

Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina

Notes for the study of the origins of the history of early education in Argentina

Notas para o estudo das origens da história da educação inicial Argentina

Mónica Fernández Pais¹

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos retomar algunas de las cuestiones que marcaron la historia de la educación inicial argentina en sus orígenes, explorando en sus principales debates y discursos. La idea de infancia atendida en el espacio público y privado cobra especial relevancia en los comienzos de las experiencias en el país y en Europa. La tensión cuidado-educación deja huellas que tienen su origen en la experiencia colonial y continúan en el presente. La educación inicial es heredera de las teorías y métodos de los pioneros de la educación occidental, cuyas ideas llegan al país de la mano de Domingo Faustino Sarmiento, figura central en la organización del sistema educativo argentino siguiendo el modelo de Estados Unidos.

PALABRAS CLAVE: Educación inicial. Cuidado. Jardines de Infantes

Abstract

The aim of this paper is to revisit some of the issues that marked the history of early education in Argentina in its origins, exploring its main discussions and discourses. The ideas on childhood dealt with in the public and private spheres became especially relevant when this country and Europe began their experience. The tension between care and education has left marks that can be traced back to the colonial experience and that extend to the present. Early education has the legacy of the theories and methods belonging to the pioneers in Western education, whose ideas arrived in the country thanks to Domingo Faustino Sarmiento, central figure in the organization of Argentina's educational system, devised after the United States' model.

KEYWORDS: Early education. Care. Kindergarten.

Resumo

Neste trabalho nós propomos retomar algumas das questões que marcaram a história da educação inicial argentina em suas origens, explorando seus principais debates e discursos. As ideias de infância atendida no espaço público e privado tem especial relevância nas origens das experiências no país e na Europa. A tensão entre o cuidado e

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación, UNER. Profesora en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Universidad Nacional de Río Negro. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Investigaciones en Ciencias de la Educación. Correo: Santander 842, CABA (1424), Argentina. Telefono: 54 011 1569760301. Correo electrónico: moniferpais@gmail.com

a educação deixa marcas que tem sua origem na experiência colonial e chegam até o presente. A educação inicial é herdeira das teorias e métodos dos pioneiros da educação ocidental cujas ideias chegam ao país graças a Domingo Faustino Sarmiento, figura central na organização do sistema educativo argentino pensado segundo o modelo de Estados Unidos.

PALAVRAS CHAVE: Educação inicial. Cuidado. Jardim de Infância.

INTRODUCCIÓN

La atención y educación de la primera infancia en Argentina ha tenido un desarrollo desigual desde el período colonial. En este artículo retomaremos algunas cuestiones que perviven de una u otra forma en el presente y que marcaron la historia de la educación inicial como matriz fundante. Consideramos necesario ubicarla en el relato de la historia de la educación argentina como totalidad, en un intento por cruzar las fronteras de legitimidad que la han caracterizado, anclando la historia de los jardines en diálogo con la escuela elemental.

Entendemos la educación como productora de sujetos en su tránsito desde la individualidad a la sociabilidad, históricamente situada, en la que muy diferentes tipos de sujetos se ocupan del hecho educativo y sus consecuencias (PUIGGRÓS y MARENGO, 2013, p.19-20).

Consideramos como inicio del relato de la historia de la educación de la primera infancia lo que Adriana Puiggrós llamó la escena fundante de la pedagogía latinoamericana que es la lectura del *Requerimiento o Conminación a los indios*, que escribiera el jurista Juan López de Palacios Rubios y que estuvo vigente desde 1513 hasta 1542. A través de esta lectura se informaba a los “indios” que el Papa, como representante de Dios en la Tierra, había entregado parte del continente americano a portugueses y españoles. Aquellos que aceptaran estas condiciones no serían esclavizados como así tampoco sus familias. El texto se leía sin intérprete, convencidos los colonizadores de que era su tarea imponerse y educarlos. La conquista económica y cultural arrasó con los habitantes de América Latina y sus herederos, e impuso un orden basado en la doctrina cristiana y la superioridad de los conquistadores sobre los dueños de estas tierras. La colonización se impuso como herencia ineludible en los destinos privándolos de un legado rico en tradiciones y lenguajes definitivamente.

Asistencia, cuidado y educación como punto de partida

En la época colonial la inevitabilidad de los nacimientos hacía habitual que las tareas de crianza se confiaran a otros, que se considerara el abandono como posibilidad o en las clases altas se entregaran los recién nacidos a nodrizas. La preocupación por la atención de niños huérfanos, vagabundos, indigentes, hijos ilegítimos y sacrílegos, etc. dio lugar a la construcción de un conjunto de instituciones específicas en una Buenos Aires hostil en la que los niños abandonados en las puertas de las iglesias o en las calles eran comidos por perros cimarrones o atropellados por carruajes. Se calcula que para 1810, casi el 11% de la población de 0-1 año estaba en condición de abandono, siendo mayor durante el virreinato. A medida que se fortalecía el dogma católico, esas prácticas fueron desapareciendo porque se afirmaba la idea de derecho, y la patria

potestad sobre la vida y la muerte de los hijos heredera del derecho romano, era un pecado capital.

En ese contexto, y junto a otras reformas, el virrey Juan José de Vértiz (1778-1784) funda, el 14 de julio de 1779, la Casa de Niños Expósitos para atender a abandonados y huérfanos. En 1784, por la falta de presupuesto la cede a la “Hermandad de la Santa Caridad”. Las tareas de dicha Hermandad se repartían entre la administración de la iglesia, el hospital, el entierro de los pobres olvidados y el colegio, alentados por la caridad hacia un sector de la sociedad en el que se ubica afuera a la infancia pública. Así vemos cómo la cuestión de la primera infancia por su estructural dependencia y fragilidad siempre fue homologada con la vulnerabilidad, opacando al sujeto de derecho.

En ese edificio funcionaba un torno sobre el que se leía “Mi madre y mi padre me arrojan de sí. La caridad Divina me recoge aquí”. El torno era un artefacto giratorio de madera ubicado en una pared externa del edificio, compuesto por una tabla horizontal y una vertical que giraba y que no permitía que las personas que estaban de ambos lados se vieran. Sobre el plato depositaban al bebé y hacían sonar la campanilla. Entonces, desde adentro se hacía girar y el recién nacido ingresaba a la casa. Esto se realizaba en el anonimato, discretamente. Era tan habitual que se llegaban a recibir hasta dos bebés por día. Luego, lejos de la enseñanza escolar, la institución asumía su cuidado vital desde un lugar de superioridad ante ese desamparo. Las actividades estaban organizadas según un reglamento y se contaba con un manual de lactancia y crianza. Los lactantes estaban a cargo de *amas de leche* y, luego de su destete, los atendían las *amas de cría*.

En 1794, una Real Cédula de Carlos IV otorgó a los asilados la misma dignidad que a los reconocidos por sus padres, superando la ilegitimidad de origen para que fueran admitidos en colegios de pobres, sin diferencias. También advierte que no debían recibir castigos más severos en caso de transgredir leyes, pues estaban educados correctamente. Incluso establecía castigos para quienes los injuriaban por haber sido expósitos.

En 1822, en el independizado territorio del Río de la Plata, atravesado por luchas políticas, Bernardino Rivadavia realiza una profunda transformación del clero a quien le expropia el control de esa institución y la deja en manos de la recién creada Sociedad de Beneficencia, que cuenta con la ayuda de María Sánchez de Mendeville. Es oportuno recordar que Rivadavia representaba el liberalismo pedagógico elitista enfrentado al federalismo pedagógico democrático que proponía la integración de la sociedad nacional, capaz de coincidir con el ideario de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar (PUIGGRÓS, 2003, p. 59).

A Vértiz y a Rivadavia no los impulsaba una tarea pedagógica con los más pequeños de esa sociedad en gestación. Al primero, le preocupaba llevar aires renovados a un territorio que amenazaba sublevarse a la corona española y, por lo tanto, era bien visto tener bajo custodia a los desheredados y posibles futuros delincuentes. A Rivadavia lo inspiraban los ensayos filantrópicos del inglés Robert Owen y la teoría educativa del barón Joseph Marie Degérando.

Owen (1771-1858) fue un industrial que heredó de su suegro, David Dale, tanto la fábrica de tejidos como la preocupación por las condiciones de vida de los niños “pobres” de entre 6 y 16 años que trabajaban en ella. Cabe detenernos en las condiciones de cuidado que se les ofrecían. Trabajaban desde las 6 de la mañana hasta las 7 de la tarde y luego de cenar iban a clases en las que se les enseñaba a escribir,

música y costura. Es el propio Dale quien organizó escuelas para los niños que eran muy pequeños para trabajar, siendo las primeras en su tipo en Inglaterra. Con el tiempo, y luego de cambios en sus negocios, Owen decidió no contratar menores de 10 años y construyó una escuela para niños y niñas. En una planta atendían a los mayores de 6 años siguiendo el método lancasteriano y en la otra, a aquellos desde que sabían a andar hasta los 6 años. La primera *infant school* (escuela infantil, nombre que se utiliza en Argentina en el siglo XX y sigue vigente) de Gran Bretaña estaba en marcha en 1816. Allí se inculcaban hábitos de orden, limpieza y amabilidad en un ambiente decorado con pinturas en el que se jugaba y escuchaban cuentos alejados de las enseñanzas formales. El primer antecedente del jardín llegaba al territorio nacional envuelto en un discurso que visibilizaba a la infancia en el espacio público y se veía influenciado por la cultura y el utilitarismo inglés al que era afecto Rivadavia, quien no dudó en subordinarse al gobierno de la isla iniciando la política de endeudamiento externo nacional. Asistir, cuidar, enseñar sin formalidades eran los lemas de entonces.

Juana Manso, la dilecta colaboradora y amiga de Sarmiento, en 1869 se refería a la tarea que desarrolló Mendeville como un ensayo de escuela infantil en Buenos Aires (MIRA LÓPEZ y HOMAR, 1970, p. 236). Años más tarde, en el texto *La mujer en la educación preescolar argentina*, publicado en 1982, Beatriz Capizzano y Matilde Larisgoitia le adjudican el título de primera maestra jardinera argentina (1982, p.35).

La cuestión de la educación de los más chicos fue tema de preocupación en los principales actores de la escena política local a principios del siglo XIX. Tal es el caso de Hipólito Vieytes, hombre fundamental del círculo de revolucionarios de la independencia y reconocido por sus aportes a la teoría económica nacional, quien advierte sobre el estado de la educación de entonces. A través de su *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio*, publicado por la imprenta que funcionaba en la Casa de Expósitos decía en 1802:

¡Triste y lamentable estado el de nuestra pasada y presente educación!
Al niño se le abate y castiga en las escuelas, se le desprecia en las calles, y se le engaña y oprime en el seno mismo de su casa paternal. Si deseoso de satisfacer su natural curiosidad, pregunta alguna cosa, se le desprecia o se le engaña haciéndole concebir dos mil absurdos que vivirán con él hasta su última vejez (ROJAS, 2010, p.136).

Vieytes señalaba que la falta de progreso y la pereza de entonces se debían a la mala educación de los niños que no alentaba el interés por el trabajo, el deseo de aprender ni la curiosidad. Formulaba sugerencias acerca de la alimentación, el destete y los materiales con que estaban hechos los juguetes que fueron un adelanto para la época.

Debates indelebles

Si bien el establecimiento de los jardines de infantes argentinos coincidió con un período signado por las luchas por la hegemonía política, que se extendió hasta las últimas décadas del siglo XIX, su necesidad se reconoció con la condensación de debates en torno a la organización de un sistema de instrucción pública. Aunque de modo subsidiario a la escuela elemental y con un inicio ligado a la filantropía y la

caridad, a diferencia de lo que sucedió en otros países del mundo, en el nuestro, al decir de Bosch (1983, p. 38), “tuvo desde sus orígenes carácter pedagógico”.

Hasta aquí nuestro relato se ubicó en una tensión entre lo asistencial, el cuidado y lo pedagógico que imprimió los sentidos del jardín hasta nuestros días. En este aspecto, es oportuno recordar que la historia de la educación inicial con mayor divulgación en el país fue publicada por primera vez en 1939 con el nombre *Educación preescolar* (editorial El Ateneo). Sus autoras, Lola Mira López y Armida Homar de Aller, trazaban una cartografía de la situación de la educación de los más chicos apoyándose en un fuerte corpus documental, al mismo tiempo que presentaban el estado de situación en algunos países de Europa y América Latina. En 1948 se reeditó la obra con el sello editorial Ciordia y Rodríguez. En 1970, la editorial Troquel lanza la última versión en la que las autoras incorporan los avances realizados en el período 1940-1970, otorgando a la cuestión de los más chicos un lugar fundamental en el desarrollo de las sociedades modernas. Entre otras cosas, las continuas reediciones dan cuenta del lugar central de la obra en la construcción del pensamiento pedagógico en torno a la educación inicial argentina por el aporte testimonial que ofrece y la minuciosa exploración documental. El texto abona un discurso que enfatiza los rasgos distintivos del jardín en relación a la escuela moderna y las pedagogías tradicionales, al mismo tiempo que relata el largo derrotero por su inclusión en el sistema educativo.

Podemos decir que la educación inicial contó su historia desde el lugar de la denuncia por la falta de reconocimiento y valorización. Sin embargo, veremos cómo la disputa por lo pedagógico se diluye en argumentaciones que reconocen la educación de los más chicos como un problema doméstico o privado, de índole familiar. En el prólogo de la edición del año 1970, las autoras describen el escenario de expansión en una Argentina que seguía signada por las luchas, en este caso para fortalecer una democracia y no “advertía que vivirá su noche más larga unos años después con la última dictadura cívico-militar (1976-1983)”. Allí aún perduraban los discursos en torno al sentido de la educación inicial como ellas mismas afirman:

Los problemas que plantean a la familia, a la sociedad y al Estado, las nuevas condiciones económicas derivadas de la tecnificación de la producción, las demandas de la industria y la especialización y, en general, una aceleración del ritmo de vida en todos los órdenes de la actividad (MIRA LÓPEZ, 1970, p.3).

Se identificaba a la educación inicial como una acción importante para el desarrollo y atención de la conducta del niño. Aunque se otorgaba a la familia un lugar clave en esa tarea “en atención a estas premisas, ante la imposibilidad de contar con lo que sería en el mejor de los casos insustituible –la educación maternal y familiar–, el aprendizaje pre escolar ha tenido que pasar a las estructuras de la enseñanza organizada”(Ibídem: 3).

Si bien no existía consenso acerca de los alcances de su incorporación en los sistemas escolares de la hasta entonces llamada educación preescolar, se otorgaba importancia a “los poderes de la educación” destacando el lugar de la madre en esa tarea. ¿Si la mejor para educar en la franja 0-5 es la madre, qué se disputa en el espacio público?, ¿cuál era el sujeto de esa lucha?

En este sentido, es importante ubicar el relato que se construye en Argentina en esa tensión entre la educación familiar, privada y la que ocurría en el espacio público. No se trata de oponer el cuidado a lo pedagógico, sino de situar la discusión acerca del

carácter mismo de las tareas que se desarrollan en los jardines desde la perspectiva de la crianza y el desarrollo, al mismo tiempo que desde la perspectiva de la construcción de sujetos. Para la educación inicial lo pedagógico se vio amenazado a lo largo del tiempo con asemejarse al “libre uso de materiales en actividades creadoras, la realización de experiencias directas o el carácter lúdico que se trata de imprimir a toda acción del jardín” (BOSCH, 1983, p.43).

El asunto es entonces definir el carácter político de la educación inicial que fue negado sistemáticamente por las precursoras y asumir la multiplicidad de sujetos pedagógicos que construyó. Referimos a la relación educando-educador y al producto de las vinculaciones entre sujetos complejos.

Los inicios

Como hemos señalado, en el territorio nacional coexistían dos infancias que crecían, por un lado, en el ámbito privado y, por el otro, en el público. En ambos casos, la educación quedaba restringida a la enseñanza de hábitos que integraran a los niños a la vida social y a los saberes propios del desarrollo biológico acorde a su edad. Los discursos acerca de la naturaleza del niño incluían la interpretación positivista, acerca del espíritu salvaje del que hay que domesticar y la interpretación krausista como sujeto ligado al orden divino (CARLI, 2005, p.35).

En un escenario nacional marcado por las luchas entre unitarios y federales, Sarmiento llega a Chile exiliado como consecuencia de su enfrentamiento con Juan Manuel de Rosas. Enviado por el ministro del país vecino, Manuel Montt, viaja por Europa y Estados Unidos, y comienza a diseñar un sistema de instrucción pública. Sarmiento queda admirado por la experiencia francesa con los niños más pequeños. En el capítulo V de su libro *Educación Popular*, publicado en 1849, las llama salas de asilo, apropiándose del nombre francés y las ubica en el sistema en la franja de 2-7 años y asume la importancia de las mismas diciendo:

La opinión pública las considera hoy como el primer escalón indispensable para un sistema completo de enseñanza. (...) Su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria (SARMIENTO, 2011, p. 189).

¿Qué lo cautiva a Sarmiento de esta experiencia? En la introducción del informe que elevó a Montt expresa que en las salas cuna destinadas a los pequeños desde que nacen hasta los 18 meses se emula el sistema de las casas de expósitos y en las de asilo se obtienen los más fecundos resultados de la educación moral. Sarmiento valora la posibilidad de bajar la mortalidad que ofrecen las salas cuna; y, de educar y disciplinar para la escuela primaria en las de asilo. Introduce también la figura de la mujer de modo estratégico como responsable de la educación de esa franja etaria, asumiendo que sus puestos no serán disputados por los varones.

Recién a mediados del siglo XX, en la década de 1960, se autoriza la presencia de maestros varones en las salas de los jardines, lugar que ocupan muy pocos en todo el país hasta nuestros días.

Las salas de asilo, por otra parte, confiadas al instinto maternal de las mujeres, dirigidas e inspeccionadas por señoras, producen además resultados sociales del más alto carácter, interesando a las mujeres de las clases superiores en la cosa pública, de que nuestras costumbres las tienen apartadas, y poniéndolas en contacto con las madres de las clases abyectas, cuyas miserias aprenden a conocer (*Ibidem*, 2011, p.40).

En su descripción de las infancias de entonces, el sanjuanino no ahorra palabras. Su descripción distingue dos tipos de niños:

He aquí, pues, los dos extremos antagonistas en que es criado el hombre en nuestras sociedades; el rico, depravado por la saciedad de sus deseos, por no conocer límites a su voluntad; el pobre, endurecido por los sufrimientos, anonadado bajo la presión de las necesidades y del imperio brutal de las fuerzas, distraídas de él, que obran en torno de sí (*Ibidem*, 2011, p.190).

Es a partir de esta idea de infancia que las salas de asilo recibían a los niños que *traen* las nodrizas y a los que *descargan* las mujeres pobres, consagrando largas horas al *desarrollo natural* y al *comienzo de una educación moral* que ayude a incorporar hábitos que disciplinen los cuerpos y disipen las cien ideas creativas que por minuto de tiempo pasaban por su cabeza. Educación y adiestramiento para la obediencia eran una misma cosa en aquella propuesta impulsada por su preocupación acerca de que la infancia esté en manos de mujeres de clase, ya sea como madres o nodrizas. Al mismo tiempo, afirma que las madres están dispuestas a seguir los deseos de los hijos y las nodrizas a obedecer a sus amos; una lectura por cierto muy avanzada para la época ya que ubica a los niños en el lugar de “pequeños tiranos”, como dirá Philippe Merieu en pleno siglo XXI.

Nos detendremos aquí para señalar que en esa descripción de las salas de asilo encontramos la matriz fundante de la educación inicial en Argentina. Ya nos referimos a que las educadoras son mujeres inspiradas por su instinto maternal. A su vez, la acción principal de estas instituciones es el disciplinamiento de los *vicios del carácter y la sumisión voluntaria*, es decir, el aprendizaje de hábitos para la vida con otros que limite la pura pulsión de vida que hace a los niños inquietos y curiosos. En todos los textos sobre el jardín de infantes se insiste en la capacidad de la docente para hacer que los niños obedezcan por propia voluntad, que vela el proceso de mediación y se inscribe en una relación pedagógica de superioridad en la que solo el docente sabe qué es bueno para el niño, lo que nos remite a esa escena fundante.

También es notable cómo Sarmiento describe la naturaleza infantil alejada de los postulados de Jean-Jacques Rousseau cuando plantea que es necesario controlar el exceso de curiosidad y creatividad:

La naturaleza ha puesto en esta edad tal rapidez en el ánimo para bastar a aprender cuanto necesita para desenvolverse, que en un minuto de tiempo pasa por cien ideas distintas; dejándose atraer por un sonido que oye, por una paja que se mueve, y pasando de un objeto a otro, sin permanecer en ninguno con una prontitud verdaderamente asombrosa (*Ibidem*, 2011, p.191).

Años más tarde, su amiga y colaboradora directa, Juana Manso, sostendría todo lo contrario, promoviendo los ejercicios y el recreo como parte de la vida escolar.

Sarmiento va más allá y se anima a dibujar las primeras ideas en torno a una didáctica del nivel inicial cuando describe cómo son los traslados, los cantos, las imitaciones de los juegos a través del lenguaje gestual, la enseñanza del conteo y las cuentas que los preparan para la aritmética, los rudimentos de la lectura y la escritura y, por supuesto, cómo la maestra pide “silencio” y atrae la atención de todos. El paso de los años y la formación docente no han generado métodos que lo contradigan, sino más bien parecen custodiar estos principios aunque con mayor sofisticación. Su descripción de los espacios físicos, la decoración de las paredes, incluso los juegos y la higiene, al prever la necesidad de un espacio diferenciado para el comedor, muestra a los jardines de hoy.

Sarmiento relataba cómo se resolvían los conflictos exaltando la admiración que le provocaba la homogeneidad y disciplinamiento de los cuerpos que mostraban las salas que visitó, destacando la tarea de las maestras para lograrlo. Es importante resaltar que propone una jornada que coincide con la que hoy llamamos extendida o doble, de 6 de la mañana a 7 de la tarde, previendo el tiempo destinado a las actividades pedagógicas: “Los ejercicios de enseñanza tienen lugar cada día de la semana, durante dos horas al menos y cuatro cuando más; cada uno de estos ejercicios no dura nunca más de diez o quince minutos” (Ibídem, 2011, p.196).

Se trata de un texto de avanzada relativizado por el mismo Sarmiento que luego se deslumbra con la organización educativa que conoce en su viaje a Estados Unidos y que lleva adelante Horace Mann quien, como él mismo relata en el informe a Montt, hizo idéntico recorrido por Europa con vista a conocer el desarrollo de la educación en el viejo continente.

Para la historia del nivel en Argentina, la mayor influencia llega de la mano de la obra de Federico Fröebel en Alemania y de los avances que esta tuvo en Estados Unidos. Ya en el siglo XX se ve resignificada por aportes de los europeos María Montessori, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y Ovide Decroly. No hay indicios de que alguna huella de los pueblos originarios quedara en las salas: sus saberes y tradiciones en la crianza fueron combatidos y guardados como secretos que algunas etnias transmitieron y otras callaron. Sabemos que la crianza de los pueblos originarios fue una pieza clave para construir la idea de barbarie que el relato sarmientino nos legó. Los hijos de los indios indolentes de los que hablaba Vieytes, los educables a los que se refería Sarmiento debían ser criados de otra forma, la que Dios manda y la que la civilización proclama.

La llegada del kindergarten

Mientras Sarmiento conocía en Francia las salas cuna y las de asilo, en Alemania, Federico Fröebel (1782-1852) desarrollaba una importante tarea en pos de la educación de los más chicos. Hijo de un pastor protestante, se forma como científico natural especializado en mineralogía y cristalografía que influyen luego en la preparación de materiales para la educación. Con una infancia difícil, fue un seguidor de las ideas de Juan Pestalozzi hasta que conoce, lee y escucha a Karl Krause y retoma el

ideal comeniano. Si bien Comenio hablaba de la educación desde la cuna, él y luego Pestalozzi lo hacían pensando en el lugar de la madre como primera y única educadora en esa etapa. Son los desarrollos de Johann Fichte, quien fuera profesor de Krause, los que le hacen conocer el postulado educación desde la cuna, quien no confía en la educación doméstica por considerarla complaciente, pero valora la educación desde la más tierna edad. Cabe señalar que la importancia que adquiere Fichte en el ideario krausista es parte del pensamiento masónico que ambos compartían y de las búsquedas propias de la Orden que los desvelaban. Los escritos de Krause, las ideas de Fröebel y los argumentos de Sarmiento, años más tarde, siguen una misma línea de pensamiento propia de su pertenencia a estos grupos y a la época.

Fröebel, desanimado por los que considera incompletos aportes de Pestalozzi, se acercó ansioso en busca de alternativas al pensamiento de Krause y, una vez que traba relación, este lo respeta y hace caso a sus sugerencias de modo notable. Según Enrique M. Ureña, Fröebel escuchó las sugerencias de Krause y llama a su obra más reconocida *La educación del hombre*, en un desplazamiento del ciudadano alemán a quién solía dirigirse al hombre universal. A tal punto lo escuchó, que según testimonios del fiel colaborador de Krause, Leonhardi, fue su maestro quien impulsó a “Fröebel hacia la idea de los kindergarten, al remitirle a la importancia de la educación desde la cuna subrayada por Comenius”(HANSCHMANN, citado por UREÑA, 2010, p.61).

Las ideas de Fröebel se direccionan entonces a encontrar el modo de enseñar a las madres a criar la descendencia del modo adecuado y completar esa tarea en instituciones creadas para tal fin. Sarmiento va a coincidir, proponiendo una larga trayectoria educativa para el niño, pretendiendo que la escolaridad pública tuviera efectos sobre las familias. Quién también coincidía sin saberlo era Simón Rodríguez, quien sostenía, según Carli (2005, p.49), “las escuelas de primeras letras se ocupaban de suplir sus faltas de manera que los padres debían ajustarse a los preceptos, métodos y constituciones de las escuelas”.

Sarmiento conoce las ideas de Fröebel luego de su visita a Estados Unidos, de la mano de la esposa y colaboradora de Horace Mann, Mary Peabody Mann. En una carta fechada en 1865, la señora Mann le envía a Sarmiento un libro que escribiera con su hermana Elizabeth Peabody Palmer como guía de instrucción para los más pequeños, llamado *Moral Culture of Infancy, and Kindergarten Guide* (VELLERMAN, 2005, p.80), donde recuperan los saberes acerca del kínder froebeliano que Elizabeth recibió en su visita a Alemania de parte de la viuda de Fröebel. El kínder llegaba a Estados Unidos y Argentina con la idiosincrasia protestante del país del norte como todo el modelo de instrucción pública que copia Sarmiento. Las ideas progresistas, el lugar de la mujer en los jardines froebelianos y el convencimiento de la necesidad de educar desde los primeros años abonan todos los postulados del sanjuanino.

La señora Mann intercambiaba correspondencia también con Juana Manso, a quien en abril de 1869 envía una extensa carta en la que describe el método de Fröebel para los jardines de infantes. Comentando *Guías para Jardín de Infantes*, Manso resaltaba el uso de música y los juegos en los jardines (MIRA LÓPEZ, 1970, p.242).

Es la misma Mary Peabody Mann la que pone en contacto a Sarmiento con Sara Eccleston cuando este era ministro plenipotenciario en ese país y más tarde la hace contratar para organizar el curso de Profesorado de Kindergarten que lograr crear anexo a la Escuela Normal de Paraná en 1884. Para ese entonces, Juana Manso ya había fundado una Escuela Infantil (1859) y en 1870 se había creado el primer jardín de infantes argentino subvencionado para poner en práctica el método froebeliano en la

ciudad de Buenos Aires (MIRA LÓPEZ, 1970, p.245-246). En 1875 se sanciona la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires por la que los consejos escolares tienen la obligación de crear jardines de infancia; y, en 1884, la Ley de Educación Común 1420 definía que se los cree en las ciudades que puedan dotarlos suficientemente. Coincidimos con las palabras de Bosch: nacieron bajo la órbita del sistema, su intención era educar, y por eso, tenían lugar en una ley educativa.

La vida de los jardines y la formación de las docentes especializadas estaban en marcha aunque con muchas resistencias:

Los defensores de la Ley 1420 celebraron que, sin alejarse totalmente del espíritu froebeliano, los jardines dejaran de ser espacios impregnados de un “misticismo insustancial” y asumieran el carácter que corresponde a una educación laica. El normalismo que se nutría del saber de las ciencias encontraba en el jardín de infantes los orígenes de una excesiva infantilización y falta de sustento teórico en las prácticas, algo que el positivismo argentino siempre le cuestionó (PINEAU y FERNÁNDEZ, p.2009).

Los conocidos como precursores de los jardines de infantes en Argentina son los filántropos, pedagogos y médicos europeos cuyas ideas surgieron muy lejos de estas tierras. Las adaptaciones locales defendieron los valores y las propuestas del padre del jardín de infantes que su propia discípula y traductora la baronesa Bertha de Marenholtz-Bülow ofreció y que algunos investigadores definen como poco fieles de su verdadera teoría de la esfera, central en su obra. Mientras se pugnaba por crear y dotar a los kínder proclamando su carácter pedagógico, su principal y reconocida impulsora, Sara Eccleston, en el Congreso de Educación de 1900 consiguió que se aprobara que: *1º. El jardín de infantes debe ser un factor de carácter doméstico y no escolar. 2º. Es necesario la fundación de jardines de infantes con el espíritu que les daba Fröebel. 3º. Creación y fomento por parte del Estado, de asilos maternos. 4º. Educación maternal para la mujer* (Monitor de la Educación, 1900, p.809).

En estas declaraciones no se advierten disputas por ser parte de un sistema educativo y sí una férrea obstinación por divulgar a Fröebel. ¿Qué preocupaba a estas mujeres? Consideramos que si bien las kindergartianas no estuvieron ajenas a las disputas entre espiritualistas y positivistas que acompañaron la educación en las primeras décadas del siglo XX, sus argumentos están velados por cierta mística protestante que no termina de enfrentar con claridad los principios del dogma católico apostólico romano que sostenía la Constitución Nacional. La educación de los más chicos era un problema moral sin que se advierta la necesidad de definir qué moral, porque este es un asunto privado, familiar o del Estado, según sea el origen. Es allí cuando el espiritualismo se diluye y las jardineras toman del normalismo y el positivismo los argumentos para mantener el jardín como necesidad de la escuela moderna, laica y priorizan la disciplina y el adiestramiento para la verdadera educación.

El carácter doméstico, el cuidado y la enseñanza conformaron y conforman los discursos sobre la educación inicial; la matriz protestante cedió a la católica y finalizando el siglo XX, el reconocimiento de la educación como derecho desde la cuna es la principal bandera de los sindicatos docentes en un país que legisló sobre los derechos del niño.

Cierre y apertura

Nos propusimos revisar algunas de las cuestiones que conforman la génesis de la educación inicial en Argentina. Volvimos sobre ideas, hechos y personajes que como sujetos históricos son protagonistas de su época. Planteamos la necesidad de ubicar a la educación inicial como acto político y productora de sentidos y nos queda pendiente para futuros trabajos explorar este período poniéndolo en diálogo con las prácticas de crianza de la época.

Consideramos la educación de la primera infancia en Argentina como el producto de una colonización que se apropió de los destinos de los niños y las niñas introduciéndolos en un orden simbólico sin pasado.

El carácter asimétrico de la relación entre adultos y niños que ordena la transmisión, en tanto mediación, en el caso de los jardines se evidenció también en la relación padres y maestras. El afán civilizatorio y el inevitable contacto cotidiano han abonado la idea de un jardín de infantes capaz de cuidar más allá de sus fronteras y de educar a las familias junto con los niños.

Por otro lado, el lugar de la familia, y sobre todo la madre como educadora, va cediendo su lugar a la incorporación de un cuerpo de maestras que se forman especialmente en una serie de métodos y teorías que les tienen reservados un lugar de agentes para la práctica. Un método para que los niños se callen y un libro para que la maestra repita.

Apuntamos ideas y debates sobre las que se vuelve una y otra vez sin definiciones. La historia le reclama a la educación inicial que abandone su infancia asumiendo a los niños como sujetos de derecho de la educación de los que son responsables familias y Estado.

La educación inicial, sin proponérselo, es el primer lugar de educación para el trabajo, el arte, la inventiva, la ciencia, la filosofía, la tecnología, y, por qué no, la política. Para eso, sus maestras y maestros deben enseñar a los niños a preguntar y no a repetir; porque como decía Simón Rodríguez, no se trata de *imitar servilmente, sino ser original*. No se trata de tener niños quietos y atentos, sino mil ideas por minuto en cada cabecita.

REFERENCIA

BOSCH, Lidia. Tendencias actuales en la educación preescolar. En.: *Un jardín de infantes mejor*. siete propuestas, Buenos Aires: Paidós, 1983.

CARLI, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

GORDON, Peter. Robert Owen. París, Unesco, *Oficina Internacional de Educación*, vol. XXIV, nos 1-2, 1993. p. 279-297. Disponible en: <www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/owens.pdf>. Consultado: enero 2015.

MIRA LÓPEZ, Lola y HOMAR de ALLER, Armida, *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel, 1970.

El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. 1900. Disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac%2Fbibdig.xis&dbn=MONI&tb=tem&cat=&src=in>>

d&query=CONGRESOS+PEDAGOGICOS&tn=&nn=&an=&soporte=&ft=&operador=&cantidad=10&formato=breve&next=71&sala=>. Consultado en: 15-12-2014.

PINEAU, Pablo y FERNANDEZ, Mónica. *Notas para una historia de la educación de la primera infancia*, en Curso de Posgrado de Primera Infancia y Educación, Buenos Aires: Flacso Argentina, 2009.

PUIGGRÓS, Adrian. *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana y MARENCO, Roberto. *Pedagogías: reflexiones y debates*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2013.

RODRÍGUEZ, Simón, *Inventamos o erramos*, Caracas: Monte Ávila.

ROJAS, Ricardo. *El pensamiento económico de Juan Hipólito Vieytes*, Buenos Aires: Fundación San Antonio, 2010.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Educación Popular*, La Plata: Unipe, 2011.

UREÑA, Enrique. *Orígenes del krausofröebelismo y masonería*, Madrid: Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería de la Universidad Pontificia Comillas, 2010. Disponible en: <revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/6889/6869>.

VELLERMAN, Barry. *Mi estimado señor Sarmiento*. Buenos Aires: Victoria Ocampo, 2005.

Recebido em: 15/12/2014

Aprovado em: 25/01/2015