y su plan de estudios contaba con cuatro años de extensión. En Argentina, la primera Escuela Normal fue fundada en Paraná en 1869 y se crearon dos más en Buenos Aires en 1874 (una para varones y otra para mujeres), que tomaron el plan de la escuela de Paraná como modelo.

Como se precisaba una expansión de las escuelas normales, en 1875 se sancionó una ley que facultaba al Poder Ejecutivo para crear escuelas normales en las capitales de las provincias que lo solicitaran (Fernández Pais, 2018). Esto trajo resultados notorios y para 1895 ya se habían fundado 38 establecimientos (Ponce, 2006).

Más allá de la rápida difusión, Alliaud (1993) es crítica respecto al proceso y sostiene que, mientras se intentaba satisfacer la necesidad de la Nación por dotarse de maestros normalistas, las instituciones que iban surgiendo se diferenciaban en términos de calidad de las primigenias. La autora expresa que esta característica guió el proceso de creación y desarrollo de escuelas normales: "la cantidad de escuelas a expensas de la formación" (90 y 91).

Como anticipamos, la Escuela Normal de Paraná fue la primera del país. Esto la definió desde su origen como la institución que garantizara la formación de maestros de Argentina y como modelo normalizador, específicamente para la educación primaria. Según Alliaud, la idea de un "modelo" para la formación docente evidencia rasgos de la configuración del magisterio en Argentina. La estrategia buscaba uniformidad y homogeneidad para que quienes se formaran fueran, a su vez, "intercambiables", y la creación de la Escuela Normal de Paraná la legitimaría.

La institución modelo tuvo como equipo directivo y docente en su gran mayoría a profesionales norteamericanos. El primer rector fue George Stern de Boston, quien diseñó los primeros planes de estudio. Ponce (2006) expresa que, con el pasar de los años, el clima político de Entre Ríos tuvo sus efectos en el establecimiento, donde el personal se expresó disconforme por las condiciones laborales y el retraso de sus pagos. Gran parte del equipo docente presentó sus renuncias y también lo hizo así Stern, quien fue reemplazado por José María Torres en 1876.

Puiggrós (1996) expresa que Torres trajo una postura más católica y conservadora al establecimiento, lo que generó un ambiente adecuado para que el positivismo llegara

y se profundizara allí. Carli (2002) presenta las principales ideas de Torres, entre las cuales hace referencia a la importancia de la autoridad de la familia (asentada en el poder del padre), a la subordinación del rol de la mujer y a una adscripción absoluta a la obligación escolar. Así, para Torres, el único límite en el poder familiar era la capacidad para recibir educación de los hijos. Él dirigió la Escuela Normal de Paraná entre 1876 y 1885, y entre 1892 y 1894.

La Escuela Normal de Paraná fue la que contó con el primer jardín anexo bajo la Ley 1420, en 1884. La directora del jardín fue Sara Chamberlain de Eccleston, una especialista traída desde Estados Unidos el año anterior. Ella tenía la misión de fundar un establecimiento que funcionara como modelo para el jardín de infantes (Fernandez Pais, 2018). Bajo la misma directora y en la misma institución comenzaría después la formación especializada para este nivel educativo.

Este jardín modelo se destinaba a hijos de las familias más favorecidas, mientras el resto de la población infantil quedaba excluida (Ponce, 2006). Así, mientras se consolidaba el sistema de educación pública, la segmentación institucional se fortalecía: los niños de familias pobres recibían medidas asistenciales de acciones de beneficencia, mientras los hijos de ricos acudían a esta institución que tenía cada vez mayor prestigio internacional.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Formación docente especializada en *kindergarten*

En 1883, el mismo año que Eccleston llegó al país, el director de la Escuela Normal de Paraná solicitó la creación del anexo de un Departamento Infantil y la designó como su directora. Como ya hemos expresado, el Jardín de Infantes del establecimiento comenzó a funcionar en 1884. Torres sostuvo desde ese comienzo que sería necesaria una formación especial para las maestras de este nivel (Ponce, 2006).

De este modo, en 1886 se fundó un profesorado especial para *kindergarten* en esa misma Escuela y también bajo la dirección de Eccleston, experta en filosofía y el método froebeliano. La iniciativa del primer curso de especialización fue por parte del entonces rector de la Escuela Normal de Paraná, Gustavo Ferrary. Él solicitó a las autoridades modificar el plan de estudios y articularlo con la formación de maestros normales.

Así, los estudios del profesorado para Jardín de Infantes exigían que las maestras normales que estuvieran en el último año de sus estudios aprobaran los exámenes de los cursos del nuevo plan (durante dos años más). Lo harían, además, con goce de beca (Ponce, 2006; Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970). En 1888 egresaron las tres primeras maestras jardineras.

Para propagar las ideas de Froebel, Eccleston fundó en 1893 la Unión Froebeliana. Allí se celebraban reuniones que contaban con la asistencia de padres y personas interesadas. Había un fuerte consenso sobre el buen desempeño de los métodos froebelianos, y "la Directora recibió palabras de estímulo y agradecimiento de la mayor parte de los padres de los pequeños que se educaban bajo su cuidado, siento éste el mejor halago a su modesta pero útil labor" (Mira López y Homar de Aller, 1970: 269-270).

En 1899 Eccleston fundó también 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. La misma contaba con becas para alumnas que quisieran estudiar provenientes del interior del país. Funcionó como un profesorado especializado para *kindergarten* hasta 1905 cuando, como detallaremos en la sección siguiente, fue clausurado por un decreto ministerial y continuó como una escuela normal para maestros varones de primaria.

El profesorado especializado continuó funcionando hasta 1902 y sus egresadas fundaron jardines de infantes por todo el país. En general, eran las directoras de los establecimientos y desde allí capacitaban a su personal en el método froebeliano. Entre 1888 y 1902 egresaron del profesorado de Kindergarten de la Escuela Normal de Paraná treinta y cuatro profesionales (Mira López y Homar de Aller, 1970). Los jardines fundados en las provincias eran, en su mayoría, Departamentos de Aplicación anexos a distintas escuelas normales, como sucedía en Paraná. Hubo hasta 1902 quince jardines de infantes en todo el país que seguían esta modalidad.

Crecimiento y afianzamiento oculto del nivel (1905-1935)[9]

[9] Como ya se explicó, este segundo apartado también retoma la denominación y periodización que presentan Harf et al. (1996) en su análisis histórico sobre el nivel inicial en Argentina.

Para comienzos del siglo XX en Argentina se sancionó la Ley Sáenz Peña (1912) que consagró el voto universal (para ciudadanos masculinos), secreto y obligatorio. En 1916, el gobierno nacional dejó de estar en manos de la generación del 80 y sus seguidores conservadores, para pasar a ser dirigido por Hipólito Yrigoyen, representante de las clases medias. Según Tedesco (2003), los grupos políticos que gobernaron estos años, específicamente entre 1900 y 1930, paradójicamente evitaron todo tipo de reforma educativa y defendieron la vigencia del sistema tradicional.

El autor sostiene que para este período el desarrollo de la educación continuó persiguiendo fines políticos. Mientras persistía una difusión estable del nivel educativo primario como civilizador y homogeneizador, la diversificación de la provisión de escuelas secundarias continuó actuando a favor de una élite que tendría la oportunidad de especializarse en el manejo del poder a través de la formación universitaria.

Infancia y marco legal en las primeras décadas del siglo XX en el contexto de la democracia ampliada

La "sensibilidad por la infancia" se volvió más evidente en el primer cuarto del siglo XX, el Estado Nacional sancionó dos leyes para esta infancia conceptualizada socio-política y pedagógicamente: la Ley de Patronato de Menores (N° 10903) en 1919, y la Ley del Trabajo de Menores y Mujeres (N° 11317) en 1924. La figura jurídica del menor pasó a ser una categoría para los niños que eran víctimas de las desigualdades sociales, y esto activó peticiones para que se "penalice la pobreza" (Carli, 1992).

La Ley de Patronato de Menores dio al Estado la tutela de menores de 18 años que hubieran sido maltratados u abandonados, o que hubieran cometido delitos. Además, cuando los niños y niñas eran incorporados a instituciones de internación bajo la decisión de sus familias, los establecimientos que los recibieran asumirían su tutela. Lionetti (2009) sostiene que esta ley generó y consolidó una configuración sobre las posibilidades de acción del Estado sobre el conjunto de la población infantil considerada 'material o moralmente abandonada'. Carli (1992) agrega que la reglamentación de la ley se oponía al castigo y tratamiento represivo del problema, por lo que la respuesta debía ser educativa y "…tender a inspirar confianza en los menores, y no temor." (113). Los jueces exigían que todos los menores en edad escolar concurrieran a la escuela. De todos modos, Ponce (2006) expresa que esta medida

también hizo notoria la distinción de lenguaje que expresaba la segmentación: mientras los infantes de familias e sectores beneficiados eran considerados “hijos-alumnos”, el término de “menor” fue implementado para esta población infantil que no tenía derechos.

Por su parte, la Ley del Trabajo de Menores y Mujeres prohibió el trabajo de menores de 12 años y reguló el trabajo de mujeres, a la vez que reconoció a la madre trabajadora y planteó alternativas. Ponce expresa que esta ley presenta un antecedente para el surgimiento de las guarderías y los jardines maternales: las compañías industriales debían ahora responder a las madres obreras que tenían hijos menores a los 2 años de edad, y ofrecerles salas maternales que los recibieran.

Jardín de Infantes: debate en cuanto a concepciones filosóficas

Más allá de lo que parecen continuidades en el plano macro-político, el nivel inicial mostró cambios para los inicios del siglo XX. Luego de que el *kindergarten* fuera apoyado por las distintas autoridades nacionales durante los 80s y los 90s, para 1900 su expansión mostró un freno. Esto tuvo que ver con las discusiones que tuvieron lugar respecto a su valor educativo y social.

Como mencionamos anteriormente, el hecho de que cerrara la Escuela Normal de Kindergarten en la Capital Federal, para 1905, evidencia la detención de la expansión del nivel. A esto se suma que en 1902 se creó también el Profesorado Normal del Kindergarten en la Escuela Normal de Profesoras Nº 1 de la Capital Federal, también a cargo de Eccleston, pero funcionó con muchos problemas y cerró en 1904, bajo el impacto de las declaraciones de Leopoldo Lugones, quien en ese mismo año había asumido como Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal (Fernández Pais, 2018; Ros, 2004).

Hasta estos años, la centralidad de la discusión radicaba aún en lo que sucedía dentro de la Escuela Normal de Paraná (Ponce, 2006). La autora expresa que más allá de la fuerza que el positivismo tenía en aquella época en la institución, existían distintas concepciones filosóficas dentro de su equipo docente. Así, en las cátedras hubo lugar tanto para unas posturas cientificistas (positivistas) como para otras de orden más espiritualista (froebelianas). Carli (2002) señala que la disputa entre el positivismo y el

espiritualismo krausista[10] comenzó a partía del debate acerca de la naturaleza humana del niño: mientras la interpretación positivista parte de la naturaleza salvaje del infante, la perspectiva krausista lo tomaba como un sujeto ligado "al orden divino y a la bondad de la naturaleza" (94).

Ponce (2006) argumenta, citando a Carli (2002), que este debate también planteó una tensión en cuanto a la concepción sobre la necesidad de fortalecer la autoridad en el hogar. Para los positivistas más conservadores era un problema que el infante se encontrara menos tiempo en el hogar y las mujeres contasen con mayor tiempo libre: la existencia del jardín de infantes les abriría en gran medida las puertas al mundo del trabajo y esto además las invitaría a no tener que cuidar a sus hijos e hijas en sus hogares.

En base a estos enfrentamientos ideológicos se generaron en el país docentes egresados que optaban por modelos diferenciados. Puiggrós (1996) distingue entre docentes "normalizadores" y docentes "democrático-radicalizados". Los primeros fueron en su mayoría positivistas y siguieron un carácter científico de la pedagogía, apoyándose en la biología y en la psicología experimental. Su concepción sobre la sociedad tenía bien presente la oposición entre civilización y barbarie, y sostuvieron así la idea de civilizar como función primordial para el docente y la escuela.

En cambio, los docentes "democrático-radicalizados" pusieron énfasis en la integración de masas de inmigrantes y criollos distanciándose de posturas elitistas, siendo así muy críticos del modelo normalizador y su autoritarismo. Carli (1991) explica que la "utopía educacionalista" de la corriente postulada como democrático-radicalizada (surgida en el proceso de construcción del sistema educativo argentino) buscaba cuidar, revalorizar y otorgar poder a la infancia como parte de un nuevo escenario pedagógico-didáctico que incluía un gobierno propio, muesos escolares, escursiones y etc., mientras a su vez la proponía como un aliado junto a maestros, la comunidad y los padres en la lucha "por un país y un estado libre, justo y democrático" (41).

[10] El krausismo suele referirse a una corriente filosófica también denominada "espiritualismo", fundada por Karl Krause (1781-1832). Sus implicaciones pedagógicas buscan poner en contacto directo al infante con la naturaleza y con cualquier objeto de conocimiento. A diferencia del positivismo, esta perspectiva pone foco en la natural bondad del infante y defiende su libertad, y fomenta así una concepción de democratización de la relación entre adultos y niños (Carli, 2002).

Trabajaban, de este modo, a partir de corrientes más espiritualistas y románticas, con influencias de Krause y una base en gran medida froebeliana. La mayoría de las llamadas "kindergarterinas" se encontraron bajo esta perspectiva.

La perspectiva positivista normalista criticaba del kindergarten su "misticismo froebeliano" porque sostenía que las cuestiones metafísicas debían ser minimizadas al quedar al margen de la ciencia, tal como se la concebía en ese momento. Su mirada sostenía que hacía falta sustento teórico, sumado a la postura conservadora de que lo que sucedía en el jardín de infantes debía ser una cuestión doméstica y no escolar (Carli, 2002; Ponce, 2006).

Esta postura desvalorizaba en gran medida la pedagogía basada en concepciones espiritualistas y afectó en gran medida al profesorado para *kindergarten*. Mira López y Homar de Aller (1970) señalan que, en 1905, el Consejo Nacional de Educación realizó, bajo la dirección del Inspector Lugones, un cuestionario a las escuelas normales para conocer sobre los alumnos que ingresaban al primer grado y habían atravesado el *kindergarten*. Explican que

> [c]on 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 primera 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. (286)

La mayoría contestaba "que eran inferiores en mentalidad y generalmente eran los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina" (286).

Así, el debate ya no se basó únicamente en argumentos filosófico-pedagógicos, sino que se agregaron otros más pragmáticos y se acentuó la discusión sobre el alcance social de los establecimientos y los gastos que éstos implicaban para el Estado. El problema era que, en primer lugar, el *kindergarten* era visto como una institución costosa por los materiales didácticos importados que requería y el personal docente especializado. En segundo lugar, se mostraba como restrictivo: accedían al mismo los niños de las clases más altas (Ponce, 2006).

Leopoldo Lugones, Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal de la época, intentó difundir la ineficacia de esta institución: convenció a rectores de escuelas normales con su postura crítica, y logró que el Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, convocara a un congreso para debatir el asunto (Fernández Pais, 2018). Muchos normalistas participaron de la reunión y se puso en duda el valor educativo del kindergarten: era realmente muy costoso y los resultados parecían ser negativos.

Sarlé (2000) expresa que el argumento básico y crítico frente al Jardín de Infantes era que no contribuía a la formación del futuro ciudadano. Entre distintas críticas contundentes, Lugones expresó que la enseñanza del kindergarten era intuitiva, inútil y perjudicial, sumado a que era una institución de lujo que proporcionaba niñeras caras y madres artificiales (Ponce, 2006; Ros, 2004; Sarlé, 2000; Mira López y Homar de Aller, 1970).

En este período de detenimiento y retroceso para el jardín de infantes, sus defensoras buscaron espacios para poder expresarse. Defendían la función educativa del kindergarten y aprovechaban espacios como el de la *Revista de Educación*[11] para discutir con las normalistas que difamaban el método de Froebel (Ponce, 2006; Ros, 2004).

Ponce (2006) expresa que las miradas opuestas sobre la infancia generaban posturas definitivamente contrarias e irreconciliables. Para los positivistas, el niño primitivo debía ser domesticado a través de métodos rigurosos y racionales. Para las froebelianas, en cambio, el niño naturalmente bueno, puro e inocente tenía virtudes a desarrollar en plenitud, a través de la libertad, la creación y el individualismo. Autoridades políticas aprovecharon la discusión para poner freno a las corrientes y posturas más progresistas que buscaban una educación de aquel estilo.

El Consejo Nacional de Educación tomó los argumentos de Lugones y clausuró a partir de 1900 gran cantidad de establecimientos que funcionaban como jardines de infantes. Se apoyó en el argumento de que la prioridad del momento era alfabetizar y eso no ocurría más que en la escuela primaria. Se concluyó que el *kindergarten* trabajaba sobre aspectos que hacían referencia al ámbito puramente doméstico, lo que otorgaba la responsabilidad a familias y el ámbito privado (Ros, 2004; Carli, 2002; Mira López y Homar de Aller, 1970).

Estas cuestiones afectaron también a los ámbitos de formación y, como ya se anticipó, en 1905 fue cerrado el Profesorado de Kindergarten que había sido fundado en 1896 en Capital Federal. Por ello, el establecimiento fue redirigido hacia la formación de docentes de primaria. Además, la crítica que se había generado sobre el jardín de infantes y su carácter elitista no iba a permitir que se le continuara designando parte del presupuesto estatal.

[11] Fundada por Sarmiento en 1858 bajo el nombre de *Anales de la Educación Común*, estuvo inicialmente editada y coordinada por el Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Revista de Educación pasó por distintas denominaciones y gestiones, que la mantuvieron vigente hasta la actualidad (Bracchi, 2005; Puiggrós, 1996).

El rol de las mujeres a principios del XX

En este período se observa la construcción de la "maternalización" de las mujeres; se evidencia la progresiva confusión entre mujer y madre, entre femineidad y maternidad (Nari, 2004). Este proceso se enmarca en un fenómeno más amplio que abarcó específicamente al mundo occidental y se justificaba con el argumento de la existencia de una "naturaleza" común a todas mujeres, sin distinción de clases sociales. Nari manifiesta que el fenómeno se apoyó en la ciencia médica y alcanzó así legitimaciones y justificaciones que se presentaban como irrefutables. La maternidad se inscribía en la naturaleza de las mujeres, en sus cuerpos y en su biología, y el discurso no concebía que la maternidad era una posibilidad que las mujeres tenían, sino que planteaba la obligación de serlo. Nada debía poner en peligro esa función maternal primordial y, en esta línea, todo otro posible uso del cuerpo, ya fuera sexual o para el trabajo asalariado, era visto como una amenaza para la reproducción y todo lo que se vinculara con ella. El ocio, el placer, los trabajos o el estudio implicaban actividades que en las mujeres eran concebidas como "antinaturales" (Nari, 2004: 101).

En ese marco, la carrera de docencia para el *kindergarten* estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres (Ponce, 2006). Se vio a la mujer como "naturalmente dotada" para cumplir con el rol normalizador que la escuela pública buscaba en aquel momento, porque ellas lograrían trabajar los aspectos sentimentales: el amor a la patria y las tradiciones (Alliaud, 1993). La mirada aquí radicaba en una interpretación de rol reproductivo que sería así "extendido" al ámbito social. De este modo, "la mujer pasaba a ser 'madre-educadora' de nuevas generaciones" (Ponce, 2006: 41) y formaría en esta línea a todos los ciudadanos de la nación.

A pesar de los reparos al trabajo femenino, las mujeres fueron bien incorporadas a la docencia argentina justamente porque fueron necesarias (Morgade, 1997). La concepción de la época sobre la identidad de las mujeres guardaba fuerte vínculo con un proyecto político que buscaba homogeneizar y moralizar desde una propuesta de enseñanza "dulcificada" (Ponce, 2006). Sin embargo, "las mujeres y los niños ocupaban un mismo estatus social, y esa cercanía ponía a las educadoras en desventaja en los ámbitos de discusión pública y las excluía de las decisiones políticas." (42). Su

inclusión en el ámbito educativo no generó condición suficiente para que participaran de los debates subyacentes.

La defensa del nivel

Más allá de que este período no presente un significativo crecimiento cuantitativo, el nivel inicial representó la vanguardia pedagógica de la época. Hubo también para esta época asociaciones y sociedades civiles de grupos feministas, socialistas y anarquistas que fundaron algunas prácticas educativas informales con fines sociales. Así, las kindergarterinas se volvieron militantes defensoras del método froebeliano y se empecinaron en demostrar sus fundamentos pedagógicos (Ponce, 2006).

Es fundamental reconocer la obra de Rosario Vera Peñaloza como una pedagoga argentina que se propuso sostener y defender al *kindergarten* en el país, a la vez que quiso adaptar al mismo el sistema froebeliano (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006; Mira López y Homar de Aller, 1970). Ponce (2006) señala que la pedagoga sostenía, además, la función propedéutica del nivel porque veía al *kindergarten* como preparatorio para la instrucción. Se expresa así que quienes realizaban críticas respecto al valor educativo del jardín de infantes tenían una mirada "primarizante" y tomaban como criterio comparativo a la escuela primaria, ya que "no podía comprender la idea de 'educar deleitando', que no reconocía las potencialidades del juego" (Ponce, 2006: 51).

Las obras de Rosario Vera Peñaloza y el resto de las discípulas de Eccleston tuvieron poco a poco mayor repercusión en el ámbito de la discusión pública y lograron, con el paso del tiempo, atacar la indiferencia que se había producido en la mayoría de la población respecto al tema (Mira López y Homar de Aller, 1970).

Reconocimiento oficial y reapertura de la FID específica para el nivel (1936-1973)

En 1930, un golpe de Estado cívico-militar comandado por Uriburu derrocó a Yrigoyen en su segunda presidencia. De esta forma, se inauguró un período conocido como la *Década Infame* que se caracterizó, entre diversos aspectos, por el mantenimiento del sector conservador en el poder a través del fraude electoral. En 1943

hubo otro golpe militar que derrocó al presidente Castillo, por lo que se retomó un gobierno de facto de orden militar.

Entre 1930 y 1946 se puede ver una estrategia renovadora en materia política que se complementa con una dimensión represora (Béjar, 1992). Con el nuevo modelo político del fascismo como eje, se sostenía una posición conservadora frente a la participación política de la masa que buscaba fomentar la cohesión y evitar el conflicto social. Para esto, se expresó que el déficit del modelo tradicional exigía una renovación educativa y ésta llegaría a partir de la Escuela Nueva, la corriente pedagógica que estaba creciendo en distintas partes del mundo. Esta perspectiva traía una nueva concepción de niño que buscaba, entre distintos aspectos, situarlo en el centro del sistema educativo. Así, la propuesta debía ser aceptada y legitimada porque por detrás buscaba que la escuela reformase el vínculo entre la familia, la patria y Dios, y pudiera así contribuir al orden social y político.

Tedesco (2003) menciona que la crisis económica mundial y la crisis ideológica de este período tienen efectos en un sistema educativo que continúa desarrollándose para una función preponderantemente política. Explica que en los inicios de la industrialización sustitutiva, son sus consecuencias sociales y políticas las que promueven la expansión del sistema educativo, y no sus demandas del proceso productivo. Durante un largo período, la industrialización se produjo sin ningún tipo de requerimiento especial al sistema educativo.

En 1946 se da la elección de Perón como presidente y comienza el período de sus dos primeras presidencias, que finalizan con un golpe de Estado conocido como la *Revolución libertadora*. Estos años son testigos de una experiencia nacional y popular que incorporó como concepto central el valor del a justicia social (Fernández Pais, 2018; Simon, Ponce y Encabo, 2016). Siguiendo un modelo de Estado benefactor, el gobierno peronista se encargó de nacionalizar las empresas de servicios públicos, promover la industria y redistribuir los ingresos a favor de los sectores populares, entre otros aspectos. El proyecto educativo peronista fue capaz de responder a un conjunto de demandas de la clase trabajadora que crecía cada vez más, y esto otorga un nuevo lugar al niño como sujeto social, lo que se combina con una ampliación masiva del sistema (Somoza Rodríguez, 2006; Tedesco, 2003).

Esta ampliación del sistema ocurrió a partir de requerimientos sociales y políticos de los sectores nuevos que ampliaron su participación social (Tedesco, 2003). Somoza Rodríguez (2006) hace hincapié en la transmisión ideológica como un rasgo siempre

destacado en los estudios sobre el peronismo y trae como concepto central la "identidad obrera" que el gobierno de Perón busca difundir en este período. El autor sostiene que, mientras se mantuvo una agencia de adoctrinamiento, se entendió al sistema educativo como culminación del proyecto educativo patriótico y esto muestra ciertas continuidades con períodos previos.

Hacia 1955, un golpe de Estado, que contó con el apoyo de un amplio arco opositor, derrocó al presidente Perón. Los rasgos más destacados de las políticas sociales implementadas por el peronismo se vieron fuertemente modificados por un gobierno que tomó medidas liberales, económicamente y políticamente, conservadoras (Ros, 2004). Este período conllevó un disciplinamiento ideológico que no fue acompañado de medidas democratizadoras: los logros alcanzados para las clases obreras mostraron un fuerte retroceso.

Cavarozzi (1983) destaca que el golpe se presentó como aquel que perseguía el ideal de restablecer la democracia. El grupo que derrocó a Perón buscaba desmantelar este modelo político que se basaba en una relación "líder-masas" y que había debilitado, en esa línea, los canales partidarios y parlamentarios. El objetivo de reestablecer la democracia claramente fracasó porque los años que siguieron presentan una clarísima y recurrente inestabilidad política. Esta alianza opositora buscó desmantelar el modelo político a través de la proscripción del partido peronista y llevó adelante una serie de acciones para "desperonizar" el país. Los líderes de este movimiento concebían la construcción del peronismo como seguidora de una demagogia-engaño-coerción.

Este contexto político, social y económico tuvo distintos efectos sobre el sector educativo, entre los que se destacó el crecimiento del sector privado. La Iglesia logró formar un sistema paralelo al oficial y, durante la presidencia de Frondizi, se obtuvo la aprobación para la creación de universidades privadas. Hebe San Martín de Duprat (en Simon, Ponce y Encabo, 2016), especialista para el nivel inicial, sostiene que este período trajo numerosos cambios en la materia educativa debido a la gran alteración entre gobiernos constitucionales y golpes militares.

Braslavsky (1980) argumenta que a partir de los '60 el gobierno se propuso lograr una mejor calidad de vida a través del desarrollo económico para alcanzar cambios sustanciales por una vía pacífica, distinta a la de una revolución militar que cambiaría el modelo económico y político, tal cual había acontecido en Cuba en 1959. El desarrollo económico "en libertad" aumentaría los niveles de vida de la población. Sin embargo, se combinó con la elección de un rol subsidiario para el Estado que debía dejar de ser el

primer proveedor y garante de la educación para pasar a cubrir lo que no alcanzaban la familia, la Iglesia u otras organizaciones de la sociedad. Esta posición fue tomada porque, en el marco de medidas económicamente liberales, se concebía que muchos de los problemas que existieron hasta el momento habían sido causados por la excesiva presencia del Estado, que desde 1870 había asumido una posición principalista.

Fines de la década del ’30: agudización de la segmentación institucional de la infancia

Durante la década del ’30, más allá de que el debate no favoreció a la expansión concreta del nivel inicial, se construyó un nuevo discurso sobre la infancia que afirmaba la educabilidad del niño y “caracterizaba a la infancia como un tiempo atravesado por la lógica del juego y no del acceso al conocimiento y a la razón.” (Carli, 2002: 142). Así, el niño tenía ahora el derecho a vivir en ambiente propio y especial pedagógicamente que era diferente al mundo adulto. El krausismo y Froebel presentaban al niño como un ser espiritual, a diferencia de perspectivas que lo concebían como un sujeto puramente primitivo y racional.

Para este período se vio un declive del positivismo como corriente hegemónica en lo pedagógico, y se superó la discusión anterior sobre la base filosófica del *kindergarten*. Ponce (2006) agrega que los jardines poco a poco dejaron de ser una opción únicamente para las familias más ricas, y que ya era notoria la distinción entre el sistema educativo y el de atención e internación de menores (Carli, 1992). De este modo, Carli (1991) explica que los nuevos estudios sobre la escuela y la infancia “más que abocarse a cuestiones socio-educativas de la niñez […], aportará[n] más particularmente a lo relativo a cuestiones pedagógico-didácticas” (37). La discusión sobre lo que pasaba dentro de las instituciones educativas se dedicó, en adelante, a lo exclusivamente pedagógico, y sacó el foco de lo social y lo asistencial.

Este nuevo discurso, ya asentado, no logró vencer la segmentación de la población infantil, sino que la agudizó porque no eran abordadas las causas económicas que generaban las diferencias (Ponce, 2006). Mientras los niños de familias más pobres eran parte de un proceso normalizador complejo, eran los hijos de familias adineradas los que recibían los aportes del discurso escolanovista. En referencia a esta segmentación de la población infantil entre el discurso de los menores y el de los “hijo-alumnos” que reciben a la Escuela Nueva, Vasta y Gispert (2009) expresan que más allá de que el

discurso de la minoridad implicara una visibilidad mayor para el niño pobre porque entraba en la agenda de políticas públicas, esto ocurría desde la lógica del infante como objeto de tutela y no como un sujeto de derecho.

Duprat (1988; citada en Vasta y Gispert, 2009) expresa que hay una diferenciación horizontal, en el que se enfrentaban instituciones educativas e instituciones asistenciales. Esto se vinculaba con lo ya mencionado respecto a los estudios sobre las instituciones educativas: cada vez hacían menos referencia a cuestiones sociales. Así, Duprat sostiene que, por un lado, las instituciones educativas eran para algunos infantes habitantes de los grandes centros urbanos, que tenían la posibilidad de acceder a este tipo de servicios públicos o privados como un complemento de la educación familiar. Por el otro, las instituciones asistenciales eran para aquella otra parte de la infancia, de la misma edad, comprendida en el sector de la población que llamaría "de alto riesgo" (6 y 7).

Retomamos de Carli (1992) su distinción entre el sistema educativo-escolar y el de atención-internación de menores. Ella argumenta que en el primero se buscaba, en su mayoría, generar una instancia socializadora que civilizara a los hijos de clases medias e inmigrantes instalados con éxito en el país. En cambio, los asilos o colonias funcionarían como disciplinamiento para los hijos de familias más pobres o inmigrantes que no lograron adaptarse.

Universidad de SanAndrés

Escuela Nueva e infancia

Carli (1992) rescata la índole democratizadora del movimiento escolanovista para aquella infancia privilegiada. Expresa que la Escuela Nueva luchó por democratizar el alcance de la escuela partiendo de una "democratización de los vínculos pedagógicos" (154), porque el infante comienza a ocupar un lugar diferente que se compatibiliza en ciertos casos con una nueva posición del maestro como trabajador.

El escolanovismo buscó difundir la concepción de identidad del niño que era invisibilizada y negada por la corriente normalista (Carli, 2002). Estas aspiraciones implicaron una crítica a la hegemonía del maestro y la didáctica positivista, así como también persiguieron un anclaje en la psicología del niño, la creación de experiencias educativas de autonomía y gobierno infantil, y la profundización del lazo social y cultural con la infancia.

Como el nivel inicial tenía una base krausista, la difusión del escolanovismo repercutió en gran medida en el *kindergarten* y sus ideas froebelianas (Carli, 1992). Ponce (2006) expresa que el Jardín de Infantes obtuvo aquí una oportunidad para afirmar su base pedagógica y dejar definitivamente atrás el debate filosófico sobre su utilidad. La defensa del *kindergarten* ya no implicaría únicamente sostener el valor educativo de lo propuesto por el método froebeliano, sino que además encontraba una base de apoyo en los saberes más rigurosos, interdisciplinarios y modernos de la Escuela Nueva.

El escolanovismo postulaba la defensa de la autonomía infantil. El infante, como sujeto dotado de "espiritualidad propia o de inconsciente", fue concebido desde sus posibilidades de crecimiento autónomo respecto de los adultos. Mientras la pedagogía liberal buscó forzar jurídicamente las diferencias entre adultos e infantes para fundar la autoridad del maestro y la escolaridad pública, la Escuela Nueva buscó impugnar los fundamentos de esa autoridad. Según Carli, el rasgo común de las propuestas del escolanovismo que se expresaron en Argentina fue "el deseo de convertir a la escuela en un lugar grato para el educando" (2002: 190). El niño es ubicado ahora en una nueva trama cultural y esto lo libera de la "cuadrícula positivista" (195). Además de buscar una autonomía infantil, el escolanovismo se definía por volver al niño como principio articulador de la pedagogía.

De este modo, Ponce (2006) sostiene que poco a poco fueron tomando lugar experiencias alternativas que desplazaron al normalismo. Ya desde 1916, la democracia de Yrigoyen había favorecido la inserción de prácticas más progresistas en las escuelas, por lo que para después de 1930 los logros alcanzados y la difusión del escolanovismo habrán generado un nuevo discurso que respetaba las diferencias y tomaba distancia del ideal normalizador. En esta línea, contrariamente a la homogeneización pretendida previamente, se configuró ahora un nuevo sujeto. La autora explica que la Escuela Nueva "aceptaba tanto las desigualdades sociales como las innatas de las personas y ya no pretendía moldear al futuro ciudadano" (Ponce, 2006: 54 y 55). Para el escolanovismo, las diferencias entre los niños eran individuales y de raíz psicológica, biológica y no social, por lo que no asumían una búsqueda por igualar las diferencias entre los infantes. De ese modo, las desigualdades sociales, más allá de las individuales, permanecían por fuera de su discurso pedagógico.

Universidad de San Andrés

Fines del ‘30 y *kindergarten*

La crisis económica y política que atravesó la Argentina en 1930 traerá, entre sus tantas consecuencias, una elevada deserción escolar y el crecimiento de una miseria social infantil. Ponce (2006) explica entonces que el desafío para el Jardín de Infantes cambió: ya no tendría que validarse como institución pedagógica, sino que se veía obligado, como parte de la respuesta estatal, a recibir a la población infantil más pobre del país.

Carli (2002) expresa que, con el golpe de Estado de 1930, la escuela comenzó a seguir un proceso de nacionalización, cristianización y militarización que volvía a poner el foco en el adulto. Argumenta que se defendió la centralidad de la familia como educadora principal, y la política educativa oficial (y las posiciones de muchos pedagogos) se volcó hacia un discurso educativo en el adulto, en las generaciones y en el futuro de la nación. La sociedad civil y el Estado debían colaborar con la familia. Carli explica que lo que se estaba debatiendo era la construcción de un nuevo tipo de Estado y de educación infantil que partiera la centralidad de la familia, “incluyera la religión y que, por tanto, resituara a la Iglesia como autoridad social y tutora moral de la niñez” (237-238).

Durante toda la década de 1930 se tomaron medidas ante las urgencias que acontecían: se creó un Seguro de Maternidad (Ley 11933), la Dirección de Maternidad e Infancia en 1936, la Ley 12383 de Defensa de la Familia Argentina (frente a mortalidad infantil), y la Ley 12558 de Protección a los niños en edad escolar y de creación de hogares-escuelas (Carli, 1992; Ponce, 2006).

En medio de esta situación, que reconocía en algún punto las exigencias sociales y la necesidad de una intervención, las kindergarterinas aprovecharon para continuar luchando pon un jardín de infantes que entrase en la discusión pedagógica nacional (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006). Ya habían pasado tres décadas desde ese comienzo de siglo que había puesto en duda su función educativa y había clausurado jardines y profesorados especializados.

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. Se formalizó desde la misma un pedido ante el Estado de creación de instituciones educativas para la primera infancia. Se fundaron bajo esta demanda el

Jardín Mitre y el Instituto Félix Bernasconi. Mira López y Homar de Aller (1970) explican que el fin de la Asociación era "formar maestras especializadas y propender a la difusión de nuevos Jardines de Infantes con elementos seleccionados" (364). Vasta y Gispert (2009) resumen sus funciones en cuatro aspectos: formar maestras especializadas en temáticas de kindergarten, promover la importancia del nivel, difundir la metodología del Jardín de Infantes (elaborando manuales y realizando tanto investigaciones de Froebel y Montessori como también traducciones) y realizar las peticiones a los poderes públicos. Ros (2004) expresa que Rosario Vera Peñaloza fue una profesional esencial para los procesos de investigación, traducción y difusión.

De este modo, la Asociación propuso acciones de capacitación y formación docente. Hacía falta un centro formador de maestras jardines y esto generaba cada vez mayor preocupación en las kindergarterinas. Los cursos de formación profesional fueron iniciados en 1936 y puestos en marcha por profesores que trabajan sin cobrar remuneración. Mira López y Homar de Aller (1970) describen la organización con sumo detalle y presentan al equipo docente:

> [l]a señorita Rosario Vera Peñaloza dictaba el curso de Trabajo Manual Educativo para niñas y maestras. La señorita María Cambiaggio enseñaba Dibujo y Psicología Infantil; la señorita Pilar Terán, Práctica de Juegos, Ocupaciones y Material Montessori; la doctora Carolina Tobar García, Puericultura e Higiene; la señorita Luisa Julia Granda, Cantos Infantiles, especialmente en sus relaciones con el Kindergarten y el doctor Marcos Victoria, Examen Psicológico del Niño y Psicología Infantil. (365)

Para poder mantener al equipo docente y el dictado de los cursos, se pidió una contribución a los cursantes. Se convocó además a la sociedad entera a contribuir económicamente con la causa. Se editó desde la Asociación una serie de manuales sobre la educación en el *kindergarten* que fue bien recibido por docentes y el público en general (Ponce, 2006: 57).

La Asociación se mostró insistente en el ámbito político y en 1937 le envió una nota al entonces ministro de Instrucción Pública, Jorge de la Torre, solicitando la creación de un profesorado de jardín de infantes y el reconocimiento oficial de los cursos de capacitación que se venían dictando. Mucho fue lo que logró esta asociación, que expresaba haber "matado la indiferencia" (Ponce, 2006: 58), y en ese mismo año alcanzó la creación del Profesorado Sara Eccleston en Capital Federal.

De la Torre reconoció la ventaja de un profesorado especializado en *kindergarten* y ordenó el proyecto de su organización. Quedó a cargo del mismo el inspector jefe de Escuelas Normales Juan E. Cassani, quien diseñó la organización del Profesorado de

Jardines de Infantes, sus planes de estudio y proyectó el personal. Este fue uno de los mayores logros de la Asociación (Mira López y Homar de Aller, 1970).

Los frutos de la Asociación eran ya fácilmente reconocibles para fines de la década del '30. Cuando logró interesar al Estado Nacional y éste creó en 1939 el Jardín Mitre como modelo de escuela de aplicación del Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal, se llamó a ese año el "año feliz para el kindergarten" (Ponce, 2006: 56). El Jardín Mitre y el Profesorado Eccleston quedaron bajo la dirección de Margarita Marina Ravioli y se distribuyeron becas para que futuras docentes del interior del país pudieran acercarse a estudiar a esta institución modelo (Mira López y Homar de Aller, 1970). Ros (2004) sostiene que la fundación del Profesorado especializado en 1937 fue el hecho que mayor consolidación trajo para el Jardín de Infantes en Argentina.

Vasta y Gispert (2009) señalan que tal fue la importancia que se le dio a este hecho para la historia del nivel y tal la relevancia como medida política, que en 1938 las autoridades otorgaron el Palacio Unzué para trasladar allí el profesorado especializado recientemente fundado y su jardín de infantes. El profesorado se había fundado originalmente en la Escuela Normal N°9 "Domingo F. Sarmiento", en 1937. Fue para 1939, ya en el Palacio Unzué, que le cambiaron el nombre al de "Sara C. de Eccleston" y allí fundaron el Jardín Mitre. Mira López y Homar de Aller (1970) comentan que "[e]l Palacio Unzué, comparable a la Casa Pestalozzi-Froebel en Berlín, con sus parques y jardines, árboles llenos de nidos y de trinos, reunía todos los atractivos para tal loable fin." (370). De todos modos, Vasta y Gispert (2009) explican que la sede Unzué fue utilizado poco tiempo para este fin, ya que cuando muere el presidente Ortiz, su sucesor Castillo lo elige como lugar de residencia.

El Jardín Mitre se definió en sus inicios como de carácter integral (Ponce, 2006; Vasta y Gispert, 2009). Esta institución recibía a los hijos de los sectores más desfavorecidos, y se hacía evidente la doble función (asistencial y pedagógica) que se enmarcaba en los gobiernos conservadores de la época. Lo que ocurría en el Mitre era parte del modelo de instrumentación de políticas asistenciales. Mira López y Homar de Aller (1970) aluden al discurso de Ortiz en la inauguración del Mitre. Entre otras afirmaciones, éste argumenta que el Jardín de Infantes tiene dos funciones primordiales: la protección de la "criatura" que no puede ser debidamente atendida en su hogar, y la educación e instrucción "por medio de habilísimos y delicados recursos que halagan los sentidos, la sensibilidad y la inteligencia" (376).

El establecimiento parecía buscar la generación de una oferta para la totalidad de la población infantil, mientras negaba los trayectos diferenciados y la segmentación social presente en los dos discursos de la infancia del momento. Ponce (2006) expresa que en el Mitre además de personal docente había asistentes sociales, nutricionistas, pediatras, enfermeras, odontólogos. Explica que se observaba un fuerte sesgo higienista que no dejaba de lado la función educativa esencial del proyecto, y que el material didáctico era fundamentalmente basado en las perspectivas de Froebel y Montessori (61).

Vasta y Gispert (2009) agregan que "los niños eran bañados, alimentados y controlada su salud" (5). El discurso de la minoridad era bien notorio para una población infantil que cumplía esos requisitos. Bajo la ideología del gobierno de esta década y la hegemonía de la mirada higienista sobre la niñez pobre, el jardín de infantes modelo se veía obligado a tomar esta doble función.

El Mitre atendió únicamente a la población infantil más pobre hasta 1948. A partir de 1949, su directora Margarita Ravioli sostuvo que era beneficioso integrar a infantes de todos los sectores sociales y abrió sus puertas a hijos e hijas de familias más acomodadas (Ponce, 2006).

En 1944, la *Asociación Pro-difusora del Kindergarten* contó con el apoyo de Perón, que en ese entonces era Secretario de Trabajo y Previsión, para la creación de jardines de infantes en fábricas que recibieran a niños de clases trabajadoras. Este fue otro paso que contribuyó a callar cada vez más las críticas que asignaban al jardín de infantes un rol elitista, a pesar de la continuidad de la segmentación.

Niñez y política durante el gobierno peronista

El peronismo trae una resignificación de las políticas asistenciales, al integrar a las infancias dentro de su proyecto político. El campo de la niñez fue fuertemente interpelado (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006; Ros, 2004; Carli, 2002). Mientras el discurso liberal interpelaba a la niñez como sujeto universal y de derecho, y postulaba la expansión de la escolaridad pública como única solución para la nueva realidad social, el peronismo buscó partir del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular para construir un nuevo sujeto político. La identidad de este sujeto se definiría ahora no por sus derechos propios sino por su pertenencia al territorio de la nueva

nación, lo que volvió a la niñez como objeto de una interpelación política que sería parte del dispositivo discursivo del peronismo (Carli, 2002).

Para tomar a la infancia como sujeto que garantizara la continuidad del proyecto, el peronismo siguió fuertes líneas de adoctrinamiento durante su gestión. Carli (2002) explica que se siguió un moldeamiento que buscaba dejar atrás el escolanovismo y la autonomía infantil, pero que también se enfrentó a la concepción nacionalista-militarista: ésta eliminaba la capacidad política para la niñez y los forzaba a la sumisión. La autora se refiere a una pedagogización políca de los niños y niñas que se da través del uso del sentimiento y la emoción como recursos. Explica que el infante debía comenzar a sentir, cargarse de ese misticismo, incorporar la doctrina de forma efectiva no únicamente para heredar sino para poder desempeñarse luego como un reproductor ideológico. Esto buscaba la creación en el ámbito escolar de un verdadero hábitus político en la infancia que disolviera las herencias familiares antiperonistas. Se le exigía al docente que educar requería enseñar e inculcar, y que su tarea implicaba persuadir, convencer y así intervenir en las posiciones futuras de los niños.

Este adoctrinamiento, característico del trato del peronismo hacia la infancia, entró en tensión con el discurso democratizador del sistema educativo de este período. La propuesta peronista perseguía un carácter popular que generaba una apertura de acceso de todos los niveles educativos para todos los sectores sociales (Ponce, 2006; Carli, 2002). De este modo, la democratización del sistema implicaría aquí una perspectiva que atacaba las desigualdades sociales y reclamaba un Estado garante y responsable de la educación para la totalidad de la población infantil. Carli (2002) expresa que el peronismo tomó una relación entre educación y democracia que fue concebida como supresión de privilegios en la población infantil y como democracia social: una práctica articuladora que priorizaba la justicia social como condición previa a toda intervención educativa. En cambio, la oposición continuó defendiendo la educación democrática cuyo eje central eran los contenidos universales y, especialmente, el reconocimiento de los derechos infantiles.

Ponce (2006) aclara que el peronismo convocaba en sus discursos iniciales a padres, madres y docentes, pero luego comenzó a relacionarse con la niñez de forma directa. Entre varios recursos, se implementó el reparto de juguetes que expresó el derecho del niño al juego. Pelegrinelli (citado en Ponce, 2006) menciona que este paso de un derecho privado a uno que se vuelve público generó un vínculo estrecho entre el infante y el Estado. El peronismo se dirigía así a todos los niños e hizo especial foco en

la niñez más desfavorecida. Otro ejemplo de esto es la creación fue la Ciudad Infantil en La Plata por parte del gobierno nacional en 1949. El peronismo marcó una diferencia en su relación con la niñez y se mostró muy crítico ante la anterior beneficencia tan expandida.

El Jardín de Infantes en el peronismo

Durante el gobierno peronista, el Jardín de Infantes contó con el apoyo estatal y pasó a ser parte del sistema educativo, lo que reconoció su valor pedagógico y social (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006). Además de considerarse evidente su función educativa, el *kindergarten* era una institución que daba respuesta a las necesidades de las familias más pobres. El nivel inicial era parte del engranaje de las políticas de inclusión social del período y la institución del Jardín de Infantes era funcional a la creciente inserción laboral de la mujer (Carli, 2002).

Por ello, el apoyo al *kindergarten* no seguía únicamente ese fin democratizador que generaba un sostén para las familias trabajadoras. El nivel inicial garantizaría una partida homogénea para dar lugar a esa nueva generación infantil que sostendría el proyecto político. La autora explica que la política de infancia se concebía como estratégica: la creación de jardines de infantes no era un medio exclusivo para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil, sino una manera de establecer las condiciones de la sociedad futura. En el discurso peronista, la educación de la infancia desde temprana edad se vinculaba con la posibilidad de mejoramiento social pero además con la formación de una niñez inspirada en "el sagrado culto a la Familia, a la Patria y a Dios", a partir de instituciones concebidas como "fortines espirituales de la educación del pueblo" (Carli, 2002: 292-293).

Reforzar la educación de la primera infancia perseguía así fines democráticos pero también doctrinarios. La propuesta educativa para la primera infancia era, como fue mencionado, parte de un proyecto político que basaba su estrategia en la garantía de una continuidad.

El nivel inicial recibió gran apoyo durante los dos primeros gobiernos peronistas, aunque el segundo implicó un mayor adoctrinamiento. Sucedió así porque aumentó la preocupación por controlar los contenidos: el gobierno se había desvinculado de la Iglesia Católica y la oposición era ahora más fuerte (Ponce, 2006).

Hacia 1955 la matrícula del Jardín de Infantes creció notoriamente, por lo que se crearon nuevos jardines y profesorados especializados (Ponce, 2006). La mayor expansión se dio en la provincia de Buenos Aires, impulsada por la Ley Simini de 1946 que estableció gratuidad y obligatoriedad para salas de 3, 4 y 5 años, y expresó que era necesario un personal formado y especializado con conocimiento de los métodos de Froebel y Montessori. Esta ley sufrió importantes modificaciones, pero expresaba el cambio acelerado de estos años (Fernández Pais, 2015; Musín, 2009; Ponce, 2006; Ros, 2004). También en la Provincia de Buenos Aires se propuso en 1949 un plan de estudios para la formación docente del nivel inicial, que buscaba generar "un jardín feliz para una infancia feliz" (Fernández Pais, 2015). De todos modos, esta medida impulsada por Jorge Simini y Jorge Pedro Arizaga, Subsecretario de Instrucción del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, no llegó a afianzarse.

Fernández Pais (2015) explica que, en un boletín de 1947 de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires, se considera al jardín como "la base de la educación popular", lo que manifiesta su carácter iniciático en la biografía escolar de cualquier sujeto. La autora menciona que a partir de este período es que se refiere al nivel inicial en Argentina como "educación preescolar", y esta denominación persiste hasta la década de 1980.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

El nivel inicial luego del Golpe de 1955

En relación a la situación particular del nivel inicial, Ponce (2006) expresa que en estos años se da un retroceso para el crecimiento del jardín de infantes de gestión estatal porque el Estado asumió un rol cada vez más subsidiario. Sarlé (2000) explica que hubo una gran diversificación en la oferta, desde ámbitos distintos (privado, estatal o asistencial) que contribuyó en cierta medida a desnaturalizar la función pedagógica del Jardín de Infantes.

Es importante destacar que la Universidad del Salvador (fundada por la Compañía de Jesús) pudo ser reconocida como tal en 1959 y ese mismo año fundó un Profesorado de Jardín de Infantes, perteneciente a su Facultad de Psicopedagogía (Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970). La carrera comprendió la formación desde una perspectiva espiritual-religiosa, y fue el primer profesorado de esta especialización con certificación universitaria.

Ros (2004) agrega, como dato fundamental para el nivel, que en 1957 se organizó, dentro del surgimiento de las asociaciones gremiales, la Asociación de Maestras de Jardines de Infantes (AMJI).

Los ’60: rol de la mujer y comienzos para el Jardín Maternal

Desde la década del ’60 hasta mediados de los ‘70s se dio un período de expansión para el nivel inicial. En el plano cultural, hubo cambios que plantearon un rol más activo de la mujer en sociedad: no se incorporó únicamente al mercado laboral por necesidades económicas sino que ahora se manifestaban las inquietudes personales (Ponce, 2006). Los derechos comenzaron a equipararse entre ambos géneros, y las mujeres empezaron poco a poco a ocupar un espacio público. Braslavsky (1980) presenta que en este período las mujeres que trabajan de 20 a 24 años aumentaron un 4% y de 25 a 34 años un 7%.

Sin embargo, este rol más activo para la mujer no trajo consigo un cambio en el modelo de maternidad, sino que esta época reafirmó y reconfiguró el mandato maternal (Cosse, 2010). Hay un nuevo paradigma de la crianza que no vuelve más compleja únicamente la tarea de la madre sino que además otorga mayor importancia al desarrollo adecuado del niño. Lejos de reducir su valor, la maternidad se convirtió en una responsabilidad más compleja, exigente y conflictiva para las mujeres. A los objetivos de principios del siglo XX de la madre moderna se sumaron otros en los años 60: además de la misión de garantizar el desarrollo físico, espiritual y moral de los futuros trabajadores y ciudadanos, ahora debían también conseguir su propio equilibrio psicológico, autonomía y madurez afectiva. En esta línea, comenzó a requerirse que las madres se realizaran en áreas que excedían la tarea maternal: únicamente una mujer equilibrada y satisfecha (y no “sacrificada”) podría cumplir correctamente la tarea de criar a una persona “sana, integrada y feliz” (Cosse, 2010: 162).

Cosse expresa que los derechos políticos sancionados a favor de las mujeres en gran medida se habían fundamentado en esta condición maternal. Afirma que distintos enfoques –ya fueran médicos, religiosos o psicológicos- sostenían que el destino de la mujer se basaba en la maternidad, ya que eso le daba sentido a su rol social y familiar. Había, además, un carácter impuesto que presentaba a la maternidad como “insustituible”.

De este modo, en esta década la mujer tuvo la opción de salir a la vida pública a la vez que se redefinió su condición maternal. Esta situación trajo aparejada la creación y el crecimiento de la "guardería": instituciones, en sus orígenes privadas, que asumían el cuidado de los infantes mientras sus padres y madres realizaban tareas por fuera del hogar. Las primeras tenían lugar en las grandes ciudades y no trabajaban sobre contenidos específicos ni eran supervisadas (Ponce, 2006).

Mientras estos establecimientos se expandían sin fuerte control estatal, poco a poco familias de clase media se preocuparon por darles un carácter pedagógico. Para fines de los '60 surgieron así las primeras versiones de los jardines maternales, que continuaban siendo en su mayoría de gestión privada. Sin embargo, persistían conflictos sociales que tenían gran efecto en la población infantil argentina y los niños de familias más desfavorecidas contaban con pocas opciones para incorporarse al sistema educativo. El contexto generó cada vez más madres que trabajaban muchas horas diarias y no lograban contar con una base económica que les permitiera acceder a una guardería para sus hijos.

Los jardines de infantes, por su parte, ya habían logrado legitimar su valor educativo frente a la opinión pública para esta época y comenzaron a funcionar como espacios de renovación pedagógica e innovación. Musín (2009) hace referencia a que en este período la evolución cuantitativa del nivel fue considerable. Explica que había una realidad social que demandaba respuestas para problemáticas infantiles antes de su escolaridad primaria. Braslavsky (1980) sostiene que la matrícula se sextuplicó desde 1955 a 1978. La autora argumenta que, si se considera que el nivel inicial hacía ya un tiempo contaba con personal de mayor calificación que el del nivel primario porque era formado en institutos de Profesores y jerarquizado con sueldos superiores, se podría suponer que su evolución y crecimiento de matrícula entre 1955 y 1980 "no fueron acompañados de un deterioro en la calidad de la educación" (293-294).

De este modo, Braslavsky sostiene que el personal docente del nivel inicial mostraba mayor calidad en su formación que los maestros de primaria, y que sus salarios se mantenían mayores. Esto probablemente guardaba relación con el hecho de que el Profesorado para Jardín de Infantes era una especialización para las maestras normales: todo docente de *kindergarten* era además maestro normal, y su formación específica se agregaba a la base de "maestro de grado".

En este período, el jardín de infantes en Argentina reincorpora aportes de la psicología (especialmente del psicoanálisis, la psicología evolutiva y la psicología

genética) que dieron lugar a una tendencia psicologizante que valoraba la subjetividad del niño, su estructura psíquica y su carácter como miembro de una familia. La psicopedagogía también entró al aula en maestros que realizaban diversos tests (Ponce, 2006). Fernández Pais (2015) agrega que los aportes de las ciencias "psi" impactaron en las instituciones y centraron su mirada en el desarrollo del niño, de modo tal que éste pasó de ser considerado "objeto" a ser "sujeto" de cuidado.

Ponce expresa que la atención al niño, conceptualizado por la psicología, deja de hacer tanto foco en lo social, y se centra en los aspectos "de la personalidad, la etapa evolutiva, el desarrollo emocional y afectivo." (76). Este contexto tiene un efecto sobre el debate que se hace en torno al "juego". Muchas ideas vinieron de la mano de especialistas traídas de Estados Unidos que habían conocido el "juego-trabajo". Poco a poco, éste pasó a ser el eje central de toda actividad del jardín de infantes. Los establecimientos de *kindergarten* comenzaron a ser vistos como espacios de socialización para los niños: los hijos necesitaban compartir y jugar con sus pares. Ponce menciona que la concepción de ese entonces estaba construida también con aportes de la psicología, y muchos padres y madres comenzaron a adherir a ese discurso psicológico que explicaba la importancia de los primeros cinco años de vida, que además otorgaba un lugar central al desarrollo afectivo y emocional. En gran medida, el jardín de infantes se apoderó de este discurso y lo adoptó "convirtiendo las salas en espacios para la libertad y la creación" (Ponce, 2006: 78).

Braslavsky (1980) explica que, así como sucedió con las guarderías y jardines maternales, el Jardín de Infantes y su explosiva expansión de este período tuvieron como principales beneficiarios a los hijos de las familias de clases medias. La obligatoriedad pretendida no respondió a las necesidades del grupo que le dio origen. La situación de los niños pobres se volvió preocupante: aumentaron los casos de abandono, mendicidad y delincuencia juvenil. El Ministerio de Bienestar Social se vio obligado a implementar medidas que atendieran a estos sectores (Ponce, 2006).

En 1972, después de un siglo del primer jardín de infantes argentino, se elaboró el primer diseño curricular para el nivel inicial. Este mostró que las ideas froebelianas y escolanovistas continuaban teniendo vigencia, sumados a una psicología piagetiana (Fernández Pais, 2018; Musín, 2009; Sarlé, 2000).

La independencia de la formación para el nivel (1974-1999)

Perón murió en 1974, durante su tercera presidencia, y asumió entonces Isabel Martínez, su mujer. Su mandato atravesó un proceso de fuerte crisis para el país, que concluyó en un golpe de Estado militar en 1976, titulado *Proceso de Reorganización Nacional*. Este gobierno militar se caracterizó como el más oscuro en cuanto a represión, censura, asesinatos y casos de ciudadanos desaparecidos, entre otros aspectos.

Tedesco (en Braslavsky, Carciofi y Tedesco, 1985) expresa que, de los seis Ministros de Educación que tuvo Argentina en este período dictatorial, cada uno guardó cierta coherencia con un propósito final: el desmantelamiento educativo. Bauso y Merciai (en Simon, Ponce y Encabo, 2016) agregan que

> [e]l proyecto autoritario consistió en expulsar docentes del ejercicio de su profesión, controlar contenidos, condicionar actividades de alumnos y padres, intervenir o prohibir gremios o asociaciones cooperadoras, interrumpir y desfinanciar proyectos de investigación en el ámbito social y académico, regular comportamientos visibles (como el tipo de vestimenta, el corte de cabellos…). (139)

Un proceso de "reorganización" implicaba el restablecimiento del orden y la autoridad. De esta forma, la disciplina tomó un lugar central como instrumento para imponer los valores ideológicos que garantizaran la estabilidad política y controlaran el comportamiento de la sociedad.

A este aspecto se le agregó la profundización en la subsidiariedad del Estado respecto a la materia educativa. Para 1978 se concretó la transferencia del servicio de educación de jardines de infantes y escuelas primarias a las jurisdicciones provinciales, quienes debieron encargarse de proveerlo y financiarlo. Esto comenzó con un proceso de segmentación interna basado en la fuerte desigualdad socioeconómica que presentan las distintas jurisdicciones.

Luego de casi ocho años de interrupción democrática a manos de las Juntas Militares, terrorismo de Estado y vuelco total de la economía nacional desde los sectores de la producción y la industria a los de las finanzas y los servicios, y tras la guerra de Malvinas, se reinició el camino de la normalización institucional. En 1983 Alfonsín fue electo, asumió la presidencia y con él volvió el régimen democrático. La dictadura militar del período anterior había provocado una profunda fractura entre la sociedad y les Fuerzas Armadas por las medidas totalitarias y el rotundo fracaso del Proceso de Reorganización Nacional para solucionar los distintos problemas que enfrentó el país.

Tiramonti (en Novaro y Palermo, 2004) refiere al traspaso a la democracia y sostiene que el programa educativo del período gobernado por Alfonsín se montó en un doble propósito: el de recuperar el perfil del país integrado, igualitario, inclusivo y educado que extendía los beneficios a los sectores sociales que habían sido hasta ese momento discriminados negativamente, y el de modificar los patrones socializadores de las escuelas, a favor de la conformación de una identidad ciudadana que fuera compatible con los valores de un liberalismo político y un orden democrático. Había que generar un vínculo entre educación y democracia "a través de la eliminación de aquellas políticas escolares que habían pretendido someter al sistema a las exigencias del autoritarismo" (226).

Las consignas generales en materia educativa para este período involucraron una "modernización cultural, amplia participación y sobre todo pluralismo" (Simon, Ponce y Encabo, 2016: 177). Esto se vio acompañado de medidas que facilitaron en gran medida el ingreso a la educación universitaria y la escuela secundaria, así como creció la matrícula para los niveles inicial y primario. Lo que persistió fue un sistema de educación pública deteriorado que, luego de ser desmantelado, no pudo revertir el proceso.

Luego del período de reapertura democrática, el menemismo trajo cambios por sobre todo estructurales para el sistema educativo. Fue una etapa en la que se promovió un Estado neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político-social. Tiramonti (2001) expresa que lo que caracteriza a este período (y a su vez condiciona fuertemente las políticas sectoriales de todos los ámbitos) es el agotamiento y posterior abandono del modelo de acumulación keynesiano que depositaba en el Estado la función de arbitrar en la distribución de recursos y orientar el proceso económico. Esto se reemplazó por un modelo en el que primó la lógica de mercado y fue acompañado de una "reconversión de los valores con los que se legitima la organización de la sociedad, la distribución de la riqueza y las responsabilidades de las instituciones públicas" (66-67). La autora menciona que la competitividad personal, la eficiencia, el éxito y la libertad de elección fueron los valores que cimentaron el modelo que transforma a los individuos en tomadores de riesgo "y en los únicos responsables de su suerte" (67).

Esta visión partió de la concepción del Estado como deudor, ineficaz y burocratizado y planteó revertirlo, para lo cual implementó políticas de ajuste, descentralización y desregulación. Musín (2009) hace referencia a que se pasó de concebir al Estado como espacio de negociación política y garante de derechos a un

Estado ineficiente que debía ceder el monopolio de los servicios. Así, lo público en general y la escuela pública en particular adquirieron nuevos sentidos.

La intervención estatal se volvió igualmente necesaria para sectores que no reunían las condiciones materiales para adaptarse a las reglas de juego del mercado; y, en general, se recurrió al financiamiento de organizaciones internacionales que otorgan préstamos. Se implementaron programas asistenciales regidos por dos principios: el de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y el de focalización. Isuani y Tenti Fanfani (1991; citados en Ponce, 2006) sostienen que los discursos sobre NBI muestran "una articulación entre lo que los dominantes están dispuestos a conceder y lo que los grupos sociales están en condiciones de exigir" (93). Estos recursos en general fueron escasos en comparación a las necesidades reales de los más pobres. Por su parte, el concepto de focalización "genera una forma objetiva de delimitar la población que será destinataria de los programas asistenciales". Se desarrollaron así dispositivos que midieron y diagnosticaron pobreza, y las desigualdades sociales fueron legitimadas e institucionalizadas a partir de las políticas sociales tomadas por el modelo neoconservador (Ponce, 2006).

En 1991 se sancionó la Ley de Transferencia, que descentralizó los servicios educativos en todo el país. Fueron transferidas las escuelas desde el Estado nacional a los gobiernos provinciales, siguiendo la idea de que las jurisdicciones a su cargo responderían de manera directa a las necesidades y problemáticas locales bajo un principio de "diversidad regional". Bajo la idea de que la autonomía de decisión tanto jurisdiccional como institucional mejoraría la eficiencia de las escuelas, la transferencia de establecimientos fue presentada como la única alternativa frente a la crisis. La sanción completó así un proceso de transferencia que había iniciado en períodos anteriores, ordenando el traspaso de establecimientos educativos primarios, secundarios y superiores no universitarios bajo el discurso que se definió "en términos de la redistribución del poder social y político, enmarcado en el paradigma de la democracia" (Musín, 2009: 6).

El traspaso de la responsabilidad sobre las escuelas no fue acompañado por la asignación de recursos necesarios para sostenerlas, y esto potenció la diferenciación de calidad educativa que cada jurisdicción pudiese brindar. La segmentación para el sistema educativo se vio fuertemente agudizada (Musín, 2009).

Estas medidas descentralizadoras fueron paradójicamente simultáneas a otras políticas educativas que favorecieron una recentralización: se implementaron programas

de control desde el Estado nacional que generaron una pérdida de autonomía para los gobiernos provinciales y jurisdiccionales.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación, y se inició en el campo educativo el proceso de reforma que adaptaría la política al mercado. Esta reforma hizo foco central sobre los problemas de gestión y desde una mirada del *management* y la calidad, que entendían al fenómeno educativo a partir de una relación económica entre *inputs* y *outputs* (Musín, 2009).

Dictadura y retroceso para el nivel inicial

En 1976 comenzó en Argentina una dictadura que, según Ponce (2006), quitó la preocupación estatal por mejorar la situación de la niñez y generó un retroceso para el nivel inicial.

Como mencionamos, hacia 1978 se realizaron las transferencias de establecimientos educativos que acentuaron una desarticulación administrativo-financiera y técnico-pedagógica. Los jardines de infantes que antes eran dependientes de distintas entidades estatales, pasaron a ser jurisdicción de los respectivos gobiernos provinciales. Pero dentro de las provincias, no todos los jardines respondían a los mismos organismos de gobierno, ya que variaba según fueran estatales o privados, secciones anexas a escuelas primarias o secundarias, o establecimientos educativos (Braslasvky, Carciofi y Tedesco, 1985). El nivel inicial no contaba además con la existencia de organismos específicos de conducción educativa por no estar integrado al sistema educativo formal.

El Estado autoritario de la época tomó medidas que potenciaron la desarticulación y segmentación del nivel inicial (Ponce, 2006). Además de cerrar jardines maternales pertenecientes a organizaciones sociales y comunitarias que atendían a sectores populares, se encargó de dejar de financiar a gran cantidad de jardines de infantes y de ninguna forma creó nuevos establecimientos.

El Estado comenzó a perder presencia en el nivel y el sector privado se expandió con mayor fuerza que en etapas previas. Esto produjo que las clases más altas realizaran un acceso masivo a instituciones privadas. La segmentación para la población infantil era ahora evidente y fuerte, por lo que se volvía cada vez menos reversible.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

El objetivo de “reestablecer el orden” fue el que guio al sistema educativo en su totalidad durante estos años. Esto fue orientado a alejar del campo educativo a todos aquellos aspectos que pudieran ser espacio para el desarrollo de la subversión. Se implementaron así mecanismos de coerción que debían ser complementados con una búsqueda de consenso. Además de reprimir, habría que legitimar esa represión.

Tedesco (1982, citado en Ponce, 2006) destaca dos etapas de este proyecto educativo autoritario. La primera comprendía un orden y una disciplina controlados por el gobierno, que observaba conductas externas y tomaba ciertas medidas “como la expulsión de docentes, o el control sobre contenidos y comportamiento de alumnos, padres y maestros” (83). La segunda, fue más allá de lo visible y se dedicó a generar una internalización de pautas con el fin de reproducir su ideología. La primera etapa fue más represora porque buscó generar terror, mientras para la segunda ya se había arraigado una cultura del miedo.

En este período, el Estado intensificó su rol subsidiario iniciado en el golpe de 1955, mientras veía en la Iglesia y la familia a los agentes educativos naturales. El nivel inicial se vio afectado por “orientaciones tecnicistas” que implementaban un currículum prescriptivo. El posicionamiento era en gran medida conductista, con aportes personalistas y religiosos (Ponce, 2006).

El docente sería entonces el transmisor del proyecto educativo autoritario, que operaría principalmente como ejecutor. No contaría con el espacio para trabajar con pensamiento, ni reflexión, ni creatividad.

El Jardín Maternal se volvió un foco especial de críticas porque el gobierno autoritario buscaba volver a los antiguos roles tradicionales de mujeres y familias, y acusaba al Jardín Maternal de atentar contra el modelo de familia ideal que la dictadura promovía y perseguía. Se pretendía volver al modelo de familia nuclear tradicional, en el que las mujeres debían ocuparse de su hogar y su familia, y las instituciones para la primera infancia no eran consideradas necesarias porque se creía que la familia (en especial, la madre) era la principal responsable de la educación de los hijos e hijas. El Estado se desentendía así del tema porque lo consideraba “una mera cuestión doméstica” (Ponce, 2006: 85).

En ese contexto, la expansión de la matrícula del jardín de infantes se detuvo, así como también su innovación pedagógica. La niñez sería también objeto de vigilancia y disciplinamiento. Hubo censura en los libros y se silenciaron los debates. Sin espacio

para la creatividad, el lugar para el juego fue muy limitado, pasando a ser una actividad más rígida y dirigida.

Reapertura democrática: estabilidad y poco avance para el nivel inicial

Para fines de 1983, con el retorno de la democracia, todos aquellos rasgos autoritarios debían ser reemplazados por aspectos democráticos: todo lo que fuera relacionado con prácticas de libertad fue bien recibido (Ponce, 2006). Musín (2009) especifica que el nivel inicial adquirió una autonomía pedagógica cuando se crean direcciones propias que reúnen salas únicas de diferentes escuelas, teniendo una como sede. El autor menciona que comienza entonces a plantearse la integración interna del nivel, "que será definido por primera vez en documentos oficiales como Jardín de Infantes y Jardín Maternal tal como lo propondrá posteriormente la Ley Federal de Educación" (11).

Tuvieron lugar nuevas teorías y métodos de enseñanza, como las pedagogías no directivistas, aportes neopiagetianos, o inclusive corrientes de la pedagogía crítica. El nivel inicial se vio afectado por todos estos marcos teóricos. El debate por el juego fue recuperado, pero tomó mayor peso una nueva discusión sobre "el papel del nivel inicial en la democratización de los conocimientos socialmente validados" (Ponce, 2006: 87).

Ponce menciona que se dieron así dos grandes tendencias diferenciadas según el rol que debía tener el docente. Por un lado, la de una nueva mirada psicológica que "respeta la subjetividad y creatividad de los niños" (87), y coloca al docente como un observador clínico, no tan enseñante. Así, se comenzaron a implementar actividades de juego libre sin contenidos de enseñanza. Por otro lado, surgió el interés por "redefinir el rol del docente y su responsabilidad como enseñante" (87), por lo que hubo una postura más política que pretendía una democratización y genuina igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento. Esta segunda tendencia tomó como fundamento a la pedagogía crítica que buscó oponerse a los elitismos, y sostuvo que el docente debía conducir al aprendizaje, porque la incorporación de los contenidos era necesaria e implicaba una construcción tanto individual como social.

La discusión entre las distintas corrientes teóricas generó distintas visiones sobre el rol del juego en el jardín de infantes. Se generó un debate sobre el alcance del juego como medio para la enseñanza, o como un fin en sí mismo. Según Ponce (2006), la

oposición entre ambas tendencias ponía en cuestión la función del nivel inicial: la de enseñar, la de sociabilizar, la de preparar para un futuro o tener sus propios fines, adecuados a la edad y sus necesidades.

Como ya se ha mencionado, no hubo en este período muchas modificaciones sustanciales del sistema educativo. Se observó un aumento de la matrícula para todos los niveles, pero la igualdad de oportunidades no pudo ser garantizada. La agudización de la pobreza fue notoria y el Estado se vio obligado a dar una respuesta, que continuó con modalidades asistencialistas. La desigualdad social era muy evidente y esto repercutió en los jardines de infantes, que no pudieron escapar a la tensión entre educar o asistir (Ponce, 2006).

A su vez, el papel del docente también fue debatido entre aquel que era formador de hábitos, desde una postura más conservadora, o como el que debía enseñar y asumir el compromiso de democratizar el acceso a los conocimientos (socialmente validados). Entraban entonces en tensión, por un lado, posiciones a favor de la efectiva democratización que sería posible únicamente si el Estado garantizaba una cobertura del nivel inicial en todo el país y, por el otro, políticas que ofrecían sólo asistencialismo.

90s: Ley Federal de Educación, PROMIN y CBCs

Universidad de SanAndrés

La Ley Federal dio estatus normativo al rol subsidiario del Estado frente al sistema educativo, y esto se profundizó para el nivel inicial y, sobre todo, para el Jardín Maternal. Dentro del artículo 10, donde se presenta la nueva estructura del sistema educativo, el nivel inicial quedó comprendido, en primer lugar, por el Jardín de Infantes para niños y niñas de 3 a 5 años de edad (Musín, 2009; Ponce, 2006). El Jardín Maternal se exponía como un servicio que sería previsto por instituciones comunitarias y recibiría el apoyo de los gobiernos provinciales, en caso de que fuera "necesario".

De este modo, el Jardín Maternal se mostraba como un espacio más cercano a lo asistencial y, bajo el modelo político-económico que mencionamos, el Estado Nacional no parecía preocupado por garantizar efectivamente su concreción: "…se desentiende totalmente de la responsabilidad de crear jardines maternales, pues son las jurisdicciones o la comunidad organizada las que deberían ocuparse." (Ponce, 2006: 91). Las jurisdicciones serían las responsables de instalarlos y mantenerlos. Surgen así dos problemas: el dispar desarrollo alcanzado por el nivel inicial entre las diferentes

jurisdicciones y la remota posibilidad de que distintas comunidades cuenten con las condiciones para organizarse y demandar esa colaboración de los gobiernos jurisdiccionales (provinciales o municipales) para la creación y sostenimiento de jardines maternales.

El Jardín Maternal no era conocido hasta el momento en muchas regiones del país y esto generó enormes impedimentos para que toda la población tuviera la capacidad de demandarlo y evidenciar su necesidad. En base a estas medidas se realizaron grandes protestas por parte de docentes, padres y sindicatos que reclamaban el derecho a la educación de los niños y niñas más pequeños.

El artículo 13 de la Ley Federal de Educación establecía los cinco objetivos para el nivel inicial. Ponce explica que los primeros cuatro objetivos eran de carácter general y hacían referencia a una perspectiva más adaptativa y socializadora. El quinto, por su parte, parecía mostrarse como más conservador y enuncia que un objetivo del nivel inicial es

> [p]revenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias. (Ley Federal de Educación, 1993)

Este postulado asumía medidas asistencialistas. Parecía necesario detectar la "población en riesgo" (Ponce, 2006: 92) y atenderlos de una forma especial que se adapten sin resistencias al patrón de niño y familia ideal que se está buscando.

A través del Plan Social Educativo, el Estado promovió desde el Ministerio de Educación programas focalizados (en oposición a políticas universales[12]) a los sectores más desfavorecidos. Así, se implementó el Programa Materno Infantil y Nutricional (PROMIN) que se dirigió a niños y niñas menores de 5 años y madres embarazadas. Entre otros sucesos, el programa abrió jardines de infantes en contextos muy vulnerables socialmente y de extrema pobreza. Era así un ejemplo de programa focalizado que atendía a la población con mayor porcentaje de necesidades básicas insatisfechas. A su vez, el PROMIN funcionaba de forma descentralizada; las distintas jurisdicciones elaboraban proyectos que debían ser aprobados y luego se hacían cargo de su ejecución. El programa duró seis años y quedaron en funcionamiento varios jardines de infantes y maternales. Este tipo de acciones reforzó la función asistencial

[12] Una política social universal permite a cualquier ciudadano de una comunidad acceder a ella, sin exigirle más que, en ciertos casos, la condición de su ciudadanía. En su análisis, Ponce (2006) expresa que las políticas del neoconservadurismo pierden su carácter universal porque dejan ser consideradas como "derechos sociales" para concebirse como "servicios" (93).

que tenía la escuela pública y además plantea la discusión sobre "la ausencia del Estado como garante de los derechos de los ciudadanos y los niños" (Ponce, 2006: 95).

Otro debate que tuvo lugar en estos años fue el de la cuestión de la obligatoriedad únicamente para la sala de 5 años, temiendo que esto implicara la "primarización" del nivel inicial (Musín, 2009; Ponce, 2006). Ponce argumenta que el Jardín Maternal continuó siendo visto, por algunos sectores de la sociedad, como una necesidad de la familia y no del infante. Persistía así una discusión sobre la existencia de necesidades educativas en los primeros años de vida frente a la creencia de que éstos debían ser de dominio doméstico o meramente asistencial.

Por su parte, la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBCs) en 1994 ocupó el lugar de una de medida recentralizadora (Musín, 2009; Sarlé, 2000). Sarlé explica que "estos documentos añaden un nuevo foco de discusión al optar por una organización de los contenidos de enseñanza en torno a las disciplinas" (2000: 6). Estas orientaciones didácticas disciplinares se sostenían en formas de enseñanza propias de la escuela primaria y no hacían foco en aspectos como el juego, la socialización y los procesos de desarrollo del infante pequeño. Musín (2009) explica que al utilizarse las mismas clasificaciones y divisiones que el nivel primario, el nivel inicial puso en riesgo su propia especificidad.

Puntualmente, este aspecto guardaba relación con la mirada "primarizante" que aquellos críticos del Jardín de Infantes presentaban ante Rosario Vera Peñaloza a principios del siglo XX. Mientras la reconocida pedagoga argumentaba que el nivel inicial se presentaba como preparatorio para la instrucción, expresaba que quienes se oponían a su postulado no podían distinguir una educación que pudiera "deleitar" a los más pequeños. El papel del juego y la socialización parecieron estar incluidos en esta perspectiva sobre el goce tan característica del método froebeliano que dio origen a la especialización del nivel y se mantuvo presente en sus posteriores discusiones.

Lo desarrollado en este apartado nos permitió revisar los hechos y discusiones en que se elaboraron e implantaron los planes de estudio que son fuente de nuestra investigación. De esta forma, conocer el contexto histórico para el nivel inicial en Argentina nos permite comprender los planes en mayor profundidad y esbozar nuevas observaciones, de modo que podamos identificar los aspectos que conforman la caracterización de sus docentes y la función que el nivel debía cumplir. Avanzaremos entonces sobre el análisis propiamente dicho de las fuentes que hemos recopilado.

CAPÍTULO III
SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y PESO RELATIVO DE LOS CONTENIDOS

En esta sección se realiza el análisis descriptivo de los planes de estudio en cuestión. Se ordena el abordaje en tres aspectos con la finalidad de responder a los objetivos específicos formulados: el de la selección de los contenidos para cada plan, el de su secuenciación y organización, y el del peso relativo de cada uno de ellos.

Se sigue aquí la periodización que tomaremos para presentar el contexto histórico, que se basa en los cambios y continuidades respecto a nuestro objeto de estudio. De esta forma, el primer apartado analizará nuestras fuentes entre 1886 y 1905, período de nacimiento para la formación del nivel, que incluye las primeras tres propuestas curriculares de FID para el nivel inicial en Argentina. El segundo período histórico, de afianzamiento oculto para el nivel entre 1905 y 1936, no tendrá presencia en este análisis justamente porque la formación docente para el nivel no alcanzó una institucionalización formal y no hay fuentes que funcionen como planes de estudio o programas de formación. Tendremos en este capítulo entonces un segundo apartado que corresponderá a la reapertura de la FID entre 1937 y 1974, cuando el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal representa toda la formación en el país. Nuestro tercer y último apartado corresponderá al último período de nuestro estudio, desde el lanzamiento del plan de estudios de 1974 hasta 1997, año en que se anuncia la creación de CBCs para la formación docente en Argentina.

La formación como especialización para el nivel: 1886-1905

Analizaremos en nuestro primer período la selección, secuenciación, organización y peso relativo de los contenidos para los primeros tres planes de FID para el nivel inicial en Argentina: las propuestas de 1886, 1887 y 1903. Esta etapa fundante presenta a la formación inicial docente para la primera infancia como una especialización posterior a la formación para el magisterio de nivel primario. De esta forma, aquellas docentes que buscaran continuar estudiando para desempeñarse como profesoras de

kindergarten debían alcanzar ciertos requisitos y cursar y aprobar asignaturas adicionales.

Este primer período guarda la singularidad de que, bajo el carácter de especialización, los espacios de formación para el nivel inicial se dan en establecimientos de formación para el nivel primario con fuerte relevancia en el país. Observamos que, a partir de 1937, el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal toma un lugar particular que determina la historia de esta formación.

Es importante agregar que, como se ha señalado anteriormente, este período abarca hasta 1905 cuando, debido a la situación política y a la escasa legitimidad pedagógica del nivel inicial, son clausurados todos los profesorados de *kindergarten* del país. Durante los siguientes 32 años no se presentaron espacios formales y certificados para la formación docente del nivel inicial en Argentina.

Plan de 1886

El plan de 1886 presenta la formación para la especialización en *kindergarten* en una extensión de dos años. Este trayecto específico para quienes quisieran formarse como maestras jardineras era parte del Curso Normal Superior (Alliaud, 1993), un ciclo de especialización posterior al magisterio que se encontraba disponible para aquellas maestras y maestros que quisieran aspirar al diploma de profesor/a. Es importante destacar que, como la formación docente para el jardín de infantes aceptaba únicamente postulantes mujeres, su especialización no se ofrecía como trayecto a los varones maestros que aspiraban al título de profesor normal.

Los espacios curriculares[13] que este plan incluye como formación para la enseñanza primaria componen una formación general. Esos primeros cuatro años debían ser completados porque se requería su aprobación para poder comenzar la especialización. Luego de ese período, comenzaba una formación especializada de dos años que, tal como mencionamos, se ofrecía para maestros y maestras primarios que aspiraban a ser profesores y dictar clases en las escuelas normales. La FID para el *kindergarten* se diferenciaba de la especialización del "profesorado superior" a partir del dictado de cuatro asignaturas específicas.

Cuadro 1. Asignaturas para la formación de maestras de *kindergarten* de 1886.

[13] Si bien no es un término nativo de las fuentes, lo usamos no para implicar un anacronismo sino para evitar el tedio de repetir el término "asignaturas" y volver así más fluida la lectura.

Curso Normal Elemental: formación para magisterio	Artimética (I, II y III) Geografía (I y II) Lengua Castellana Gramática Castellana (I y II) Historia (I, II, III y IV) Moral y Urbanidad Instrucción Cívica Francés (I, II, III y IV) Lectura y Escritura (I, II, III y IV) Dibujo (I, II, III y IV) Labores de mano (I, II y III) Música I y II: teoría y solfeo Música III y IV: solfeo y canto Cálculo (I y II) Composición (I y II) Gimnasia (I y II) Economía doméstica (I y II) Calistenia Teneduría de libros Nociones de Historia Natural (I y II) Nociones de Anatomía, Fisiología e Higiene Nociones de Geometría y Cosmografía Filosofía (Psicología, Lógica y Moral) Pedagogía I: Elementos de educación física, intelectual y moral. Pedagogía II: Metodología general: principios fundamentales y reglas generales del arte de enseñar. Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. Pedagogía III: Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. - Gobierno escolar. Pedagogía IV: Metodología especial de la enseñanza primaria elemental. - Organización escolar. - Legislación escolar vigente. Observaciones en la Escuela de Aplicación Práctica en la Escuela de Aplicación (I y II)
Curso Normal Superior: formación común para quienes aspiran a un Profesorado	Complemento de Geometría Complemento de Filosofía Aplicación de las nociones de Física Revista de la Gramática Literatura Ampliación de las nociones de Química Ampliación de las nociones de Historia Natural Revista de la Geografía Revista del a Historia Historia de la Pedagogía Inglés (I y II) Lectura (I y II) Composición y Declamación (I y II) Dibujo (I y II) Música (Solfeo y Canto) (I y II)
Curso Normal Superior: formación de la especialización en *kindergarten*	Enseñanza del Sistema de Froebel: Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos. Enseñanza del Sistema de Froebel (Manejo y gobierno de los niños. Filosofía del Sistema. Historia del mismo). Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes. (I y II)

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

Dentro de la formación previa para el magisterio en el Curso Normal Elemental, se incluyen ciertos aspectos que consideramos como formación general porque, tal como ya hemos conceptualizado a partir de lo que definen el lanzamiento de los CBCs, serían parte de aquel conjunto de saberes y problemáticas involucrados en la vida profesional de todo docente (Decibe, 1997). Lo primero que podemos observar es una propuesta que parece centrada en disciplinas fundamentales[14] y el estudio de idiomas (ver Cuadro 1). Las disciplinas fundamentales son las que en este plan de estudios se expresan en contenidos de matemáticas, historia, biología, geografía, lengua y literatura.

[14] Como ya hemos definido en la presentación de nuestro marco teórico, Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989) vinculan a las "disciplinas básicas o fundamentales" con la teoría de las ciencias básicas.

Respecto a los idiomas, el plan presenta el estudio del idioma francés y espacios de formación moral y civil: Moral y Urbanidad, Instrucción Cívica, y Filosofía (Psicología, Lógica y Moral). Los contenidos de estas asignaturas no parecen guardar relación con las ciencias básicas, pero sí contribuyen a una formación general con bases teóricas.

También dentro de la formación para el magisterio puede observarse la presencia de ciertos saberes de "ciencias aplicadas" (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989). Podemos inferir que se aborda ejercicio de habilidades en las asignaturas sobre Lectura y Escritura, Dibujo, Labores de mano, Música, Composición, Gimnasia, Economía doméstica, Calistenia y Teneduría de libros.

Respecto a la formación práctica en el Curso Normal Elemental, las aspirantes al título de maestras normales contaban con un espacio curricular de Observaciones en la Escuela de Aplicación y dos asignaturas Prácticas en la Escuela de Aplicación.

En referencia al Curso Normal Superior, los espacios comunes para ambas especializaciones eran comprendidos por asignaturas que se cursaban una única vez en primer o segundo año, y otro grupo de asignaturas que se dictaban en ambos años. Respecto a las primeras, las aspirantes al título de maestras de kindergarten atravesaban asignaturas de Geometría, Filosofía, Física, Gramática, Literatura, Química, Historia Natural, Historia, Geografía e Historia de la pedagogía. Esta última parece ser la única que refiere estrictamente a contenido propios de una formación general en pedagogía. Por su parte, asignaturas de Inglés, Lectura, Composición y Declamación, Dibujo y Música (solfeo y canto) se cursaban tanto en primer como en segundo año de la especialización (ver Cuadro 1).

Como parte de la especialización en enseñanza para el *kindergarten*, las maestras aspirantes a ese título cursaban cuatro asignaturas específicas a su formación: dos para el primer año del profesorado y dos para el segundo. Las de primer año eran Enseñanza del sistema de Froebel: Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos y Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes. Las del segundo año eran Enseñanza del Sistema de Froebel (Manejo y gobierno de los niños. Filosofía del Sistema. Historia del mismo.) y, nuevamente, Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes, con la misma carga horaria que en primer año.

Respecto a este tramo de especialización específica para maestras jardineras, podemos observar en primer lugar que el plan propuesto en 1886 presenta una formación específica que incluye cierto énfasis curricular en la psicología infantil y el

sistema de Froebel. Dos de las cuatro asignaturas propias del trayecto específico para la enseñanza en el *kindergarten* se apoyan en la perspectiva froebeliana para referir, en una de ellas, al saber sobre los niños que las docentes debían tener[15] y, en la otra, al saber técnico del método que debían utilizar[16].

Los saberes propuestos para la enseñanza en esas dos asignaturas comprendían la totalidad de la formación teórica específica para las futuras maestras de *kindergarten*, porque las otras dos asignaturas de la especialización comprendían la formación práctica y se titulaban Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes tanto para primer y segundo año. Esto podría suponer que aquellos conocimientos específicos tanto del niño como del método froebeliano debían ser puestos en práctica en estos dos espacios curriculares.

Es importante también mencionar que para este plan se manifiesta el hecho ya mencionado de que la psicología en el nivel inicial ha funcionado como legitimadora de prácticas "adecuadas" según las pautas de desarrollo (Burman, 1998; Cannella, 1997). En el primer año, los saberes teóricos que una maestra de *kindergarten* debe poseer se sostienen fundamentalmente en el conocimiento del niño y esto es trabajado únicamente desde la psicología infantil. El estudio de "trabajo y juegos" para los niños se manifiesta como lo central para abordar el día a día del kindergarten. Esto es consecuente con la hipótesis de que la psicología infantil toma el rol principal al permitir categorizar e identificar qué contenido era el adecuado para cada edad (Burman, 1998; Cannella, 1997).

Por último, se vuelve necesario destacar que para ambos años de la especialización en *kindergarten* se observa una presencia de formación práctica que se condensa en dos asignaturas denominadas de igual forma. Ambas asignaturas parecieran trabajar desde la observación y además abordar cuestiones de dirección. Este último aspecto podría vincularse con el hecho de que el plan de estudios incluía instancias de

---

[15] A partir de la denominación de la asignatura "Enseñanza del Sistema de Froebel: Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos", podemos intuir que se trabajaban contenidos que buscaban estudiar al niño de acuerdo a su desarrollo psicológico para identificar, en línea con el pensamiento froebeliano, sus posibles aptitudes.

[16] Froebel sistematizó actividades infantiles que perseguían una "educación sensorial", adecuada al desarrollo. En esta línea, probablemente se trabajasen los elementos centrales de su propuesta como contenidos de ambas asignaturas teóricas: las leyes pedagógicas[16], los dones[16], las series de juegos[16] o los trabajos manuales[16]. Mira López y Homar de Aller expresan que Froebel realizó conferencias de difusión entre 1849 y 1850 como experiencias de capacitación para maestras jardineras, lo que podría considerarse el eje de su sistema formador. Según las autoras, sus cursos comprendían "Fisiología, para que la maestra supiera comprender el desenvolvimiento del cuerpo en general; Psicología, para comprender el alma; Historia Natural, especialmente botánica para Kindergarten; Historia de los Principales Hechos de la Humanidad, relacionados especialmente con la educación de la mujer y ocupaciones, dibujo, tranzado, construcciones, plegados, recortado." (1970: 43).

práctica para preparar a la maestra para la conducción institucional. Se vuelve también importante retomar que esta instancia práctica se incorpora a una instancia de formación práctica previa que se ofrecía en el trayecto de Curso Normal Elemental (ver Cuadro 1).

Plan de 1887

La publicación de este plan al año siguiente del anterior indica que se modificó la formación para enseñanza en la escuela primaria, el Curso Normal Elemental, que disminuyó un año su extensión y pasó a ser de tres años.

Cuadro 2. Asignaturas para la formación de maestras de *kindergarten* de 1887.

Curso Normal Elemental: formación para magisterio	Lengua castellana (I, II y III) Historia (I, II y III) Geografía (I, II y III) Matemáticas (I, II y III) Ciencias Naturales (I, II y III) Francés (I, II y III) Economía doméstica Instrucción moral y cívica Caligrafía (I, II y III) Dibujo lineal (I y II) Dibujo de mapas Teoría y solfeo (I, II y III) Labores de mano (I y II) Labores de corte y confección Gimnasia (I, II y III) Pedagogía I: Educación física, intelectual y moral. Pedagogía II: Metodología general y especial Pedagogía III: Organización escolar. Práctica en la Escuela de Aplicación (I, II y III)
Curso Normal Superior: formación común para quienes aspiran a un Profesorado	Literatura Historia (IV y V) Geografía IV Memáticas I: álgebra elemental. Ciencias Naturales (IV y V) Física elemental Química elemental Filosofía Derecho político Inglés (I y II) Dibujo Natural (I y II) Música (I y II) Labores, corte y confección (II y III) Gimnasia (IV y V)
Curso Normal Superior: formación de la especialización en *kindergarten*	Economía doméstica. Labores y Gimnasia Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes Labores y gimnasia Psicología aplicada a la educación física moral e intelectual del infante Práctica en el Jardín de Infantes

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

En referencia a la formación previa en el Curso Normal Elemental, quienes estudiaban para ser maestras y maestros atravesaban un conjunto de asignaturas cuya estructura era similar durante los tres años. Los espacios curriculares de Lengua castellana, Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Caligrafía, Teoría y

Solfeo (música), Gimnasia, Francés y Práctica en la Escuela de Aplicación se encontraban presentes en cada año de cursada, lo que parece evidenciar una progresiva profundización para cada campo disciplinar y a su vez exigir correlatividad entre cada asignatura (ver Cuadro 2). A su vez, más allá de que cambiaban su foco y los títulos de las asignaturas así lo aclaraban, también hay un espacio curricular de pedagogía para cada año del magisterio. Por su parte, las asignaturas Dibujo lineal y Labores de mano se encontraban presentes para dos de los tres años, y Economía doméstica, Instrucción moral y cívica, Dibujo de mapas y Labores de corte y confección se cursaban una única vez (ver Cuadro 2).

Podemos observar que este trayecto de formación previa presenta espacios curriculares de formación general que incluyen disciplinas básicas, ciencias aplicadas que refieren al "cómo hacer", saberes sobre educación civil y para el estudio de idiomas. Las asignaturas que tratan sobre las ciencias básicas o fundamentales serían las que refieren a Lengua, Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales. Las que se presentan como espacios de formación aplicada serían las que abordan saberes sobre Economía doméstica, Caligrafía, Dibujo lineal, Dibujo de mapas, Teoría y solfeo (música), Labores de mano, Labores de corte y confección, y Gimnasia. La asignatura Instrucción moral y cívica representa el espacio de educación civil; y el idioma francés se repitió durante los tres años (ver Cuadro 2).

Los tres años del Curso Normal Elemental presentan una asignatura de práctica para cada año de cursada como formación en magisterio, tituladas Práctica en la Escuela de Aplicación. Como los tres espacios curriculares se denominan igual en nuestra fuente, no podemos distinguir si hubo cambios o profundizaciones para cada asignatura.

Como propuesta compartida entre ambos profesorados del Curso Normal Superior, se profundizan saberes de Historia, Ciencias Naturales y Gimnasia durante los dos años, mientras que una asignatura de Geografía también está presente pero en una única instancia. A su vez, se incorporan como parte de los estudios superiores y de forma "aislada" -con una única presencia en el plan- las asignaturas que refieren a Literatura, Álgebra, Física, Química, Filosofía y Derecho Político. Por su parte, son parte del profesorado común también los estudios de Inglés, Dibujo natural, Música y Labores, corte y confección, y todos guardan presencia en cada uno de los dos años del tramo superior (ver Cuadro 2).

Este trayecto común de estudios superiores también aborda saberes que refieren tanto a disciplinas fundamentales, a ciencias aplicadas, a educación civil y al estudio de

idiomas. Las disciplinas fundamentales teóricas serían las que tratan sobre Literatura, Física, Química, Álgebra, Filosofía, Historia, Geografía y Ciencias Naturales. La asignatura sobre Derecho político complementa la formación general con lo que podría ser un espacio de educación cívica y moral, y los espacios curriculares de Dibujo natural, Música, Labores, corte y confección y Gimnasia parecieran representar el "cómo hacer" de las ciencias aplicadas. El idioma Inglés se trabaja durante ambos años de la formación superior (ver Cuadro 2).

Respecto al recorrido específico para las docentes que aspiraban a ser maestras jardineras, para cuarto año (el primero de la especialización) incluye las asignaturas de Economía doméstica-labores y gimnasia con carga horaria de tres horas por semana, y Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes, con cuatro horas semanales. Esto presenta una incorporación total de siete horas semanales.

Para quinto año, se cursan los espacios de "labores y gimnasia" (dos horas semanales), "psicología aplicada a la educación física moral e intelectual del infante" (tres horas) y "práctica en el Jardín de Infantes" (ocho horas). Esto evidencia una mayor carga horaria de la especialización para el segundo año, con un total de trece horas por semana.

Respecto a este trayecto de especialización en enseñanza para el *kindergarten*, podemos observar que la psicología se presenta como disciplina clásica que muestra gran preponderancia en la formación específica para el nivel. En el plan de estudios, la asignatura expresa que la psicología "se aplica a la educación física, moral e intelectual del infante". Al igual que en la propuesta del año anterior, esto pareciera entonces inscribirse en el hecho de que esta disciplina se presenta como legitimadora de las prácticas "adecuadas" del nivel inicial según los parámetros del desarrollo infantil (Burman, 1998; Cannella, 1997).

También dentro de la especialización para las maestras jardineras se puede observar una fuerte presencia del ejercicio de ciertas habilidades esperadas para las docentes: las asignaturas de Economía doméstica y Labores y gimnasia figuran como dos de los cinco espacios curriculares pertenecientes a la especialización. Mientras las cuestiones de economía doméstica comparten contenidos en una asignatura con el ejercicio de labores y gimnasia, éstos últimos cuentan además con otro espacio en el segundo año (ver Cuadro 2).

El hecho de que estas últimas asignaturas mencionadas sean parte de la especialización también pone de manifiesto la tensión entre la generalidad y especificidad de sus contenidos. Más allá de que sus títulos parecieran abordar cuestiones de una formación general docente, pareciera que son considerados como saberes y habilidades que las maestras jardineras deben específicamente abordar. Es igualmente importante aclarar que tanto las cuestiones de economía doméstica como las de labores y gimnasia son trabajadas previamente desde la formación del magisterio, lo que podría significar que para esta instancia de formación superior se profundicen aspectos más específicos para un trabajo con la primera infancia. De todos modos, a diferencia de los otros espacios curriculares de la especialización, no se explicita en los títulos de las asignaturas en cuestión un abordaje específico sobre los más pequeños o sobre los jardines de infantes. Por esta razón, en base a la información que disponemos supondremos que sus contenidos son parte de una formación general.

Respecto a la formación práctica, podemos observar que hay una única asignatura final dentro de la formación superior que refiere explícitamente a la experiencia práctica y específica en el jardín de infantes (ver Cuadro 2). Como los previos tres años de formación en magisterio cuentan con una asignatura de práctica para cada año de cursada, podemos observar que de los cinco años totales de FID, únicamente el cuarto año no exige prácticas reales como experiencia de formación.

Plan de 1903

El plan de estudios para 1903 incluye a la especialización en *kindergarten* como uno de los tres trayectos, en conjunto con el Profesorado en Letras y el Profesorado en Ciencias, que son parte de la formación del Curso Normal Superior. Mientras el Profesorado en Letras se vinculaba con la enseñanza de asignaturas correspondientes a la literatura, idiomas, historia, geografía y educación civil en escuelas normales, el Profesorado en Ciencias se proponía formar profesores y profesoras que enseñarían en espacios curriculares de aritmética y geometría, física y química. De esta forma, mientras la diferencia entre estos dos profesorados radicaba en el tipo de saberes que enseñaría el o la docente en formación, se distinguía el Profesorado en Jardín de Infantes como un tercer espacio que formaba docentes con conocimientos específicos para enseñar a la primera infancia.

La formación completa para maestras jardineras en este plan de estudios era de siete años de cursada: los cuatro primeros años eran parte de la formación del magisterio como parte del Curso Normal Elemental, y los restantes tres años de formación eran parte del ciclo superior y abordan los contenidos específicos de la especialización en *kindergarten*.

Cuadro 3. Asignaturas para la formación de maestras de *kindergarten* de 1903.

Curso Normal Elemental: formación para magisterio	Castellano (I, II, III y IV) Francés e italiano (I y II) Francés o italiano (I y II) Aritmética y Geometría (I, II Historia argentina (I, II, III y IV) Historia universal (I y II) Historia natural (I y II) Física Química Instrucción cívica Geografía (I, II y III) Dibujo (I, II, III y IV) Música (I, II, III y IV) Economía doméstica (I, II, III y IV) Pedagogía y observación pedagógica (I y II) Pedagogía y crítica pedagógica Pedagogía y práctica pedagógica
Curso Normal Superior: formación común para quienes aspiran a un Profesorado	Psicología General Psicología Infantil Moral y Lógica Inglés (I, II y III) Castellano (I, II y III) Dibujo Natural (I, II y III)
Curso Normal Superior: formación de la especialización en *kindergarten*	Pedagogía Especial (I, II y III) Modelado (I, II y III) Música y Piano (I, II y III) Observación pedagógica Crítica pedagógica Práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

En la formación para la enseñanza primaria, las estudiantes atravesaban distintas asignaturas de formación general que referían a Matemáticas, Historia (argentina, americana, europea y universal), Geografía (argentina, americana y europea), Historia Natural, Física, Química, Dibujo, Instrucción cívica, idiomas (Castellano, Francés e Italiano), y ejercicios físicos que para las mujeres incluían Música y Economía doméstica (ver Cuadro 3). Esa formación elemental se completaba con un espacio curricular de Práctica para cada año: dos de Observación pedagógica, uno de Crítica pedagógica y otro de Práctica pedagógica propiamente dicha.

Las asignaturas pertenecientes a la formación para el magisterio eran en gran medida pertenecientes a campos disciplinares básicos y fundamentales. Lengua, Historia, Física, Química, Geografía y Matemática son las disciplinas que dominan esta formación. De todas ellas, los espacios de Física y Química son las que se dictan una

única vez. Esta formación general se complementaba con el estudio de idiomas Francés e Italiano (uno de los cuales se profundiza de manera optativa), y con la Instrucción cívica. Había igualmente tres asignaturas de ciencias aplicadas que se cursaban durante los cuatro años de cursada elemental: Dibujo, Música y Economía doméstica.

Respecto al Curso Normal Superior, muchas de los espacios curriculares estaban presentes en las tres especializaciones. Así, los y las estudiantes de cualquiera de los tres profesorados debían atravesar las asignaturas de Psicología General, Psicología Infantil, Moral y Lógica, Inglés, Castellano y Dibujo natural. Las tres últimas se cursaban los tres años del profesorado y debían respetar cada una su correlatividad (ver Cuadro 3).

Los espacios compartidos por las tres especializaciones del ciclo superior comprendían una profundización de la formación general, aunque no parecieran retomarse las disciplinas teóricas fundamentales. Los planes evidencian que se continúa el estudio de la lengua castellana y se comienza a estudiar el inglés, se abordan nuevos temas de educación moral, el espacio de dibujo natural toma el lugar de la ciencia aplicada, y las asignaturas de psicología parecían funcionar como un abordaje pedagógico general. Respecto al espacio sobre Psicología infantil, entendemos que sus contenidos son de índole más general sobre la niñez porque asumimos que, si tratara específicamente sobre la primera infancia, sería parte del tramo de la especialización en *kindergarten*.

Las asignaturas específicas para la enseñanza del *kindergarten* eran seis. Tres de ellas tenían una única presencia en el plan y ocupaban un lugar en cada año: Observación pedagógica en quinto año, Crítica pedagógica en sexto año y Práctica pedagógica en séptimo año. Las otras tres -Pedagogía especial, Modelado y Música y piano- estaban presentes en los tres años de la especialización y de esta forma exigían correlatividad (ver Cuadro 3).

Como estas asignaturas eran parte del Profesorado para el Jardín de Infantes y no figuraban en los planes para los otros trayectos superiores, consideramos que su contenido guarda un enfoque específico para el nivel. Mientras las asignaturas sobre modelado y música y piano parecieran abordar cuestiones del "cómo hacer" propias de ejercicios de habilidades, el espacio curricular de pedagogía probablemente abordara cuestiones pedagógicas y didácticas específicas para el jardín de infantes de una manera teórica.

Además, la especialización presenta en los tres años una asignatura de práctica pedagógica con una alta proporción de carga horaria. El foco de este espacio cambia según cada año: mientras el primero parte de la observación, el segundo se centra en la crítica y el tercero, en la propia práctica. Este modelo cambiante y progresivo de formación práctica pareciera tener raíces en la formación para el magisterio en el Curso Normal Elemental, que presenta los mismos enfoques y en la misma secuencia para sus asignaturas de prácticas. Esto implica la particularidad de que el plan de 1903 incluye espacios de práctica docente para cada uno de los siete años en los que se extiende la formación.

Mientras la formación para las especializaciones de Ciencias y Letras pareciera manifestar gran presencia de contenido teórico, sucede lo opuesto para la enseñanza en el Jardín de Infantes. Las asignaturas específicas de su trayecto son aquellas que en planes anteriores figuraban como "ejercicios" y pertenecían a una formación general. A esto se agrega que la formación práctica para este trayecto es ampliamente superior en carga horaria a la práctica de los otros dos profesorados superiores.

A lo recientemente mencionado podríamos añadir el hecho de que la formación para enseñar en el jardín de infantes carece de espacios curriculares específicos sobre un contenido a enseñar, a excepción de la única asignatura sobre Pedagogía Especial. De esta forma, prima una formación conformada completamente por "materias expresivas", como las denomina Carli (1999-2001), y por instancias de práctica docente.

Peso relativo de los contenidos para cada plan

Luego de estudiar la selección y organización de contenidos para cada plan de este primer período, en este apartado se revisa el peso relativo de los tipos de formación para cada uno. Describimos entonces la proporción que ocupa cada grupo de saberes en la estructura de cada plan, a modo de observar con mayor precisión estos cambios y continuidades entre nuestras fuentes.

Puede verse, en el Cuadro 4, que el plan de estudios de 1887 es el que presenta un mayor porcentaje de formación general, ocupando ésta un 79% de la carga horaria[17]. Se

[17] Es importante aclarar que la propuesta de 1887 alcanza este valor para ese tipo de formación mientras representa la menor extensión total dentro del período: mientras el plan de 1886 comprende seis años y el plan de 1903, siete, la propuesta de 1887 cuenta únicamente con cinco años de extensión. Como mencionamos en el apartado metodológico, nuestro estudio no tiene en cuenta aquí el peso de las asignaturas presentes durante el Curso Normal Elemental, pero asumimos que esa formación es parte del campo general. En ese sentido, el plan de 1887 es el que representa una

vuelve necesario mencionar que, a diferencia de lo que ocurre en los planes de 1886 y 1903, este plan presenta asignaturas que hemos caracterizado como formación general aunque formaran parte de la especialización para *kindergarten*. Observamos que los espacios que refieren a contenidos de labores y gimnasia en cuarto y quinto año son parte de la propuesta específica para quienes aspiran al título de maestras jardineras, pero sostenemos que presentan contenidos de formación general. A diferencia de esto, los planes de 1886 y 1903 presentan no presentan formación general como parte de la especialización para Jardín de Infantes en el Curso Normal Superior.

A su vez, identificamos que la formación práctica cubre un menor porcentaje de tiempo en el plan de 1887 porque presenta una única asignatura sobre práctica en el jardín de infantes para su último año. Mientras un 11% de su formación es del campo de la práctica docente, un 28% lo es para el plan de 1886 y un 33% para el plan de 1903 (ver Cuadro 4). Se observa entonces una diferencia considerable entre los otros dos planes y la propuesta de 1887. Podemos también mencionar que el plan de 1903 supera en un 5% a la formación práctica del plan de 1886, y argumentaríamos que esto probablemente se deba a que, mientras ambos planes presentan una asignatura del campo de la práctica para cada año, la versión de 1903 tenía un año más de extensión en su formación.

Cuadro 4. Peso relativo para los planes de estudio de 1886, 1887 y 1903.[18]

Año	Campos	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Porcentaje
1886	Formación general	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		

menor extensión de formación para el magisterio: mientras los planes de 1886 y 1903 se dan en un marco que forma a maestras y maestros durante cuatro años, para 1887 la formación del magisterio se reduce a tres años. Esto podría explicar la mayor presencia de asignaturas de formación general dentro del Curso Normal Superior para ese plan.

[18] Diferentes asignaturas que refieren a contenidos sobre dibujo y música son tomadas como parte de una formación general porque son compartidas con el profesorado común. De haberse presentado como parte de la especialización, hubieran sido asignaturas consideradas como parte de la formación específica, tal como sucede para Música y Piano en el plan de estudios de 1903.

			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		
	Formación específica	Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos.	5	5	10	14%
		Enseñanza del Sistema de Froebel (Manejo y gobierno de los niños. Filosofía del Sistema. Historia del mismo).	6	5		
	Práctica	Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes.	5	10	20	28%
			6	10		
1887	Formación general	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		
	Formación específica	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		
	Práctica	Práctica en el Jardín de Infantes	5	8	8	11%
1903	Formación general	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		
	Formación específica	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		
	Práctica	Observación Pedagógica	5	12	36	33%
		Crítica Pedagógica	6	12		
		Práctica Pedagógica	7	12		

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

En este marco, la formación específica tiene una notoria mayor presencia para finales del período, en el plan de 1903. Los planes de 1886 y 1887 contienen dos asignaturas de este campo y cubren un 10% y un 14% de formación específica, respectivamente. Por su parte, el plan de 1903 presenta un 25% para este tramo, que contiene tres asignaturas repetidas para cada año de la especialización: Pedagogía especial, Modelado y "Música y piano".

De esta forma, el plan de 1903 es el que otorga un mayor peso a la formación específica y a la formación práctica. Esto se equilibra con una disminución en la proporción de formación general, hecho que pareciera evidenciar un avance en la independencia de los contenidos del nivel. Mientras para los primeros dos planes la formación específica y práctica para el jardín de infantes toman lugar en cuatro (1886) y tres asignaturas (1887), el último plan de este período presenta un total de doce espacios que no son parte de la formación general: nueve para la específica y tres para el tramo de la formación de práctica docente (ver Cuadro 4). Esto se vincula también con un plan que presenta a la especialización en *kindergarten* al mismo nivel que una especialización en Ciencias y en Letras, por lo que ubica como criterio los contenidos a enseñar, y no únicamente la edad de los sujetos a enseñar (en 1886 y 1887, la diferencia es entre profesores normales y maestros para la primera infancia).

Revisión del período

Luego de un análisis detallado de cada documento, podemos observar ciertas rupturas y continuidades durante esta primera etapa de la historia de la FID de maestras jardineras en Argentina. Para ello, presentamos en esta última sección del período una sistematización de lo identificado en el estudio de las fuentes.

Tal como hemos introducido, esta es la etapa fundante para la formación docente del nivel y finaliza en 1905 con el cierre de los profesorados en un determinado contexto político y social que atacó la legitimidad pedagógica del jardín de infantes. Observamos que, mientras hubo características durante estos nueve años que se mantuvieron y dieron forma a nuestro período como tal, también hubo aspectos de la propuesta formativa que manifiestan notorios cambios para los inicios de la formación docente del nivel inicial.

En primer lugar, es necesario retomar el hecho de que durante toda la etapa la formación inicial docente para la primera infancia se presentó como una especialización cursada posterior a la obtención del título para el magisterio de nivel primario. Las docentes que buscaban continuar estudiando para desempeñarse como profesoras de *kindergarten* debían alcanzar los requisitos pautados para el ingreso y cursar y aprobar una nueva propuesta de asignaturas adicionales.

Como también hemos mencionado, un punto característico de este primer período es que los establecimientos para la formación docente para el nivel inicial fueron, durante los nueve años que duró la vigencia de los planes, las mismas instituciones que se dedicaban a formar para el nivel primario. Éstas fueron escuelas normales con fuerte relevancia en el país.

Es también importante destacar que entre 1886 y 1905, aquellas docentes graduadas del magisterio que querían formarse para el profesorado de *kindergarten*, compartían gran cantidad de espacios con otras especializaciones del ciclo superior. Más allá de que estas propuestas variaron según cada plan, se mantuvo vigente una convivencia entre profesorados comunes superiores que formaban docentes para las escuelas normales, y el profesorado dedicado exclusivamente para formar maestras jardineras.

Respecto a los cambios entre cada plan de estudios, podríamos afirmar que en líneas generales los planes de 1886 y 1887 no muestran mucha alteración entre sí

respecto a su organización. Ambos planes reemplazan pocas asignaturas de la formación para profesoras (la formación superior común), y proponen nuevos espacios curriculares como parte de la especialización para enseñar en el Jardín de infantes. Efectivamente, el cambio en el plan de estudios a un año de su publicación se debe en gran medida a alteraciones en la formación para maestras que es previa a la especialización: mientras hasta 1886 la formación de magisterio era de cuatro años, a partir de 1887 pasó a ser de tres años. La especialización para enseñar en jardines de infantes continuó igualmente con el formato de los dos últimos años de formación, que compartía con la profesorados superiores. En líneas generales, la gran modificación se observa en la extensión total de la formación para el *kindergarten* porque disminuyó un año respecto al plan de 1886 y pasó a ser de cinco años. Esto guarda importancia porque se altera la dimensión general de la formación inicial, pero da cuenta de cambios propios de la formación para el magisterio y no específicamente de la dedicada al *kindergarten*.

En referencia a mayores detalles sobre la propuesta formativa, podemos también observar otros cambios entre los planes de 1886 y 1887. En primer lugar, para 1887 ganan un preponderante lugar los espacios dedicados a Labores y gimnasia que previamente, en el plan de 1886, se mostraban ausentes en la formación de la especialización: a partir de la modificación del plan, hay una asignatura sobre estos contenidos para cada año de cursada, inclusive desde la formación para el magisterio. Además, los saberes sobre Economía doméstica, que previamente se enseñaban únicamente en la formación inicial para maestros de primaria, a partir de 1887 parecieran profundizarse cuando pasan a ser parte de la especialización en *kindergarten*. Lo novedoso de los cambios en estos espacios es que parecieran involucrarse contenidos pertenecientes a una formación general como parte de la especialización: en el plan de estudios de 1886, la propuesta especial para nivel inicial no presentaba asignaturas para dicha formación.

También se muestran ciertos cambios para la formación teórico-pedagógica en el plan de 1887, o por lo menos así lo evidencian los títulos de sus asignaturas. Observamos que la figura de Froebel como autor fundador deja de estar explícita en el plan, aunque podríamos inferir que los conocimientos de su teoría están incorporados en el espacio Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes, de cuarto año. Resulta igualmente extraño que con el pasar de un año pierda vigencia el sistema froebeliano

como base para la formación, especialmente porque en ese contexto todavía guardaba una presencia central (y hasta solitaria) dentro de la formación teórica para el nivel.

En relación a la formación práctica, se puede ver que para 1887 continúan mostrando importancia la Observación y Práctica en el nivel porque persisten en la formación, aunque ahora únicamente para el segundo año de la especialización. Es decir, el cuarto año de la formación no presentaba un espacio vinculado con el trabajo en jardines de infantes. Este aspecto guarda relevancia porque, de los tres planes del período, el de 1887 es el único que no tiene una asignatura de formación práctica para cada año de cursada.

Los cambios para el plan de 1903 se vuelven quizás más evidentes porque se altera su estructura: además de que la formación para magisterio vuelve a tener cuatro años de duración, la formación del ciclo superior aumenta a tres años de duración. Esto agrega dos años de formación a la duración total de cinco que tenía el plan de estudios de 1887. A este punto se añade que el profesorado para kindergarten ya no es más simplemente una alternativa al profesorado común, sino que es una de las tres especializaciones de la formación superior. Esto pareciera posicionar de algún modo a la enseñanza para la primera infancia como un campo con identidad propia que difiere de otras, como la enseñanza para las Ciencias o la enseñanza para las Letras.

A su vez, la propuesta de 1903 abandona en gran medida las disciplinas teóricas fundamentales (las "ciencias básicas") dentro del ciclo superior. Las conserva como parte de la formación general, pero ahora concentradas en la instancia del magisterio. En paralelo, pareciera que la propuesta de este plan, más allá de que extiende dos años su duración, se centra en aspectos prácticos y de ejercicios expresivos, y se aleja en cierta medida de contenidos pedagógicos teóricos propios de la especialización para el jardín de infantes. Esto se puede evidenciar en el hecho de que para este plan no se evidencian aspectos del sistema froebeliano como ejes centrales de algún espacio curricular. Esto probablemente se vincule con el contexto político hostil hacia el jardín de infantes como espacio de enseñanza y cuidado.

La institución formadora: 1937-1973

Tal como ya se ha expresado, en 1937 comenzó un período de resurgimiento para la formación docente del nivel inicial en Argentina. Más allá de que, como se ha mencionado previamente, la labor de la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten*

ayudó desde su fundación a que se impartieran cursos informales de capacitación, en 1937 volvió a presentarse una propuesta oficial para un profesorado de jardín de infantes.

Al igual que en el período fundacional de la formación para el nivel, se presenta en estos años la FID de primera infancia como una especialización posterior a la formación para el nivel primario. Se dio igualmente una alteración en lo que sería la dimensión institucional: en un nuevo edifico, como ya se señaló, reabrió el Profesorado Nacional de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston. Éste se encargaba de formar a las docentes de Argentina, garantizándoles becas anuales para estudiantes provenientes de todas las provincias del país (Mira López y Homar de Aller, 1970: 380).

Este hecho, como también se ha descrito en nuestro abordaje sobre el contexto histórico, dimensiona la relevancia que tuvo desde su fundación el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal en las discusiones pedagógicas (y políticas) sobre el nivel. Este período en particular lo presenta como única institución formadora para el nivel inicial que, con el correr de los años, tendrá el rol de capacitar y orientar la fundación de nuevos establecimientos.

Observamos que se presentan diferencias entre el programa que trabajó la Institución durante este período y la propuesta curricular oficial. Esto pareciera enmarcarse justamente en el hecho de que, como institución modelo, el Profesorado Nacional de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston tuvo un margen de poder para tomar sus propias decisiones y llevar así adelante innovaciones en materia curricular. Como hemos mencionado, el análisis de los planes para este período incorpora como fuentes los programas de las asignaturas dictadas en esta Institución.

La propuesta oficial de 1937 comprende un plan de estudios para la FID del nivel inicial que funciona como trayecto posterior a la FID para la escuela primaria[19]. Frente al período anterior y la corta distancia temporal entre sus planes, la versión de 1937 se publicó recién treinta años después y se implementó durante más de tres décadas.

Además, a diferencia de los planes de 1886, 1887 y 1903, este plan presenta una formación de dos años que no comparte asignaturas con una formación común de otros

[19] Es importante destacar que, mientras el plan publicado en 1937 se sostuvo por más de tres décadas, el currículum para la FID de magisterio presentó distintos cambios. Como la FID para primaria era una experiencia que toda aspirante a maestra jardinera debía atravesar, los cambios en esa formación previa repercutieron en la propuesta formativa para las distintas docentes de nivel inicial del período. Igualmente, en este apartado, tendremos en cuenta la propuesta que existía al momento de sancionarse el plan en 1937, con una FID para primaria que se mantenía desde 1914. A medida que continuó implementándose el plan de 1937 para la formación de maestras jardineras, la formación previa del magisterio varió en gran medida y por ello es que no podría afirmarse que el plan de nivel inicial implicaba siempre una misma propuesta oficial completa.

profesorados superiores. Es decir, los espacios curriculares de los años de la especialización son particulares a la formación de maestras jardineras y no se dictan dentro de un Curso Normal Superior. Esto permite que la institución modelo y formadora, que no es una Escuela Normal, pueda implementar este plan. En esta línea, el decreto de la publicación del plan por primera vez no comprende también la publicación de nuevos planes para la formación superior en general.

Respecto a la formación para magisterio que se implementaba para 1937, podemos afirmar que la formación general incluía asignaturas con un fuerte foco en contenidos disciplinares teóricos o fundamentales, de las ciencias duras: Matemáticas, Geografía, Historia, Física y Química. Esta formación general también incluía idiomas (el nacional y Francés), y asignaturas aplicadas, referidas al ejercicio del Dibujo natural y geométrico, la Caligrafía, los Ejercicios físicos, la Música y los Labores y el trabajo manual. Además, incluye un espacio curricular para instrucción cívica (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Asignaturas para la formación de maestras de jardín de infantes de 1937 (Fuente: elaboración propia).

Formación para el magisterio	Matemáticas (I, II, III y IV) Historia (I, II, III y IV) Geografía (I, II, III y IV) Idioma nacional (I, II, III y IV) Historia natural (I, II, III y IV) Física (I y II) Química (I y II) Psicología Pedagogía I: pedagogía y observación Pedagogía II: metodología general y práctica Pedagogía III: metodología especial y práctica. Práctica Francés (I, II, III y IV) Ejercicios físicos (I, II y III) Dibujo (I, II, III y IV) Música (I, II, III y IV) Labores y trabajo manual (I, II y III) Economía doméstica y trabajo manual
Formación para especialización en Jardín de infantes	Pedagogía (I y II) Psicología Infantil (I y II) Literatura Infantil (I y II) Higiene Infantil y Puericultura Trabajo Manual (I y II) Dibujo (I y II) Música y Canto (I y II)

	Observación y Práctica (I y II)
	Educación Física (I y II) ***
	Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales *
	Educación Democrática *
	Dos cursos de inglés **
	Historia de la Pedagogía **

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

*: Asignaturas propias del Profesorado Sara Eccleston.

**: Asignaturas no dictadas en el plan implementado en el Profesorado Sara Eccleston.

***: Asignaturas incorporadas en 1940.

En los tres primeros años de formación elemental hay una asignatura de Pedagogía que incluye en el primer año Observación; en el segundo, Metodología general y Práctica; y en el tercero, Metodología especial y Práctica (ver Cuadro 5). Para el cuarto año, el espacio pareciera reemplazarse por otros dos separados: Psicología y Práctica. Esto evidencia un espacio para la formación pedagógica que tiene un enfoque en gran medida práctico (para la enseñanza en el nivel primario).

La propuesta oficial de 1937 presenta a su vez nueve asignaturas como parte de la formación para la enseñanza en el jardín de infantes. Las que se presentaron para ambos años y exigían así correlatividad eran las que presentaban contenidos de Pedagogía, Psicología Infantil, Literatura infantil, Trabajo manual, Dibujo, Música y canto y Observación y práctica. Los otros dos espacios restantes, Higiene infantil y puericultura e Historia de la pedagogía se dictaban únicamente en primer año (ver Cuadro 5). En 1940 se incorporó al plan el espacio de Educación física y éste tuvo presencia también en primer y segundo año.

Respecto a la implementación del plan, el Profesorado Sara Eccleston tomó, tal como hemos anticipado, decisiones particulares. En sus planes y programas se puede observar que no dictó la asignatura de Historia de la pedagogía ni tampoco los cursos especiales de Inglés. Incorporó además dos asignaturas nuevas que se dictaban en segundo año: Didáctica asistencial y de escuelas diferenciadas y Educación democrática.

Podemos observar que las dos asignaturas incorporadas por el Profesorado Sara Eccleston presentan una formación de índole general -refieren a la formación de todo docente- y visibilizan aspectos del contexto social y político de la época. Mientras Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales desde su programa evidencia un énfasis en el estudio de diferencias individuales entre los niños y las desviaciones de lo

“normal”, el espacio de Educación democrática pareciera buscar enfatizar valores civiles y morales necesarios frente a momentos de fuerte inestabilidad política. No se dispone del dato sobre cuándo comienzan a dictarse ambas asignaturas, pero el archivo de la Biblioteca Margarita Ravioli las presenta como parte del plan de la institución que tuvo vigencia hasta 1974.

Por otro lado, el plan presenta contenidos que en este estudio son considerados como parte de la formación específica, por estar específicamente orientados al trabajo con los más pequeños, tal como era concebido en dicho período. Aquí incluimos las asignaturas: Dibujo, Música y canto, Trabajo manual, Psicología infantil, Pedagogía especial para el Jardín de infantes, Literatura infantil e Higiene infantil y puericultura. Mientras la puericultura hace referencia a aspectos de cuidado dentro del nivel inicial, la literatura infantil se presenta como un primer acercamiento oficial a una didáctica específica en el nivel (Carli, 1999-2001). Ambos espacios parecieran implicar nuevos abordajes de la formación para el nivel.

Además, tal como mencionamos y por el decreto nº 69.941 de 1940, se incorpora la asignatura Educación física para los dos años de formación (Mira López y Homar de Aller, 1970: 379). Sus programas demuestran una formación específica del nivel que acentúa contenidos en la práctica del juego, el rol de la maestra jardinera y los espacios del Jardín de infantes.

Es necesario retomar que el Profesorado Sara Eccleston no ofrecía el espacio curricular de Historia de la Pedagogía que se describe en el plan oficial para primer año. Contenidos de ese campo parecieran estar implicados en los programas de la asignatura Pedagogía (ver Cuadro 5).

En cuanto a la formación práctica, este plan ofrece un espacio de Observación y práctica para ambos años, con mayor carga horaria para el segundo. Se asume que los espacios de práctica se realizaban en el Jardín de infancia Mitre, anexo a la institución formadora.

Este plan presenta una mínima carga horaria para la formación general (de un 9%) y es importante destacar que dos de las tres asignaturas que le corresponden, Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales y Educación democrática, no son parte de los lineamientos oficiales sino que son incluidas en la propuesta particular del Profesorado Sara Eccleston. Además, el otro espacio, Historia de la Pedagogía, no se presenta aislada como asignatura en los planes del Eccleston, por lo que podríamos afirmar que no había instituciones que trabajasen sobre ese 9% en su totalidad.

Cuadro 6. Peso relativo para el plan de estudios de 1937 implementado en el Profesorado Sara Eccleston.

Campos	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Peso relativo
Formación general	Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales	2	2	5	9%
	Educación Democrática	2	3		
Formación específica	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		
	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		
Práctica	Observación y Práctica	1	3	9	16%
	Práctica de la Enseñanza	2	6		

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

La independencia de la formación: 1974-2000

El plan de estudios aprobado en 1974 fue formulado en el marco del proceso de tercerización de la formación docente del país iniciado en 1969. De todas formas, la formación para el nivel ya se ubicaba en el nivel terciario justamente porque se presentaba como una instancia de especialización posterior a la formación pedagógica de las escuelas normales. Lo que trajo una diferencia radical fue que, al suprimirse el título de maestro que otorgaba la escuela normal en el nivel secundario, la FID del nivel inicial por primera vez se independizó de la FID para la escuela primaria. Es decir, la FID para el nivel se constituía como un trayecto formativo completo y específico (Davini, 1998). Este aspecto tomará especial relevancia en nuestro análisis porque determinará en gran medida lo que ocurra en la dimensión curricular e implica que el plan de 1974 logra condensar la totalidad de la formación que los y las estudiantes atravesaron.

A pesar de que en este período comenzaron a fundarse nuevos establecimientos para la formar a docentes del nivel inicial, el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal continuó ocupando un lugar de referencia en el país. Las nuevas instituciones de

FID para el nivel comenzaron a fundarse paulatinamente y, según Carli (1999-2001), durante los inicios de la etapa el Profesorado fue el único que impartía la formación. Por ello, se tuvo también en cuenta su propuesta curricular particular como complemento para nuestro estudio de este período.

Particularmente, la formación general que antes se heredaba de instancias previas de formación ahora se enmarca en un plan que está desde su origen orientado a la enseñanza en el jardín de infantes. La propuesta de 1974 tiene entonces una duración total de dos años, con el agregado de una residencia pedagógica posterior que dura un cuatrimestre más (dieciséis semanas) y funciona como asignatura final, titulada "Práctica de la Enseñanza y Residencia (Incluye trabajos de campo)".

El plan de estudios contemplaba una mayor cantidad de disciplinas y asignaturas en un período más breve de formación, lo que permitiría conjeturar que sus contenidos pasaron a abordarse con menor profundidad.

Cuadro 7. Asignaturas para la formación de maestras de jardín de infantes de 1974.

Asignaturas	Año de cursada
Biología y Neurofisiología	1
Ética y deontología profesional*	2
Lengua y Literatura	1
Sociología	1
Conducción del Aprendizaje y Observación	1
Educación Física	2
Educación Plástica (Dibujo y Manualidades)	1
Higiene y Puericultura	2
Lengua y Literatura Preescolar	2
Matemática y su didáctica**	2
Organización y Administración Escolar	2
Psicología Evolutiva	1
Psicopedagogía Diferenciada	2
Taller Didáctico	2
Teoría De La Educación	1
Educación Musical (I)**	1
Educación Musical (II)	2
Observación y Práctica De Ensayo	2
Práctica de la Enseñanza y Residencia (Incluye trabajos de campo) ***	3

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

*: Asignatura agregada en 1979.

**: Asignatura no oficiales incorporadas en el plan del Profesorado Sara Eccleston.

***: Asignatura que dura un cuatrimestre (16 semanas).

En los dos años de formación, los candidatos cursaban quince -y, a partir de 1979, dieciséis- asignaturas diferentes, correspondientes a diferentes campos de estudio. Estos espacios curriculares referían a las disciplinas de Biología y neurofisiología, Lengua y literatura (general y "preescolar"), Sociología, Conducción del aprendizaje y observación, Educación plástica, Psicología evolutiva, Teoría de la educación, Educación física, Higiene y puericultura, Organización y administración escolar, Psicopedagogía diferenciada, un Taller didáctico y un espacio para Observación y práctica de ensayo (ver Cuadro 7).

Destacamos como particularidades dentro del período que, en 1977, fue quitada del plan la asignatura Sociología por decisiones del gobierno de facto del momento y que en 1979 se incorporó como espacio oficial la asignatura Ética y deontología profesional para segundo año.

Como parte de su propia propuesta, el Profesorado Sara Eccleston agregó un espacio para educación musical también en primer año (es decir, en adición a la ya oficial de segundo año) e incorporó en 1976 una asignatura que refería a Matemática y su didáctica para segundo año.

Como formación general, toman el lugar de disciplinas teóricas básicas los conocimientos de la lengua y la literatura, las ciencias sociales y las naturales.

Este plan incluye una formación pedagógica específica que incorpora una perspectiva correspondiente a los inicios de las Ciencias de la Educación: un Taller didáctico, Teorías de la educación, Conducción del aprendizaje y observación, Psicología evolutiva, Psicopedagogía diferenciada, y Organización y administración de la educación. Se incluyó también, al igual que en el plan previo, una asignatura de higiene y puericultura que, por su orientación al estudio de la primera infancia, se considera parte de la formación específica.

Como parte de los avances de la formación específica, se puede observar según Carli (1999-2001) un notorio crecimiento de las didácticas específicas: los campos de estudios deben ser aprendidos para ser enseñados. Por ejemplo, quien se formaba para ser docente en nivel inicial debía aprender sobre educación física, plástica y musical. Este plan aborda la Literatura preescolar y el Profesorado Sara Eccleston incorpora en 1976, tal como mencionamos, una asignatura para la Matemática y su didáctica. Esta decisión de la institución deja en evidencia el lugar que estaban comenzando a tomar las didácticas específicas y su relevancia inclusive para el Jardín de infantes. Como parte de

este movimiento, se incorpora también para 1996 la asignatura Alfabetización y su didáctica[20].

Carli (1999-2001), en su estudio sobre la historia del Instituto, expresa que en 1988 se incorporó Fonoaudiología como espacio optativo y que se manifestaron casos en los que se añadieron contenidos didácticos a asignaturas que previamente no los tenían, como didáctica de las Ciencias Naturales en la asignatura de Higiene y puericultura, y didáctica de las Ciencias Sociales en el espacio curricular de Sociología.

Como incorporación a la selección de contenidos en este plan, es necesario mencionar que comenzaron a presentarse espacios curriculares con formación para el Jardín maternal. No hay asignaturas específicas dentro de la estructura de la formación, pero se pueden observar contenidos que refieren al Jardín maternal en programas de las asignaturas Conducción del aprendizaje, Educación musical, Observación y práctica de ensayo, Organización y administración escolar, Psicología evolutiva, Psicopedagogía diferenciada y Taller didáctico (ver Anexos). Esto se volvió además explícito desde el decreto del plan de estudios, cuando expresó el ministro Jorge A. Taiana que el mismo "amplía la formación de la actual maestra jardinera capacitándola para atender a los niños durante todo el período preescolar, es decir desde su nacimiento" (Res. n.º 274/74). Lo expresado en la resolución pone de manifiesto el ya evidente avance del Jardín maternal como tal, que se enmarcaba en un Estado que desde 1969 intervenía en el control de las guarderías y que para 1973 sancionó la Ley de Creación de Jardines Maternales Zonales (Fernández Pais, 2018; Carli, 1999-2001).

La formación práctica se presenta para este plan, tal como explicamos, como una residencia posterior a los dos años de cursada, que se complementaba con una asignatura de Observación y práctica de ensayo en segundo año. Este plan de estudios evidencia entonces una formación específica para el nivel que supera los dos años y agrega un espacio cuatrimestral que se dedica en su totalidad a la residencia docente. Durante ese cuatrimestre, quienes estudiaban la especialización no debían cursar ninguna otra asignatura porque la Residencia era exclusiva y exigía la acreditación de la totalidad de los espacios curriculares previos.

Este lineamiento presenta una gran diferencia entre la proporción de formación específica, y la práctica y la general: mientras la formación general ocupa un 18% y la

[20] Debido a la escasa presencia de esta asignatura en proporción a la cantidad de años de implementación de este plan, hemos decidido no incluir a Alfabetización y su Didáctica como parte del estudio de peso relativo de los espacios curriculares en la formación.

práctica un 16%, la formación específica ocupa un 66% (ver Cuadro 8). Se vuelve entonces necesario retomar que la propuesta de este plan no incluye además una formación general previa en pedagogía y didáctica como había sucedido hasta el momento en las escuelas normales.

Por último, respecto al estudio de los idiomas, en el decreto oficial no figura una carga horaria estipulada para ningún estudio de lengua extranjera, aunque se afirma que "se agregan dos cursos de inglés". De todos modos, la propuesta de formación del Profesora Sara Eccleston no contaba con espacios para esta formación.

Cuadro 8. Peso relativo para el plan de estudio de 1974.

Campos	Asignaturas	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas		Peso relativo
Formación general	Biología y Neurofisiología	3	11	18%
	Ética y deontología profesional	2		
	Lengua y Literatura	3		
	Sociología	3		
Formación específica	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		
Práctica	Observación y Práctica De Ensayo	4	10	16%
	Práctica de la Enseñanza y Residencia (Incluye trabajos de campo)	6*		

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

*: La asignatura presentó en realidad una carga de 12 horas por semana. Se redujo la cifra a la mitad porque, a diferencia del resto de las asignaturas, Práctica de la Enseñanza y Residencia fue un espacio cuatrimestral y no anual. Esto exigió que modificáramos el número para calcular su proporción en un año de 32 semanas y obtener el cálculo adecuado de su peso relativo.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS GENERAL: 111 AÑOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado ordenamos nuestros hallazgos para cada período y los planes de estudio para la FID del nivel inicial. Retomamos la descripción de cada plan presentada en el capítulo anterior y las revisamos a la luz de nuestro marco teórico y el contexto histórico argentino. Finalmente, avanzamos en la caracterización del docente para la primera infancia y las funciones perseguía su rol.

1886-1905: Docentes especializadas con formación academicista

Podríamos sostener que en este período la formación para docentes de nivel inicial presenta una orientación academicista. Davini (1995) refiere a una "tradición académica" en la formación docente: aquella que sigue un plan que se centra en el conocimiento a ser enseñado y presenta una formación pedagógica débil, superficial e innecesaria.

A diferencia de lo que afirman estudios previos (Alliaud, 1993, Ros, 2004), nuestros hallazgos no permiten sustentar la idea de que los orígenes de la FID para el nivel inicial en Argentina siguieran un formato basado en la idea de "madres sustitutas". Por el contrario, una perspectiva academicista suele ser apoyada por quienes creen que el docente debe ser una persona con profundos conocimientos disciplinarios y esto les otorga "rigor científico". Según Davini (1995), quienes defienden esta orientación son aquellos que sostienen que la formación pedagógica puede alcanzarse directamente en la práctica por sus contenidos de "sentido común". La autora explica que subyace a estas posiciones un pensamiento positivista que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivo, además de que postulan a la ciencia como neutral.

Como ya describimos, durante este período fundante la FID para el nivel inicial se presenta como una especialización posterior a la formación del magisterio de nivel primario y en sus planes de estudio comparte espacios curriculares con el profesorado para las escuelas normales. Así, además de tener que cursar y acreditar asignaturas

adicionales y específicas para desempeñarse como profesoras de *kindergarten*, las docentes compartían asignaturas de un "profesorado común" (ver cuadros 1, 2 y 3). Creemos que el primer punto que permite ubicar a la FID de este período como academicista es el hecho de que la mayoría de los contenidos propuestos no son de carácter específico para el nivel inicial sino generales y, por sobre todo, teóricos y científicos. Esto se alinea con la premisa de Froebel respecto a que la maestra jardinera debía "saber de todo en general con claridad y precisión" (Fernández Pais, 2018: 49).

En el cálculo sobre el peso relativo de los campos de formación para cada plan, se puede observar que los tres planes del período presentan mayormente una formación general (ver Cuadro 4). Mientras el plan de 1886 incluye un 58% de su carga horaria para la formación general, el plan de 1887 le otorga a ese campo un 79% y el de 1903, un 42%. De esta forma, este campo es el que tiene mayor peso para las tres propuestas, más allá de que varía su proporción. Como ya se ha mencionado, este cálculo involucra las asignaturas dentro de la instancia superior, fuera del nivel medio, y por eso no comprende los contenidos transitados en la formación previa de magisterio, durante el Curso Normal Elemental. Igualmente, podemos asumir que la formación para maestras de la escuela primaria trabaja saberes de índole general porque no son específicos para enseñar en *kindergarten*, y tampoco son espacios de práctica en establecimientos de nivel inicial. Esto implica que, si incluyéramos estas asignaturas en el cálculo de peso relativo, la proporción para la formación general sería aún mayor. Como también ya explicamos, el notable mayor peso de este campo de la formación para el plan de 1887 probablemente radique en el hecho de que el Curso Normal Elemental se reduce un año y aumenta entonces un año el Superior para este caso, por lo que hay asignaturas similares al plan anterior (1886) que son de carácter general y pasan a ingresar en el cálculo, alterando las proporciones.

Podemos afirmar, entonces, que esa formación general de preponderante peso para todo este período es en gran medida academicista y busca formar a los docentes en conocimientos de "rigor científico". Más allá de la fuerte presencia de estos saberes en la formación previa para el magisterio, estos campos persisten la formación del Curso Normal Superior. 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 abordan contenidos de geografía, filosofía, física, gramática, química, historia natural, etc. Para 1887 sucede algo similar: los espacios curriculares de formación general tratan

sobre literatura, matemática, física, geografía, química, filosofía, derecho político, historia y ciencias naturales. Esta presencia parece disminuir levemente en el Curso Superior para el plan de 1903, cuando la formación general presenta gran proporción de los conocimientos de la psicología y las lenguas (inglesa y castellana). Probablemente, el hecho de que se trabajen menos conocimientos disciplinarios en este último plan (cuya vigencia fue de dos años) se vincule con el hecho de que la formación previa volvió a extender un año su duración y contenidos que en 1887 eran parte de nuestro cálculo, por ser parte del Curso Superior, volvieron en esta versión a ser parte del ciclo Elemental.

Es importante también destacar que en los tres planes de estudio de esta etapa se involucran asignaturas de idiomas: los planes de 1886, 1887 y 1903 presentan en cada año de la especialización una asignatura para el aprendizaje del idioma inglés. Esta lengua siempre se enseñaba en complemento del idioma que ya habían aprendido durante la formación en el Curso Normal Elemental. Mientras las propuestas de 1886 y 1887 exigían a los y las futuros docentes estudiar Francés en cada año de su formación para el magisterio, para 1903 se ofrecía la opción de elegir entre Francés e Italiano (también para cada año de su formación). El aprendizaje sobre lenguas extranjeras y su profundización y ampliación en el trayecto del Curso Superior evidencian también la imagen de una docente formada en cuestiones lejanas al sentido común que, a su vez, de ningún modo priorizaba contenidos de índole pedagógica.

De esta forma, estos saberes con gran peso en la FID de las primeras maestras jardineras de Argentina manifiestan una orientación que buscaba formar docentes especializadas que, mientras transitaran su etapa específica, no profundizaban sobre conocimientos pedagógicos. Estas docentes debían conocer sólidamente 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. Transitar un ciclo superior en común con las docentes del profesorado les exigía que aprendieran aquellos saberes disciplinares que las docentes de escuelas secundarias (normales) deberían enseñar.

Como explica Davini (1995), se priorizaba un aprendizaje sobre el contenido a enseñar y no aquel de índole pedagógico y didáctico. Las asignaturas con contenidos pedagógicos ocupan un notorio menor lugar durante todo el período. En 1886, apenas un espacio trata sobre Historia de la Pedagogía en la formación común del Curso Superior, y a éste se añaden 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 refiere a contenidos pedagógicos, y únicamente una asignatura de la formación específica trata sobre la enseñanza en el nivel. Respecto al plan de 1903, del trayecto común con los profesorados superiores únicamente se presentan asignaturas sobre Psicología (cuyos contenidos no eran específicamente pedagógicos), y contaban con la única asignatura de Pedagogía especial como formación pedagógica en la formación específica.

En esta línea, la maestra jardinera sería formada como una docente que "sabía aún más" que una egresada de la escuela normal. Esos saberes de carácter académico presentarían a quienes enseñaran en *kindergarten* como una mujer dedicada y estudiosa. Esto se complementa con el hecho de que el Curso Superior no podría 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 beca.

Como hemos anticipado, esta perspectiva presente en los orígenes de la FID para el nivel inicial en Argentina pareciera distanciarse del modelo de docentes como "madres sustitutas". Moss (2006) postula que la maestra jardinera presentada como alternativa a la madre es aquella que trabaja específicamente para el cuidado. Ese perfil se basa en una idea patriarcal que asigna a las mujeres el trabajo de la primera infancia y niega la necesidad de una profunda formación. De esta manera, su configuración como docente de nivel inicial se alejaría de los tres elementos que componen la educación para la primera infancia: la crianza, la enseñanza y el cuidado (Broström, 2006; Cardini et al., 2017). Quienes presentan a la maestra jardinera como aquella que cumple un rol maternal, centran su figura en la de una persona que ejerce ese "cuidado instintivo" (Brostrom, 2006; Taggart, 2011; Van Laere y Vanderbroeck, 2016).

Podemos observar que esta posición no parecería vislumbrarse en los planes de este primer período porque, por un lado, se persigue una docente profundamente formada en conocimientos con rigor científico (lo que se aleja de una "mujer con instinto") y, por el otro, se le otorga mayor peso al eje de la enseñanza que a los de la crianza y el cuidado. Más allá de que la formación específicamente pedagógica se adquiere en la práctica posterior a la FID, el plan ubica el foco en los saberes y habilidades a ser transmitidos. No se priorizan contenidos que parecieran orientar esa formación al eje exclusivo del cuidado para ninguno de los tres planes.

1937-1974: Puericultoras y profesionales especializadas

A partir del plan de estudios presentado en 1937, podríamos identificar la formación de un perfil de docente que es, por un lado, puericultora y, por el otro, una profesional especializada. Ahondaremos en ambos aspectos a partir del análisis de este plan, cuya vigencia se extendió hasta 1974, a la luz de las perspectivas presentadas en nuestro marco teórico.

El plan de estudios de 1937 continúa apoyándose en la formación previa del magisterio, al igual que los planes vigentes durante todo el período anterior. De todas formas, este plan es el primero que no comparte asignaturas con otras especializaciones en formación para el nivel superior, sino que propone dos años de espacios curriculares exclusivos para la enseñanza del nivel inicial. Esto se enmarca en un contexto social y político que presenta este plan como parte de la reapertura de esta formación, que había sido cerrada para todo el país más de tres décadas atrás.

De esta manera, a partir de 1937 hay un desarrollo específico para la formación, se conforma una identidad específica. Frente a lo que sucede en 1903, la versión de 1937 ofrece la ampliamente mayor proporción de formación específica sobre la enseñanza del nivel: un 76% de la carga horaria se dedica particularmente a saberes necesarios para maestras jardineras (ver Cuadro 6). Asumimos que puede vincularse con el contexto de resurgimiento de legitimidad pedagógica del nivel y las exigencias de una formación que hiciera foco en sus tareas específicas. Así, la mayor identidad del nivel se visibiliza en un mayor peso relativo de la formación específica a lo largo del tiempo.

La formación que en el período anterior manifestaba alto contenido teórico y científico reduce la presencia de esos saberes: ya no hay un trayecto común a otros profesorados superiores y las asignaturas sobre disciplinas académicas se abordan únicamente desde la formación para el magisterio. Además, la profunda formación en idiomas se ve reemplazada por “dos cursos de inglés” que no muestran presencia en los planes trabajados por el Instituto Sara Ch. de Eccleston en Capital Federal, única institución formadora del período en Argentina.

En su lugar, toman presencia distintos campos de conocimiento que ahora sí priorizan el cuidado de los y las infantes como parte de la tarea de las docentes. No se

manifiesta un perfil de madre sustituta cuyos saberes son "instintivos", pero sí una docente que debe dedicarse a la puericultura, una amalgama que otorga mayor peso al cuidado y la crianza por sobre la enseñanza. Esto se evidencia, en primer lugar, en la presencia de una nueva asignatura denominada Higiene y puericultura (ver Anexos). Esta asignatura presenta en los programas de la Institución gran presencia de contenidos de índole biológica que tratan, entre otros aspectos, cuestiones de concepción, natalidad, alimentación, epidemias, patologías y neuropsiquiatría infantil. Esto se complementa con una sección también dedicada a cuestiones demográficas y observaciones en el Jardín Mitre que refieren a la triple función pedagógica-médico-social. El último punto sobre esta asignatura refiere a cuestiones de "asistencia materno-infantil". Este enfoque pareciera vincularse con la idea de cuidado como la acción de atender a una persona mental, física y emocionalmente, "a modo de comprometerse con su crecimiento" (Broström, 2006).

A este enfoque de docente capacitada para cuidar, se añade la formación para una maestra jardinera que sea una profesional especializada: una puericultura con carácter profesional y saberes especializados. La formación buscará otorgarle cierta jerarquía a los saberes que aprenderá, y estos serán conocimientos basados en una racionalidad técnica. Esta perspectiva de profesionalización se apoya históricamente en un modelo patriarcal que asigna a la mujer las tareas "femeninas", el cuidado y la reproducción, aquello "básico" que "no trasciende el mundo material" (Cannella, 1997).

Se añade Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales como espacio curricular agregado particularmente por el Profesorado Sara Eccleston (ver Cuadro 5). Esta asignatura desde sus contenidos también pretende acompañar los primeros años de desarrollo sano para los niños y niñas (ver Anexos). Desde un enfoque que parece psicopedagógico, sus contenidos abordan cuestiones de "lo normal y anormal", las diferencias individuales, el diagnóstico de irregularidades, los informes médicos, la "encuesta social". Se abordan también, entre otros temas, "la deficiencia y la superioridad mental", "el niño retrasado" y "el niño perturbado".

Esta profesionalización de la docencia de nivel inicial se vincula entonces con la visión de una maestra jardinera como mujer y cuidadora pero, además, otorga jerarquía a sus saberes. Cannella explica que este discurso de profesionalismo se encuentra inmerso en el campo de la Psicología y específicamente la dominación de la perspectiva del desarrollo. Ella sostiene que las técnicas psicológicas de medida y comparación tienden a fomentar la construcción de sistemas patriarcales en los que un grupo domina

otro a través de la imposición del pensamiento lógico por sobre formas subyugadas de conocimiento. Se vuelve evidente la fuerte presencia de estos contenidos de Psicología del Desarrollo en el plan de 1937, porque además de estructurar ambas asignaturas sobre Psicología Infantil, también se manifiestan en los espacios de Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales, Higiene y puericultura y Pedagogía. Además de lo observado en el plan, retomamos que este plan y sus orientaciones se dan en un largo período que tiene 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).

Esta fuerte presencia de contenidos en psicología evolutiva, justamente por su perspectiva normalizadora, otorga racionalidad técnica a sus profesionales docentes. Moss (2006) describe políticas que interpelan al docente de primera infancia como "técnico" cuando éste trabaja con procedimientos regulados por normas basadas en perspectivas de desarrollo y criterios estandarizados. Según el autor, se persiguen así los valores de la certeza, la objetividad y la transmisión de conocimientos. La idea de una forma lineal o de desarrollo hacia resultados predefinidos es la que estructura toda la formación porque, a su vez, se espera que esta perspectiva enmarque toda la tarea como docente.

Finalmente, nos referimos al docente formado en este período como profesional "especializado" justamente porque su proceso de profesionalización no se enmarca en una preponderancia de la formación general, sino bajo una estructura formadora que prioriza la formación específica para el nivel: mientras un 76% de la formación superior es específica, únicamente un 9% es general, y un 16% es formación práctica (ver Cuadro 6).

1974-1997: Técnicos especializados

Para nuestro último período, podemos observar una figura de docente para el nivel inicial que se presenta como la de un técnico especializado.

El plan de estudios publicado en 1974, como ya hemos explicado, comprende un nuevo cambio estructural: es el primer plan de FID para el nivel inicial en nuestro país que no exige formación previa para el magisterio. Esto comprende entonces que, a diferencia de planes anteriores, la FID para los docentes de primera infancia se reduce 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.

A diferencia de lo que ocurre en este período para el nivel primario, que la literatura ha caracterizado como un período de tercerización o jerarquización de la formación (Davini, 1998), este hallazgo no puede sostenerse para los docentes del nivel inicial. El hecho de reducir su FID a la mitad podría interpretarse como un proceso de "desprofesionalización". Este aspecto se vincula con lo que Cannella (1997) postula como la "proletarización de la docencia" y su formación teórica menos profunda. La autora agrega que parte de considerar a la maestra jardinera como una "trabajadora de género" se apoya en la idea de formarla de un modo descalificador que es, a su vez, intensivo. Mientras, para el plan anterior, la mayoría de las asignaturas se presentaban desde primer año y contaban con una profundización en segundo año, las de este nuevo plan de dictan únicamente una vez.

Se puede afirmar además que esta nueva propuesta no cuenta con una base pedagógica general como la que aportaba en períodos anteriores la formación previa para el magisterio. Como ya sostuvimos, las asignaturas ofrecidas durante el Curso Normal Elemental contribuían especialmente al campo general, aquel conjunto de saberes y problemáticas que involucran la vida profesional de todo docente. El plan de estudios de 1974 abandona entonces esa instancia de formación general previa y en su propuesta no la "recupera" en su misma proporción: solo cuatro asignaturas conforman este espacio y representan el 18% de la FID total, mientras la formación específica representa un 66% y la práctica, un 16% (ver Cuadro 8).

A esta "pérdida de profesionalización" en relación a nuestro segundo período, se agrega también un mayor distanciamiento con la propuesta academicista de la primera etapa fundante de la FID para el nivel inicial en Argentina. En el plan de estudios de 1974 dejan de incluirse conocimientos de las ciencias exactas como Matemáticas, Física y Química. Además, se eliminó, por primera vez, el aprendizaje de idiomas extranjeros como parte de la formación.

En adhesión a esta perspectiva, no académica, se puede ver un mayor peso de contenidos pedagógicos como parte de la formación. Para este plan se incluye una formación pedagógica que supera al modelo de 1937, que presentaba un único espacio curricular de Pedagogía, para incorporar una perspectiva más propia de los inicios de las ciencias de la educación. Ejemplos de estas asignaturas son Teorías de la educación,

Conducción del aprendizaje, Organización y administración escolar, el Taller didáctico", etc.

El docente de nivel inicial ahora toma la figura de un "técnico" que, en palabras de Moss (2006), no prioriza su formación sino que el foco se pone en la transmisión de saberes que sean ante todo eficientes para el desarrollo medible de los sujetos. Cannella (1997) trae la figura de la "racionalidad técnica" como aquel discurso de la formación que la orienta hacia el ejercicio del control sobre procesos "evolutivos" de los niños. Esto vuelve su trabajo objetivo, certero y cuantificable, de modo que pueda dar cuenta del crecimiento y aprendizaje de los infantes entendido como un recorrido progresivo y lineal. En esta línea, parecieran priorizarse las dimensiones de enseñanza y crianza, específicamente porque éstas permiten alcanzar resultados pedagógicos medibles (Broström, 2006). Igualmente, se evidencian también rasgos de la tarea de cuidado en la persistencia de la asignatura de Higiene y puericultura, propuesta ya en el año anterior.

Esta formación técnica (y no profundamente teórica) también parece evidenciarse en el campo de formación específica para el nivel. En el plan de 1974 se puede observar un notorio crecimiento de las didácticas específicas que reemplaza el estudio profundo sobre las disciplinas, el "saber a enseñar", manifestado en planes anteriores. Además, las temáticas que antes se trabajaban desde la práctica en ejercicios, ahora son vistas como asignaturas independientes que deben ser aprendidas para ser enseñadas (Carli, 1999-2001). Como ya fue explicado, en este plan los futuros docentes no recibirían formación en Dibujo y Caligrafía sino que aprenderían sobre Educación plástica, cambio que da cuenta de la modificación en la concepción del espacio curricular. Carli menciona además que en el Profesorado Sara Eccleston 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. A esto se le suma la presentación del espacio curricular de Matemática y su didáctica, sin variación de su carga horario, afectando lo que solía ser reconocido como una formación rigurosa en disciplinas de las ciencias exactas.

Es importante también destacar que, para 1974, la formación práctica docente toma un lugar diferente respecto a su posición en el currículum y comienza a exigir una "acción en el aula" que retoma saberes previamente estudiados y profundizados. Esto sugiere que mientras se privilegia el eje de la enseñanza por sobre los de la crianza y el cuidado, se evidencia una concepción más "escolarizada" de la enseñanza como tal. La formación práctica continúa guardando la mínima proporción y se reduce en su mayoría

al período final de la FID, ejercida directamente en el aula escolar. Hay otro único espacio de reflexión práctica, la asignatura Observación y práctica de ensayo, que se ofrecía en el segundo año con anterioridad a la instancia de la residencia (ver Cuadro 7 y Cuadro 8).

Para el plan de 1974 se presenta un único espacio intensivo de práctica real al final de la FID que pareciera responder a una lógica técnica y aplicacionista. Mientras los planes previos contaban con espacios de observación y práctica que acompañaban en simultáneo a la formación teórica general y específica, en este período se les exige transitar inicialmente los saberes teóricos de forma aislada para luego aplicarlos y evaluarlos en conjunto dentro de un espacio de Residencia final. El enfoque muestra un cambio radical respecto a todos los planes previos 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 formación práctica (ya fuera observación, ensayo o práctica propiamente dicha).

La lógica de aplicar conocimientos previamente estudiados en una instancia final se aleja de una perspectiva que permita reflexionar sobre las acciones tomadas y generar en esa instancia un nuevo conocimiento profesional (Urban, 2008; Moss, 2006). Un estudio superficial de los campos teóricos que se distancia en tiempo y espacio de las instancias reales de práctica alejan la posibilidad de formar experiencias para lo que Urban (2008) propone como un profesionalismo relacional, recíproco, abierto e inevitable. Él postula que es necesario pensar al profesionalismo como la actividad de "crear concepciones", y de este modo no concibe como sustentable la idea de únicamente utilizar la evidencia obtenida en investigaciones previas (teoría aislada) para dirigir la práctica profesional.

Este período final de nuestro estudio presenta entonces una perspectiva diferente a la que se evidencia en investigaciones sobre la historia de la formación docente para el magisterio en Argentina (Davini, 1995; Alliaud, 1993). Pareciera entonces que, mientras la FID para nivel primario tuvo que luchar progresivamente contra lógicas de aplicación de saberes en la práctica, la FID para la primera infancia heredó este formato que le resultó novedoso recién en su última etapa del siglo XX.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

Esta investigación se propuso caracterizar los perfiles y funciones definidas para docentes de nivel inicial en los planes de estudio para la FID del nivel, entre 1887 y 1997. Los objetivos específicos de esta tesis consistieron en identificar, a partir de la selección, organización y secuenciación de los contenidos, por un lado, los perfiles docentes y sus características y, por el otro, las funciones de enseñanza, crianza y cuidado en el nivel inicial.

Comenzamos nuestro análisis en 1886 con la publicación del primer plan de estudio para la FID del nivel inicial en Argentina, y lo finalizamos para 1997, año del lanzamiento de los CBCs para la formación docente, a partir de la Ley Federal en Educación de 1993. Recopilamos entonces distintos documentos curriculares y acudimos principalmente a la Biblioteca Nacional de Maestros y su Centro de Documentación, y al Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".

En el primer capítulo presentamos el marco teórico y la revisión de antecedentes que permitieron dar lugar a nuestro estudio. Definimos, en primera instancia, lo que concebimos como formación inicial docente y retomamos algunos estudios históricos para la FID en Argentina. Presentamos, luego, el marco de CEC para la educación de la primera infancia y ubicamos a la enseñanza, crianza y cuidado como funciones indivisibles de la educación en el nivel inicial. Posteriormente, presentamos una revisión de la literatura que estudió particularmente a los y las docentes del nivel inicial, y recuperamos así distintas caracterizaciones para la profesión. Por último, definimos lo que refiere al currículum y los planes de estudio, e indicamos las distintas variables que tomamos para su análisis.

En el segundo capítulo formulamos, a partir de una revisión bibliográfica, el contexto histórico para la FID y el nivel inicial en Argentina. Identificamos particularmente cuatro grandes períodos en base a nuestro objeto de estudio: un primer período para los orígenes del nivel y su formación entre 1870 y 1905; una etapa de cierre y afianzamiento oculto de la FID en Argentina entre 1905 y 1936; un tercer período de resurgimiento de la formación en el Profesorado Sara Ch. Eccleston como

institución formadora entre 1937 y 1974; y una última etapa de independencia de la FID respecto al magisterio, entre 1974 y 1997, antes del lanzamiento de los CBCs.

En el tercer capítulo realizamos nuestro análisis descriptivo para las fuentes de cada período de nuestra investigación. A excepción de la segunda etapa entre 1905 y 1936 donde no se presentan propuestas oficiales de FID para el nivel inicial, estudiamos la propuesta de contenidos de los planes de estudio para cada uno de los otros tres períodos. De esta forma, analizamos la selección, organización y secuenciación para los tres planes incluidos entre 1886 y 1903, el plan de 1937 y el plan de 1974. Nos detuvimos en la presentación de cada propuesta curricular y el peso relativo de su formación general, específica y práctica.

A partir de la lectura de estos documentos curriculares, en el cuarto capítulo construimos categorías fundadas en un marco conceptual sobre la FID del nivel que nos permitieron, en primera instancia, caracterizar a los y las docentes que pretendían ser formados y, en segundo lugar, ahondar sobre las funciones de la educación para la primera infancia en nuestro país que podían vislumbrarse en las fuentes. Observamos entonces una formación academicista para las docentes entre 1886 y 1903, una FID que pretendía especializar docentes puericultoras y profesionales entre 1937 y 1974, y una formación de perfil técnico entre 1974 y 1997. Estas caracterizaciones dieron lugar a los hallazgos generales que reformularemos en este capítulo final.

Se vuelve necesario retomar las limitaciones que comprende nuestro estudio. Tal como hemos mencionado, destacamos primero que cada período guarda particularidades respecto a las fuentes con las que disponemos. Mientras los planes de 1886, 1887 y 1903 presentan únicamente la denominación de las asignaturas y su carga horaria, para los planes de 1937 y 1974 contamos también con la propuesta oficial del Profesorado Sara Ch. de Eccleston de Capital Federal. Esto implica que la profundidad de nuestras observaciones varía según el período porque no disponemos de una detallada descripción de los contenidos para la primera etapa, entre 1886 y 1905. Los programas de los espacios dictados en el Profesorado Sara Ch. de Eccleston nos brindan mayor información sobre la FID del nivel y nos permiten ajustar nuestras hipótesis para nuestros dos últimos períodos.

Es también importante destacar que, para el período que inicia en 1974, incluimos los contenidos de estos programas del Profesorado a modo de contexto general, y no como fuente central. En este último período de nuestro análisis, a diferencia del que tiene al Profesorado Sara Eccleston como única institución formadora entre 1937 y

1973, comenzaron a fundarse paulatinamente nuevos establecimientos para la FID del nivel en Argentina. Consideramos igualmente su propuesta debido a la relevancia que tuvo la institución como "modelo a seguir" en la fundación de estos nuevos espacios de FID para el nivel (Carli, 1999-2001).

Debemos además nuevamente mencionar que nuestras fuentes no permiten una investigación 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 nos permitan estudiar qué enmarcó a la FID en este período. Nuestro relevamiento sobre el contexto histórico evidencia que efectivamente hubo acciones de formación docente desde la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten* durante este período, pero un análsis de currícula oficial no comprende estas propuestas informales ni los antecedentes que ofreció la *Unión Froebeliana* fundada por Sara Ch. de Eccleston.

En relación a los grandes hallazgos de nuestra investigación, cabe mencionar en primer lugar que, a diferencia de lo que postulan distintos estudios para la FID en Argentina (Alliaud, 1993; Ros, 2004), no encontramos evidencias de que exista una marca fundacional de la docente de nivel inicial como una "madre sustituta". Por el contrario, observamos una perspectiva academicista que configura a la docente como una persona con profundos conocimientos disciplinarios y esto le otorga "rigor científico". En vez de perfilarse como una trabajadora que específicamente se dedica al cuidado, la FID en este período se aleja de la idea patriarcal que forma a la maestra jardinera como una "mujer con instinto" (Cannella, 1997).

Como segundo hallazgo, retomamos que no se evidencia en nuestro estudio un proceso de jerarquización de la formación docente para la primera infancia en los '70, lo que diferencia la FID para el nivel inicial a la de los otros niveles. El proceso de "tercerización" de la formación afectó como tal al trayecto de quienes aspiraban al título de docencia para la primaria y la secundaria (Davini, 1998). Por su parte, quienes se formaban para la enseñanza en el nivel inicial ya contaban desde antes con una FID "tercerizada", porque su especialización era posterior a la acreditación del nivel secundario. Esto implicó entonces, desde nuestra perspectiva, una "desprofesionalización" de la configuración docente para la primera infancia porque se redujo su formación a la mitad. Hasta la propuesta de 1974, la FID del nivel contaba con una base pedagógica previa del Curso Normal Elemental y sus contenidos eran en gran medida profundizados como parte de la especialización superior. Para el plan de

este período, en cambio, las asignaturas se presentan una única vez y no evidencian un abordaje de progresiva profundidad, como sí lo manifestaban los planes anteriores. Esto volvió a los docentes del nivel inicial actores eficientes –técnicos- pero no suficientemente críticos y creadores de conocimiento –profesionales-.

Otro hallazgo de nuestro análisis se detiene específicamente en el campo de la formación práctica. Diversos estudios describen los orígenes de la FID de otros niveles con una baja jerarquía para la práctica docente que a su vez sigue una lógica "aplicacionista", donde la teoría antecede a la práctica y ésta última es una mera aplicación de la primera. Nosotros, en cambio, observamos que el proceso histórico para la formación para el nivel inicial es inverso: mientras desde los primeros planes de estudio hay instancias de formación práctica que acompañan a la formación teórica (general y específica), el último plan de nuestra investigación evidencia que entre 1974 y 1997 disminuye la proporción de formación práctica y está se ofrece casi en su totalidad como una instancia de residencia final. Esto se complementa con el hecho de que, al abandonar la formación en magisterio como previa a la especialización, se abandonan también las instancias de práctica pedagógica que ese trayecto incluía.

En líneas generales, observamos 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.

Nuestros hallazgos también ponen de manifiesto la importancia de pensar la formación de docentes para el nivel 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 nuestros aportes expresa las diferencias entre las hipótesis esbozadas para la historia de la FID de cada nivel.

En línea con lo expresado por Feijoó (2016), creemos que sería fundamental continuar con la elaboración de estudios que se detengan en la historia del sistema de FID para el nivel inicial en Argentina. 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.

En segundo lugar, sería deseable contar con abordajes históricos sobre fuentes que evidencien el trabajo “real” de los y las docentes en formación para el nivel inicial. Nuestro estudio es curricular y por ello se limita al campo de las ideas pedagógicas y las propuestas de formación, y asume entonces la distancia del lineamiento de los documentos curriculares con lo que efectivamente sucedía en las aulas. Hay para ello fuentes a disposición en instituciones que fueron muy relevantes en la historia de nuestro objeto de estudio, específicamente en el archivo histórico de la Escuela Normal José María Torres de Paraná y del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sería también provechoso profundizar el estudio de la formación docente para el nivel inicial durante el período de su prohibición, entre 1905 y 1936. Más allá de que esta formación no guardaba el carácter de inicial, podrían abordarse los procesos de capacitación continua que distintas organizaciones civiles asumieron como parte de la defensa del nivel en nuestro país.

Por último, sería deseable la investigación de lo ocurrido para la FID del nivel en nuestra historia reciente. Con el lanzamiento de los CBCs en 1997 para la formación docente, cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tuvieron que elaborar sus propios diseños curriculares para la formación docente en general. Esto implica que desde fines del siglo XX contamos con distintas trayectorias en el país que conforman la FID para el nivel inicial en Argentina. Como expresamos en un inicio, sostenemos que el estudio de las diversas propuestas y experiencias de formación contribuirán a un mejor entendimiento actual del sistema formador y, así, a la posibilidad de pensar e implementar nuevas políticas que mejoren el sistema educativo en general.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Alliaud, A. (2003). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34* (3), 1-13.

Batiuk, V. (2015). “Educación infantil: una prioridad política y social”, en Tedesco, J. C. (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Béjar, M. D. (1992). “Altares y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel fresco en la PBA (1936-1940)”. En *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo popular.* Estudios e investigaciones, n° 12. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and youth care forum*, *35* (5-6), 391-409.

Brailovsky, D. (2006). *"Los muy señoritos": los maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar.* (Maestría en educación con orientación en gestión educativa), Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1980). “La educación argentina (1955- 1980)”. En *Primera Historia integral*. Buenos Aires: CEAL.

Braslavsky, C., Carciofi, R. y Tedesco, J. C. (1985). *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.

Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood, Volume 2*. Peter Lang Publishing, Inc., 275 Seventh Avenue, New York, NY 10001.

Cardini, A., Díaz Langou, G., Guevara, J., y De Achával, O. (2017). Enseñar, cuidar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas de infancia en Argentina. *Documentos de trabajo*, *189*. Buenos Aires: CIPPEC.

Carli, S. (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación 1880-1930”, en Puiggrós, A. (dir.), *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*, t. II. Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva”, en Puiggrós, A (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

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*. Madrid: Miño y Dávila.

Carli, S. y equipo de investigación (1999-2001). Proyecto de investigación “Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)”.

Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEAL.

Cosse, I. (2010). P*areja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M.C. (2011). *Infancias: políticas y saberes en la Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.

Cox, C. (2018). “Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza”. En UNESCO. *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: UNESCO.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina: Planes de estudio y programas de enseñanza. *Propuesta educativa*, 19, pp. 36-46.

Diker, G. (2002). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Engle, P., Cueto, S., Ortíz, M. E., y Verdisco, A. (2011). *Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI): Marco Conceptual*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Feijoó, M. (2016). *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*. (Licenciatura en Ciencias de la Educación), Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *9* (9).

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Gélis, J. (1992). "La individualización del niño". En Ariès, P. y Duby, G. (comps.). *Historia de la vida privada. 5. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Madrid: Taurus, p. 311-329.

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.

Gómez Campo, V., y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., & Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Lionetti, L. (2009) "Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en Argentina (1900-1940)", en *Anuario del centro de estudios históricos Prof. Carlos SA Segreti*. 9, 9 pp 97-116.

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

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. *International Journal of Educational Research*, *33*(1), 31-53.

Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, *7*(1), 30-41.

Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: The educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *11*(1), 8-19.

Moyles, J. (2001). Passion, paradox and professionalism in early years education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, *21*(2), 81-95.

Musin, A. D. (2009) Reforma Educativa de los 90. Implicancias y alcances sobre la identidad profesional del docente y del Nivel Inicial. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Nari, M. M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Editorial Biblos.

Narodowski, M. (1994). "La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires". *Anuario IEHS,* n° 9. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Oberhuemer, P. (1999). Conceptualising the Professional Role in Early Childhood Centres: Emerging Profiles in Four European Countries.

Oberhuemer, P. (2011). The early childhood education workforce in Europe between divergencies and emergencies. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *5*(1), 55.

Oberhuemer, P., & Ulich, M. (1997). Staff in early childhood services: Patterns of training and provision in the European Union countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, *5*(1), 17-28.

OECD. (2011). Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? *PISA in focus*. París: OECD.

Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: OREALC-UNESCO.

Ponce, R. (2006). "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia". En Malajovich, Ana (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ros, N. (2004). *La formación de la maestra jardinera: aportes a la construcción histórica de la formación docente*. (Maestría en educación con orientación en Historia y Filosofía), Universidad Nacional del Centro, Tandil.

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 (GT 7), Caxambú.

Simon, N., Ponce, R. y Encabo, A. (Comps.). (2016). *Apuntes de historia y política del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Luján.

Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946- 1955)*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.

Taggart, G. (2011). Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, *31*(1), 85-95.

Tedesco, J.C. (2003). *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945) (3° ed.)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2005). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Tiramonti, G. (2004). "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En: Novaro, M. y V. Palermo (comps.) (2004). *La historia reciente. Argentina en democracia.* Buenos Aires: EDHASA.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de una ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

UNESCO. (2006). *Strong foundations: Early childhood care and education: Education for All*. Paris: UNESCO.

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European early childhood education research journal*, *16*(2), 135-152.

Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2018). The (in) convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, *38*(1), 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, N° 12, 2° cuatrimestre de 2009, ISPEI "Sara C. de Eccleston", DFD, Ministerio de Educación, GCBA.

Woodrow, C., & Busch, G. (2008). Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal*, *16*(1), 83-93.

Yannoulas, S. C. (1996). *Educar:¿ una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia;(1870-1930)*. Kapelusz.

Fuentes:

Convención de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidad, 1989.

Ley de Educación Nacional, 27.045, Bueno Aires, 2014.

Ley Federal de Educación, 24.195, Buenos Aires, 1993.

"Presentación de los CBC para la formación docente", Susana Beatriz Decibe. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1997.

Resolución Ministerial 274/74. Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, 7 de febrero de 1974.

ANEXOS

Selección de programas de asignaturas del Profesorado Sara Eccleston en 1937:

Higiene, puericultura y dietética infantil:

"Introducción a higiene preescolar y puericultura. Su historia e importancia.

Puericultura preconcepcional. Definición. Eugenesia. Ontogenesia. La familia. Concepto biológico. Biotipología y matrimonio. Síntesis de las leyes argentinas y extranjeras. Misión y actuación de la maestra jardinera en relación con el matrimonio y la familia.

Puericultura prenatal (posconcepcional). Definición. Síntesis sobre fecundación y gestación. Herencia biológica. Herencia patológica. Hereditarias. Alcoholismo. Influencia sobre la personalidad psíquica del niño. Higiene del embarazo. Acción social de la profesora jardinera en relación con la madre embarazada.

Puericultura posnatal. El parto. El recién nacido. Primeros cuidados. Alimentación. Vestimenta. Cuidados de la puérpera. Biotipología ortogenética hasta el tercer año de edad. Enfermedades del lactante. Reconocimiento. Cuidados.

Biotipología del niño hasta los 6 años.

Dietética del niño hasta los 6 años.

Influencia de la alimentación racional sobre el desarrollo físico-psíquico del preescolar. Apetitos. Organización del servicio alimentario en el Jardín.

Epidemiología del preescolar. Introducción a microbiología. Enfermedades y contagios. Inmunidad. Investigaciones en el Jardín de Infantes Mitre y sus resultados.

Patologías del prescolar. Enfermedades más comunes. Reglamentos en el Jardín de Infantes. Legislación Nacional.

Neuropsiquiatría infantil. Personalidades psicopáticas. Higiene mental. Enfermedades. Tests.

El preescolar traumatizado. Heridas e infecciones. Primera cura. Las grandes catástrofes. Enfermería de urgencia. Instituciones para niños anormales.

Demografía. Estadísticas. Población argentina. Función demográfica del Jardín de Infantes.

'El Jardín de Infancia Mitre'. Organización y funcionamiento de un Jardín Integral. Triple función: pedagógica-médico-social. Arquitectura escolar sanitaria.

Asistencia Materno-Infantil. Asistencia social a la madre y al niño en Argentina. Leyes. Organizaciones estatales y privadas. Estudio de reformas en América."

Didáctica asistencial y de escuelas especiales:

"Las diferencias individuales. Causas. Criterios de variación. Variaciones dentro del mismo individuo. Implicancias educativas de las diferencias.

Lo normal y lo anormal. Criterios objetivos. Enfoques y criterios delimitativos del campo psicopedagógico. Causas de irregularidades.

Descubrimiento y diagnóstico de irregularidades. Medios para conocer al educando anormal. Métodos pedagógicos, psicológicos y psiquiátricos. Pruebas unidimensionales y multidimensionales de personalidad. Informes médicos. Trastornos motores. Informes psicológicos. Encuesta social.

La inteligencia. Caracteres generales de los actos inteligentes. La inteligencia práctica: en el animal, en el niño, en el hombre. La inteligencia lógica y racional: pensamiento conceptual, lógico y racional. La inteligencia y el lenguaje. Definiciones, organización y modificación de la inteligencia. Pruebas mentales. La deficiencia y la superioridad mental.

El niño retrasado: criterios para su detección. Grados de retraso. La educación del niño retrasado. Problemas familiares y escolares. Soluciones pedagógicas. El niño superdotado.

El niño problema: necesidad de reconocer al niño perturbado. Neurosis. Perturbaciones de conducta. Desviaciones sexuales. Personalidad psicopática. El maestro y el niño perturbado. Proyección de la personalidad mediante la expresión verbal. Artes creativas."

Selección de programas de asignaturas del Profesorado Sara Eccleston en 1974:

Conducción del aprendizaje:

La didáctica. "La docencia. Distintas concepciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Concepto actual. Relación maestro-alumno. El acto didáctico. Objeto de la didáctica. Distintas concepciones: positivista, idealista, realista-espiritualista, actual. La didáctica especial del Jardín de Infantes. Didáctica tradicional. Didáctica nueva.

Objetivos generales del Jardín de Infantes. Las áreas educativas en la planificación didáctica. El Jardín de Infantes y el trabajo en equipo. El juego-trabajo."

Fundamentos del currículum. "Significado de la voz 'currículum'. Fundamentos históricos en la Argentina. Concepción positivista. Concepción espiritualista. Culturalismo. Tesis. Antítesis. Síntesis. Fundamentos filosóficos. Distintas corrientes: realista, idealista, pragmática. El currículum como expresión de valores. Objetivos. Orígenes. La democracia y el currículum."

Fundamentos del currículum. "Fundamentación psicológica. Conceptos sobre el 'aprendizaje'. El aprendizaje como modificación del comportamiento. Conceptos: mecanicista y organicista. Crecimiento y diferenciación y desarrollo. Maduración y experiencia y aprendizaje. Desarrollo intelectual. Estructura del conocimiento. Responsabilidad de la escuela. El desarrollo social. El papel de las emociones en el aprendizaje. Satisfacción de las necesidades básicas infantiles. Los principios del aprendizaje. Fundamentos sociológicos: importancia del análisis social. Tendencias significativas de nuestra sociedad. Currículum y los objetivos de la sociedad."

El currículum y el Jardín de Infantes. "Desarrollo y funciones del Jardín de Infantes. Función social y pedagógica. El niño actual y el mundo en el que vive. El Jardín de Infantes y el hogar. Los fines educativos. Las necesidades del niño y las actividades escolares. Planificación didáctica. El Centro de Interés y las Unidades de Aprendizaje. La evaluación. Relación del Jardín de Infantes con la escuela primaria. La maestra del Jardín de Infantes."

El Jardín Maternal. "El currículum y el Jardín Maternal. El Jardín Maternal como Institución educativa pre-escolar. Panorama actual del Jardín Maternal. El equipo de trabajo. Funciones. Planificación didáctica. Objetivos. Actividades. Materiales. El Jardín Maternal y la igualdad de oportunidades."

Educación musical (primer año):

"Revisión de los elementos que hacen a la teoría musical en forma práctica: compases, tiempos, valores, melodía, ritmo, alteraciones, tono, semitono, intervalo, anacrusa. Elementos rítmicos básicos: pulso, acento y ritmo.

Importancia del desarrollo del sentimiento estético del niño. La creación. El juego.

Evolución de la Pedagogía Musical. El 'don' musical. La música en el hogar.

Actitud docente frente a la educación musical. La maestra jardinera. La profesora de música. Importancia del trabajo en equipo.

La fonación. La respiración. La voz. Su extensión. Niños desafinados. Afinación. Articulación. Modulación."

Educación musical (segundo año):

Objetivos generales y específicos de la educación musical. Programa general de actividades musicales en el Hogar maternal, en el Jardín de Infantes y en la escuela primaria. Programa analítico de acuerdo a los niveles citados.

Desarrollo de la sensorialidad auditiva. El sonido y sus características. Reconocimiento, apareamiento, reproducción y clasificación de sonidos por su altura, timbre e intensidad. Orientación por el sonido: fuente sonora fija y en movimiento. Fabricación y acopio de materiales auditivos. Empleo de instrumentos para la realización de las actividades auditivas. Aplicación del movimiento en la representación sonora. Realización de juegos auditivos. Combinación de ejercitaciones auditivas y rítmicas.

Desarrollo del sentido rítmico. Percusión espontánea de ritmos. Percusión de los elementos del ritmo. Eco rítmico y ostinato rítmico. Polirritmia. Adivinanzas rítmicas. Reconocimiento de valores musicales. Fraseo. Velocidad: rápido, lento. Variación progresiva. Empleo de instrumentos de percusión. Presentación y distribución de los instrumentos. Selección de partituras, rimas y canciones para la elaboración rítmica. Construcción de instrumentos de percusión. Elaboración de juegos en base a los ítems descriptos.

Desarrollo de la voz. Eco melódico. Entonación de palabras y frases. Entonación de nombres. La canción infantil: análisis rítmico, melódico y literario. Enseñanza de canciones: motivación, enseñanza de la letra, enseñanza de la música. Utilización de canciones. Traducción de poesías. Trasporte. Confección de materiales para motivas la enseñanza de canciones. Repaso de canciones empleando el mismo material. Elaboración de juegos empleando canciones. Empleo de la flauta dulce u otros instrumentos de la enseñanza de canciones y en los juegos.

Desarrollo de la sensibilidad musical. Musicalización de la maestra jardinera. El movimiento, importante auxiliar en el desarrollo de la musicalidad. La sensibilidad musical como corolario de las actividades descriptas. Desarrollo de la audición interior. Desarrollo de la memoria musical. Adivinanza melódica.

Música y movimiento. Objetivos generales y específicos de la aplicación del movimiento en las clases de música. Movimiento, espacio, tiempo. Empleo de los

instrumentos en las clases de movimiento. Empleo de la flauta dulce. Utilización de elementos extramusicales para favorecer la expresión por medio del cuerpo. Elaboración de juegos.

Aplicación de los ítems detallados en la planificación de las clases de música."

Observación y práctica de ensayo:

Relación de la maestra jardinera con la planificación didáctica. "Necesidad y elasticidad de la planificación a nivel preescolar. Los fines educativos. Diferencia y relaciones entre fines y objetivos. Objetivos generales y específicos en educación preescolar. Unidades didácticas. Áreas educativas. Planificación de las actividades. Planificación del ambiente físico y psicológico de la institución. Planificación del período de adaptación. Planificación de las actividades para facilitar el proceso de maduración de las condiciones básicas para el aprendizaje escolar."

Relación de la maestra con la comunidad. "La comunicación con los padres. Contactos diarios y telefónicos. Entrevista inicial. Entrevista de informes. Fundamentación y técnicas. Reuniones de padres. Objetivos, técnicas y evaluación. Otras formas de la relación entre padres y maestros. Visitas, paseos y excursiones a la comunidad. Visitas en el jardín de infantes: padres, expertos, otros adultos."

Relación de la maestra con el niño. "Observación en el Jardín de Infantes. Guías, escalas y fichas. El informe. Registro acumulativo y narrativo. Pruebas de madurez. Control de actividades."

El Jardín Maternal como institución social y educativa. "Revisión del término 'guardería'. Fundamentación y objetivos del Jardín Maternal. Organización del Jardín Maternal."

Organización y administración escolar:

"Organización y administración escolar. Conceptos generales. Bases políticas, económicas y socio-culturales. Legislación escolar. Disposiciones referidas al nivel preescolar (0-5).

Organización del sistema educativo. Jurisdicciones. Régimen. Niveles y modalidades. Niveles de complejidad de la educación preescolar.

La unidad escuela: organización interna. Recursos humanos. Roles, funciones y atribuciones. Recursos materiales. El Jardín de Infantes como unidad. El Jardín de Infantes como anexo.

Planeamiento integral de la educación. Concepto. Niveles de generalidades. Etapas de planeamiento.

Planeamiento de la educación preescolar: Jardín de Infantes y Jardín Maternal. Dependencia a nivel del Ministerio de Educación, Bienestar Social, Municipalidad, etc. en el quehacer nacional."

Psicología evolutiva:

Primera parte: El desarrollo evolutivo durante el primer y segundo año de vida.

El método de observación directa. "Ventajas y limitaciones. El método de observación 'Specimen' como propedéutica a la didáctica del Jardín Maternal."

El neonato. "Necesidades básicas del recién nacido. 'Confortamiento al contacto', importancia de la sensibilidad cutánea."

Áreas de desarrollo postural y motor y de coordinación óculo manual. "Adaptación social: primer trimestre: estadio de la indiferenciación. Respuestas de sonrisas. Segundo trimestre: la prehensión, la coordinación óculo manual. Segundo semestre: espacio 'amanual', bipedestación y conquista del espacio locomotor, las relaciones objetales. Las nociones prácticas de objeto, espacio, causalidad y tiempo."

El segundo año de vida. "El mundo deambulados; la consolidación de la marcha; el control de esfínteres; la función simbólica. Independencia progresiva y retorno a la base de operaciones segura. Las relaciones interpersonales."

Segunda parte: El desarrollo evolutivo de los dos a los siete años.

La línea del desarrollo intelectual. "La génesis del pensamiento en el niño; la socialización de la acción; el conocimiento por intuición."

Afectividad y juego en el niño de 2 a 7 años. "El desarrollo afectivo en el niño pequeño a partir de la aparición del lenguaje; el desarrollo evolutivo de las diversas actividades lúdicas del niño pequeño."

Psicopedagogía diferenciada:

Introducción a una psicopedagogía diferenciada. "Lo normal y lo anormal. Concepto y distintos criterios de valoración: criterio estadístico, clínico y psicométrico. Noción de configuración de la personalidad. Estructura constitucional y experiencias vitales. Evolución de la personalidad. Una clasificación tentativa de las enfermedades que entre los cero y siete años pueden ocasionar alteraciones psicopedagógicas. Breve introducción a los problemas estudiados por la psicopedagogía."

Los problemas del área afectiva. “Consideraciones psicoanalíticas básicas sobre el desarrollo de la personalidad. Concepto de inconsciente. Estructura de la personalidad; etapas del desarrollo libidinal. Concepto de fijación y regresión. Mecanismos de defensa. Conflicto psíquico. Concepto de línea de desarrollo desde la unidad biológica de la pareja madre-hijo hasta el período de latencia. Su aplicación en el ingreso al Jardín de Infantes. Neurosis, psicosis y psicopatías en la infancia. Cuadro más generalizado dentro de los rubros neurosis y psicosis. Trastornos de los hábitos: de sueño, de alimentación, de masturbación excesiva, de evaluación de enuresis, etc. Trastornos psicofisiológicos en la infancia: obesidad, anorexia, asma, eczemas. Epilepsia; formas que puede asumir. Las características de personalidad del epileptismo. Análisis de respuesta que puede ofrecer el docente frente a los padres de niños con distintos cuadros clínicos.”

El desarrollo psicomotriz del niño. “Motricidad y psiquismo. Educación psicomotriz. Organización del esquema corporal. Conductas motrices de base. Conductas neuromotrices. Conductas perceptivo-motrices. Organización de la realidad tempo-espacial. Examen psicomotor en la primera infancia. Preparación para los aprendizajes escolares. Preparación para la lectoescritura. Pruebas para detectar madurez para la lectoescritura. Pruebas de diagnóstico operatorio. Pruebas de aprestamiento ‘Metropolitan’. Prueba de maduración ‘Salta’. Preparación a la numeración y al cálculo. Las dislexias. Características de esta alteración. Importancia de organizar actividades que ayuden al no establecimiento de una dislexia.”

El retardo mental. “Concepto de retardo mental. El cociente intelectual como forma de expresión del nivel mental. Niveles de retardo. Causas del retardo mental. La intervención pedagógica en el retardo mental. Importancia de la inclusión del retardo mental en el jardín de infancia normal. Cómo tratar con la familia del retardado mental. El problema intelectual como consecuencia del problema afectivo. El no aprender como proceso activo. La contrainteligencia. Angustias ante el conocimiento inteligente.”

Problemas del lenguaje. “Concepto de fisiopatología del lenguaje. Manifestaciones anormales por inhibición y por excitación. Trastornos del lenguaje: 1) por causa auditiva: anacusia, hipoacusia; 2) de origen neurológico: dislexia, disartria, anartria, afasia; 3) de causa psíquica: en la oligofrenia, en las neurosis, en las psicosis.”

“Concepto de psico-higiene. Trabajo con las ansiedades de los padres en relación con el futuro de los hijos. Técnica para implementación del trabajo con padres: grupos

de información, clases, cursos. Indicadores para analizar material informativo dirigido a los padres con miras a la educación de los hijos."

El niño con problemas surgidos por su medio social. "Niños con patria potestad tenida por el Estado. Niños de clase marginada. Niños adoptivos. Hijos de padres separados."

Taller didáctico:

Los medios audiovisuales en la educación preescolar. "Los medios audiovisuales y el aprendizaje. Aplicabilidad de los medios audiovisuales a nivel pre-primario. Ubicación. Color. Forma. Organización. Uso. Valor efectivo de la imagen. La proyección fija. Película de proyección fija. Tableros. Técnica de producción y uso. Organización de gabinetes audiovisuales."

El niño de 0-7, sus juegos y juguetes. "El lactante: elementos que favorecen su actividad. El deambulador: sus juegos y juguetes. El niño de 2 a 5 años: su actividad lúdica y juguetes que la favorecen."

Material didáctico actual. Enfoque con criterio científico del material didáctico destinado a niños de 3 a 6 años. "La psicomotricidad. Materiales que la favorecen. Noción de objeto. Constancia de la forma, color y tamaño. Constancia de peso, textura, temperatura y sabor. Desintegración del todo en sus partes e integración del todo a partir de las partes. Nociones de espacio, tiempo y causalidad. Materiales tendientes a favorecer la estructuración del espacio, el tiempo y la causalidad en los diferentes niveles. Material para la iniciación del proceso enseñanza-aprendizaje del cálculo y de la lectoescritura."

El material didáctico y el ambiente físico. "El 'Rincón del Hogar'. Material didáctico y juguetes que debe reunir esta área de trabajo. El ´Rincón del Arte'. Técnicas y materiales adecuados según las diferentes edades. El 'Rincón de Construcciones'. Bloques. Equipo Smith-Hill. El material accesorio. Materiales para construcción con enfoque moderno. El 'Rincón de Carpintería'. Mobiliario. Materiales. El 'Rincón de Biblioteca'. Características de los libros según las diferentes edades. El 'Rincón de las Ciencias'. Materiales que integran el equipo básico de trabajo en esta área. Mantenimiento de las colecciones. Valor de las mismas."

Síntesis comparativa entre materiales clásicos y modernos. "Materiales clásicos: Federico Froebel, Dra. María Montessori, Rosa y Carolina Agazzi, Ovilio Decroly.

Material didáctico actual. Estudio de mercado. Visita a centros de producción de materiales. Criterio para su evaluación. Fichaje."