



Políticas educativas para la primera infancia en la provincia de Buenos Aires: Entre leyes y debates parlamentarios (1946-1952)

Educational policies for early childhood in the province of Buenos Aires: Among laws and parliamentary debates (1946-1952)

Rosana Elizabeth Ponce♦

Recibido: 5 de abril de 2015

Aceptado: 22 de junio de 2015

Resumen

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación en curso acerca de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Domingo Mercante (1946-1952). Para ello en primer lugar analiza la influencia del ideario sarmientino en las políticas de educación inicial que se llevaron a cabo durante el peronismo. En segundo lugar se centra en las discusiones políticas-pedagógicas que dieron lugar a la aprobación de la ley Simini que en 1946 estableció la educación preescolar. Finalmente estudia la derogación de dicha ley en 1951. Con el fin de realizar un acercamiento a estas cuestiones examina las normativas así como los discursos que precedieron su sanción, a partir de discursos oficiales, la legislación provincial y los diarios de sesiones de la provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Políticas educativas – educación preescolar – peronismo- provincia de Buenos Aires.

Abstract

This article presents the partial results of ongoing research on early childhood education in the province of Buenos Aires during the government of Domingo Mercante (1946-1952). For this we propose three objectives. First, we analyze the influence of ideology sarmientino in early childhood education policies that were implemented during the Peronism. In second place pedagogical study the political discussions which led to the adoption of the law in 1946 Simini established preschool. Finally, we analyze the repeal of the Act in 1951. For the purpose of make an approach to these issues, this paper examines the rules and the speeches that preceded its enactment. We take as information sources the official speeches, the provincial legislation and the daily sessions of the province of Buenos Aires.

♦ Profesora y Licenciada en Educación Inicial y Ciencias de la Educación por la UNLu y maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas en la UBA. Es directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Educación Inicial “Hebe San Martín de la UNLu, Jefa de Trabajos Prácticos en esa misma universidad y profesora asociada en la Universidad Nacional de Moreno. Contacto: ro_pilar@hotmail.com.



Keywords: Educational policies - preschool education – Peronism - Buenos Aires province.

Introducción

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación en curso acerca de la educación inicial en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Domingo Mercante (1946-1952). Para ello en primer lugar analiza la influencia del ideario sarmientino en las políticas de educación inicial que se llevaron a cabo durante el peronismo. En segundo lugar se centra en las discusiones políticas-pedagógicas que dieron lugar a la sanción de la ley 5096, conocida como Ley Simini, promulgada en 1946 en la provincia de Buenos Aires. La ley 5096, referida a la creación de los Jardines de Infantes, planteó la obligatoriedad de la educación preescolar para los niños de tres, cuatro y cinco años. Finalmente incorpora algunos elementos que posibilitan realizar ciertas inferencias respecto al artículo de la ley de Educación 5650 que en 1951 derogó la obligatoriedad de la educación preescolar.¹

Los principales interrogantes que guían este trabajo son ¿sobre qué huellas se produce la re-fundación del Jardín de Infantes en la provincia de Buenos Aires?, ¿cuáles fueron los alcances de dicha ley en el territorio bonaerense?, ¿cuáles fueron los debates político-pedagógicos sobre la educación de la primera infancia que se manifestaron en relación a la educación preescolar en la época en que se sancionó la Ley Simini?, ¿cuáles eran las concepciones político-educativas del oficialismo y de la oposición en relación a la educación preescolar en la época en que se derogó la Ley Simini?, ¿qué continuidades y que rupturas se pueden observar entre la ley Simini y la Ley de Educación 5650 respecto a la educación inicial?,

Con el fin de realizar un acercamiento a estas cuestiones se indagarán particularmente las discusiones parlamentarias acontecidas durante la sanción de ambas leyes con el objeto de aproximarnos a los discursos político-pedagógicos de la época en torno al Jardín de

¹ Ver Ley 5096 “Instaurando la educación pre-escolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires” [en línea]: <http://www.gob.gba.gov.ar/intranet/digesto/PDF/5096%20pdf.pdf>. y la Ley 5.650 de Educación [en línea] http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/DIJL_buscaid.php?var=38726.



Infantes. Advirtiéndose que este recorte conlleva el riesgo de perder de vista la resonancia que estos planteos tuvieron en los docentes, las familias y distintos grupos y sectores de la sociedad civil, se entiende al mismo como un acercamiento que permitirá, para sucesivas aproximaciones a la temática, una mayor comprensión de esta etapa que se constituyó en un hito en la historia del Nivel Inicial argentino. Desde el complejo escenario de la provincia de Buenos Aires durante el primer gobierno peronista, se plantearán algunos interrogantes e hipótesis que requerirán de estudios más exhaustivos y profundos. Para ello trabajaremos con discursos oficiales, la legislación provincial y los diarios de sesiones de la provincia de Buenos Aires.

Para abordar el escenario bonaerense, se tendrá en cuenta el recaudo que propone Oscar Aelo, quien apunta que: “se pretende evadir dos preconceptos simétricamente erróneos (...) la suposición de lo que lo “local” es autosuficiente y solo se explica a sí mismo, o la creencia que el caso meramente “refleja” procesos cuya explicación reside en otro nivel.” Por el contrario, el autor considerara al espacio provincial bonaerense como un “territorio de producción de lo político”, cuyos acontecimientos fueron parte inescindible del proceso político “nacional” y por lo mismo contribuyeron a delinear sus características más relevantes.”²

Algunos puntos de partida

El Jardín de Infantes hace temprana aparición en la escena pedagógica argentina. Esto puede advertirse en la legislación educativa de la etapa fundante del sistema. Se hallan referencias al Jardín de Infantes tanto en la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires de 1875 como en la Ley de Educación nacional 1.420 de 1884. Respecto a la sanción de ambas leyes, es posible distinguir en ellas, algunas resonancias del discurso sarmientino.

El Kindergarten fue implantado en el país a través de maestras norteamericanas traídas por Sarmiento. La profesora Sara Eccleston fue contratada para la fundación del primer

² Aelo, Oscar “Formación y crisis de una élite dirigente en el peronismo bonaerense (1946-1951)”, en Melon Pirro y Quiroga: *El peronismo bonaerense: partido y prácticas políticas, 1946-1955*. Ed Suárez, Mar del Plata, 2006, p. 15.



Kindergarten que funcionó como Departamento de Aplicación de la Escuela Normal de Paraná. Se inauguró en 1884 y dos años después comenzó la formación de maestras especializadas.

La apuesta sarmientina, por el florecimiento de los Jardines de Infantes en nuestro país, fue enérgica, pero no tuvo continuidad. Pese al ímpetu inicial, la existencia de los Jardines de Infantes en el paisaje escolar argentino se desdibujó en medio de luchas pedagógicas-políticas que condicionaron su expansión y consolidación como institución educativa. A poco andar, el Jardín de Infantes comenzó a ser denostado. Se cuestionaron sus fundamentos pedagógicos y su base metafísica fue duramente atacada en los recintos de las escuelas normales que adscribían cada vez más a la filosofía positivista³.

A comienzos del siglo XX, se polemizó acerca del alcance social del Jardín de Infantes subrayando que era solo para unos pocos y que por lo tanto no tenía sentido que el Estado invirtiera dinero en formar maestras para instituciones donde solo asistían los niños ricos de las grandes ciudades. Leopoldo Lugones, uno de los más duros detractores del Jardín de Infantes, utilizaba la metáfora “niñeras de lujo” para referirse a las maestras jardineras. Sin duda, el debate hegemónico de la época intentó confinar la educación de la primera infancia al espacio de lo doméstico-familiar con el objeto de deslindar la responsabilidad del Estado en la cuestión educativa y social.

Se han realizado investigaciones con el fin de estudiar empíricamente las denuncias acerca del carácter elitista del jardín de infantes. Hebe San Martín de Duprat afirma que el jardín de infantes, desde su etapa fundacional, se perfiló como una *posibilidad para algunos* y dejó al margen a la mayoría de la población infantil, especialmente a aquellos pertenecientes a las clases más desfavorecidas. Según la autora: “Este es un nivel que se presenta, desde el comienzo, como muy exigente. Sus instituciones deberían ser dotadas *suficientemente* y pronto sus docentes serían formadas a nivel terciario.”⁴

³ Si bien puede decirse que la filosofía positivista influyó fuertemente el discurso del normalismo de la década del 80' en la Argentina. Es importante considerar que este *positivismo pedagógico* se nutrió de diversos autores, fue ecléctico demostrando conexiones y articulaciones con ideas enroladas en otras corrientes filosóficas.

⁴ San Martín de Duprat, Hebe y Penchansky, Lydia *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Ed. Colihue, Buenos Aires, 1997, p. 20.



Durante años el Jardín de Infantes fue una experiencia educativa en la cual los niños pobres tuvieron un acceso escaso. En este punto, es interesante mencionar las iniciativas de creación de *Recreos Infantiles* en los barrios obreros promovidos básicamente por grupos feministas y socialistas que intentaron organizar propuestas alternativas para los niños de los sectores populares.⁵

Sandra Carli señala que en el relato sobre los recreos “abundan las referencias a Montessori y a Ellen Key, que delatan el intento de ubicar la primera infancia como sede de una intervención educativa y, a la vez, de resolver una problemática familiar de orden social.” Los recreos, continúa la autora, se postularon como “una alternativa para construir un espacio educativo, como una opción *pedagógica* para niños carentes de otras opciones del mismo alcance.”⁶

Lo que especifica Carli permite avizorar algunos indicios de segmentación social de la población infantil. En líneas generales podría decirse que, en las primeras décadas del siglo XX, el Jardín de Infantes, permitió en alguna medida encubrir esta situación de desigualdad social de la niñez. Las prácticas y los discursos de las mujeres feministas, socialistas y anarquistas, no solo propiciaban una alternativa pedagógica para los niños de sectores obreros, sino que además dejaban en evidencia la demanda de una mayor intervención del Estado en la cuestión social infantil. La discusión sobre el carácter elitista del Jardín de Infantes no fue saldada pero se sumaron otros elementos que lo descalificaron. En los años del centenario el Jardín de Infantes también recibió la acusación de ser una institución exótica que nada tenía que ver con el espíritu nacional.⁷

En aquellos años de luchas pedagógicas-políticas hay que destacar las intervenciones de las kindergarterinas que se asociaron para difundir los alcances pedagógicos del Jardín de Infantes reclamando la intervención del estado en la propagación de los Jardines de Infantes

⁵ Sobre los recreos infantiles véase Tripaldi, Nicolás. “Las mujeres de la política, los niños de la calle y las bibliotecas: apostillas bibliotecológicas sobre el tema de la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles.” En *Información, Cultura y Sociedad* [online]. 2002, n.7, pp. 81-101.

⁶ 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, 2002, p. 161.

⁷ Un ejemplo de esto lo encontramos en el discurso de Manuel Antequeda (Director de Escuelas de Mendoza), publicado en el Boletín de Educación, año 1915.



y la formación de docentes especializados.⁸ Dichos reclamos comenzaron a ser escuchados y en 1938 se aprobó la apertura del Profesorado Sara Eccleston, que tendría como Departamento de Aplicación al Jardín de Infantes Mitre. La apertura del Jardín de Infantes Mitre en 1939, tiene una particularidad: fue creado con el propósito de atender a niños de familias pobres de la ciudad de Buenos Aires. Los niños que ingresaron allí fueron admitidos después de realizado un censo social. La premisa fue matricular a los niños que registraban mayores indicadores que dieran cuenta de la situación de pobreza familiar. Esta determinación política se mantuvo hasta la década del 50, luego comenzaron a ingresar niños de la zona provenientes de sectores sociales acomodados.⁹

La década del 40 abrió nuevos desafíos para la educación inicial. El Jardín de Infantes alcanzó cierta legitimidad como institución educativa, dejando atrás las imputaciones a su metodología y sus bases metafísicas. El declive del positivismo y la circulación de fundamentos filosófico-pedagógicos espiritualistas ligados a corrientes, que podrían incluirse, a grosso modo, dentro de la variedad de experiencias y discursos catalogados como “escolanovistas”¹⁰, dieron un tono más condescendiente y propicio para el despliegue de innovaciones pedagógicas en el Jardín de Infantes. Las bases filosóficas y pedagógicas cimentadas por Froebel - identificado como el padre fundador y por ende representante de lo “tradicional”-, comenzaron a articularse con otros postulados. Primordialmente tuvo muy buena recepción la teoría montessoriana y luego, en menor medida, otras como la experiencia de las hermanas Agazzi; Dewey, etc.

Resulta sugerente que el Jardín de Infantes haya incorporado, de la mano de María Montessori, algunos elementos “científicos” cuando la apertura hacia posiciones más espiritualistas no requería de tal “cientificidad”. Queda planteado el interrogante para otros

⁸ La primera asociación fue la Unión Froebeliana, creada por Eccleston en 1893. En 1935 se creó la Asociación Pro- Difusión del Kindergarten

⁹ Sandra Carli y otros. Informe Final. Proyecto de investigación “Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)”. Investigación dirigida por Sandra Carli, 2000.

¹⁰ Marcelo Caruso advierte que las definiciones y categorías que distintos autores han utilizado para clasificar a los pedagogos escolanovistas son inconsistentes. Luego de exponer diversas definiciones elaboradas por distintos autores, concluye que “(...) el objeto Escuela Nueva se escapa de las unanimidades desde el momento mismo de la definición. Las historias de la educación disponibles manifiestan grandes diferencias en la inclusión de pedagogos o experiencias y políticas enteras dentro de la denominación.” En Pineau Pablo, Dussel Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar*, Editorial Paidós Mexicana, 2002, pp.101.



estudios, pero probablemente, esto puede ser relacionado con el avance de la pediatría y la psicología. Otro reto importante, que asumió el Nivel Inicial fue el de comenzar a despojarse del sesgo elitista, favoreciendo el ingreso de los niños de las clases trabajadoras a esta experiencia pedagógica. Los primeros años de la década del 40', pueden ser vistos como un anticipo de lo que llegaría con el peronismo cuando la educación inicial fue convocada a ser parte de la *educación popular*. Para terminar, puede decirse que en los años 40', el planteo sarmientino que proponía que la tarea educativa debía empezar a temprana edad, sería adoptado y adaptado por el peronismo inscribiéndolo en un proyecto político que pretendió operar cambios profundos en el país.

El Jardín de Infantes en el territorio bonaerense durante el primer gobierno peronista

En principio, resulta necesario subrayar que la singularidad que adoptaría el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires, deberá ser leída desde la clave del contexto histórico político de la época. En este escenario el discurso sobre la primera infancia se articularía con otros discursos pedagógicos, sociales y políticos.

Cabe señalar que estas ideas están en concordancia con los planteos de Stuart Hall¹¹ y Renato Ortiz¹² quienes señalan en sus respectivos estudios que no existen identidades esenciales y que es preciso dar cuenta del carácter histórico-social de las mismas. Cabe agregar que además, las identidades deben entenderse desde lo situacional y lo conflictivo, puesto que se suponen siempre en relación, o mejor dicho en oposición, a otros referentes.

En los primeros años del peronismo, como movimiento político y social, pueden percibirse rasgos dinámicos y contradictorios en los discursos y acciones políticas de individuos, grupos, instituciones, organizaciones, que en determinados momentos confluyen en intereses o motivaciones comunes y en otros se oponen defendiendo o planteando intereses en pugna. Como señalan Adriana Puiggrós y Marcela Gómez:

“La educación latinoamericana, las ideologías y las pedagogías no aparecen en estado puro, sino que producen diversas combinaciones que

¹¹ Hall, Stuart, “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y Gay, Paul (comps.) Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

¹² Ortiz, Renato *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1998.



se manifiestan en los sujetos sociales y políticos. Esos sujetos no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos.”¹³

Si bien el peronismo se presentó como un fenómeno sociopolítico inédito, no permaneció ajeno a los cambios que acontecieron en el contexto internacional de posguerra. En un nuevo escenario mundial, el primer gobierno peronista consolidó un modelo de Estado que se destacó por su fuerte presencia como organizador de las relaciones sociales.

El concepto de *justicia social* se convirtió en un significante que aglutinó varios elementos del discurso político alojándose en la conciencia colectiva. El discurso peronista de los primeros tiempos, presuponía que para alcanzar la justicia social o una mayor redistribución de los bienes simbólicos y materiales entre las diferentes clases sociales, era imprescindible la intervención del Estado con el objeto de favorecer a los sectores sociales que el mercado y una sociedad desigual, siempre tendieron a marginar. La idea de justicia social venía a sustituir concepciones que ligaban la pobreza y la desigualdad a destinos naturales, divinos y consuetudinarios, entre otros. Se trató de resignificar un marco legal que, bajo el principio de “igualdad de oportunidades” -en torno a los derechos individuales-, ocultaba la desigualdad de condiciones sociales. Desde esta perspectiva, puede entenderse como el Estado ocupó un rol organizador, mediador, redistribuidor y de garante principal de los derechos sociales.

En 1946 asumió la gobernación de la provincia Domingo Mercante. Durante su gestión se pueden vislumbrar varios intentos de reforma, acompañados de fuertes polémicas que redundaron en frenos, avances y retrocesos. Todo ello daría cuenta tanto de acuerdos como de intereses en pugna, así como de dinámicas sociales complejas y contradictorias.

Interpretando la política educativa dirigida a la primera infancia, Carli sostiene que: “La expansión del nivel inicial durante los gobiernos peronistas permitió ligar las demandas pedagógicas de difusión del jardín con las necesidades políticas y sociales del Estado que requerían una institución funcional a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y a la

¹³ Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1994, p. 320.



nueva cultura política.”¹⁴ En este sentido es preciso desplegar algunas ideas respecto al impulso político que el peronismo bonaerense le imprimió a la expansión de los Jardines de Infantes, integrándolos a la educación popular, tanto que en los discursos de los funcionarios de la época, el Jardín de Infantes era considerado junto con la escuela primaria parte integrante del *Ciclo Básico de la Educación Popular y Democrática*.¹⁵

Respecto a esta afiliación del Jardín de Infantes a la educación popular, parecen elocuentes las palabras de Simini quien sostiene que su proyecto de ley “encaja armoniosamente en la estructura general del programa revolucionario”, y argumenta que lo afirma “por la proyección social de la obra, por su fisonomía eminentemente popular y por su contenido divinamente humano.”¹⁶

A grandes rasgos, puede apuntarse que, el Jardín de Infantes fue entendido desde las demandas de la época. Entre ellas pueden mencionarse: niños/as en situaciones de desprotección familiar y social, la incorporación de la mujer al trabajo (y con ello la necesidad de contar con alternativas para el cuidado de sus hijos) y el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, (ligado a esto último la diversidad social y cultural que, en cierta medida, aportaba el movimiento de migraciones internas). Pero también fue re-significado desde su dimensión utópica y trascendente, de apuesta a futuro. Decía Jorge Simini que los niños en el Jardín de Infantes descubrirían tres grandes afectos: Dios, Patria y familia y proponía un enlace entre Jardín de Infantes, familias y Estado:

“No se nos diga que el jardín de infantes desintegra a la familia; no se nos diga que el jardín de infantes tiene un programa rutinario y anodino; no se nos diga que corresponde, antes que difundir los jardines de infantes, cuidar el problema del analfabetismo. Objeciones (...) que más frecuentemente se esgrimen para desvirtuar la eficacia de la institución que defendemos. Nuestros argumentos son terminantes y claros. Si en países donde la familia constituye un núcleo organizado, con fuerza suficiente para crear un estado automático de educación de los niños, la creación de jardines de infantes responde a una necesidad sentida como

¹⁴ Carli, Sandra *Niñez, pedagogía y política...* op. cit. p 291.

¹⁵ Hemos encontrado tal denominación en discursos de Estanislao Maldones, Jaime Glattstein y Jorge Simini.

¹⁶ *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires* [en adelante DSCDPBA]. La Plata, octubre de 1946, p. 716.



imperio; tanto más lógico y urgente lo es en nuestro país, donde la familia por múltiples razones, mantiene una estructura particular con esa influencia educativa. Nuestra condición de país de aluvión, el avasallador dinamismo moderno, la incorporación de la mujer, sobre todo de la mujer de condición humilde, a todas las actividades extra-hogareñas, resiente la capacidad de la familia en su función educativa. Es el caso de preguntarse si tienen los padres la aptitud y el tiempo necesario para dedicarse con éxito al arte de interpretar y dirigir a sus pequeños¹⁷

Se perciben en estas expresiones del autor de la ley 5096, la presencia de algunas ideas sarmientinas. Al igual que Sarmiento, Simini se muestra reticente a delegar completamente en la familia la tarea educativa de la primera infancia. Puede suponerse que, tal vez, este temor esté asociado con la dimensión utópica de ambos proyectos, pues si se trata de operar cambios culturales y sociales, no parece muy ventajoso resignar la tarea educadora a una institución como la familia, tan heterogénea, privada y por tanto, fuera de fiscalización y control del Estado. Comparando el proyecto sarmiento y el proyecto del primer gobierno peronista, se aprecian otras coincidencias; ambos se erigen como proyectos fundacionales y los dos interpelan a la niñez desde una visión utópica, pues conciben a las nuevas generaciones como portadoras de mandatos sociales transformadores. En este sentido la escolarización temprana es una herramienta que posibilitaría la formación de nuevos sujetos.

La diferencia estriba en la manera en que piensan a los sujetos pedagógicos ambos proyectos. El sujeto pedagógico sarmientino puede verse como el resultado de la transformación operada en la escuela, de alguna manera, nace y se forma allí. Por el contrario para el proyecto del peronismo el punto de partida para la operación de transformación es el sujeto social (niños, jóvenes, obreros, mujeres, militantes, etc.).

Mientras el discurso sarmientino parece quedar atrapado en el antagonismo civilización o barbarie, intentando explicar el fracaso escolar desde determinismos biológicos, psicológicos o socio-ambientales, el peronismo dirige el discurso y la acción pedagógica hacia los desheredados e interpela a los sujetos de las clases populares constituyéndolos en

¹⁷ DSCDPBA, 1946, p. 718.



sujetos pedagógicos. El sujeto pedagógico del peronismo, habilita la resignificación de la categoría pueblo y renueva sus derechos.

Son clásicos los mote despectivos que los grupos opositores inventaban para referirse a la visibilidad y al protagonismo que las masas populares adquirieron durante el peronismo: “los descamisados”, “los cabecitas negras”, “los cebollitas”, etc. Para el diverso arco anti-peronista el régimen significaba la vuelta a la barbarie, el regreso de Facundo¹⁸ (irracional, temerario, incivilizado, manipulable).

Las antinomias fundantes, seguían circulando y resignificándose, en los nuevos sujetos político-pedagógicos. No obstante señala Adriana Puiggrós: “Durante el peronismo (...) no se abandonó la terminología sarmientina, solo que *educación común* fue atravesada por *justicia social*.”¹⁹ Agrega Miguel Somoza Rodríguez, que el proyecto político-educativo del peronismo: “procuró una verdadera re-socialización (o re-educación, o conversión) con el objeto de transformar los modos de percibir, de actuar y de sentir de los agentes sociales.”²⁰

La apertura o democratización en el acceso a los bienes culturales para las clases populares, no solo posibilitó otros consumos culturales y la apropiación de nuevos símbolos, sino que se orientó hacia la construcción de nuevas subjetividades. Desde este proceso de re-socialización podemos entender el lugar *privilegiado de los niños*, en el proyecto peronista, ya que constituyen la mejor apuesta al cambio que se augura. En lo particular, señala Silvia Vázquez, “los Jardines de Infantes, se imponen la tarea de *despertar y acompañar el proceso de arraigo de los hábitos, sentimientos y aptitudes capaces de preparar el futuro individual y colectivo* que concuerdan con los principios representados por la llamada *Nueva Argentina*”.²¹

El peronismo otorgó a la infancia un status político inédito convirtiéndola en objeto de políticas públicas de reparación social. Esto marcó una nueva re-significación de la infancia. Todos los niños fueron llamados “privilegiados” y por primera vez, desde el

¹⁸ Sarmiento, Domingo Faustino: *Facundo*. Ed. Sopena Argentina. 10ª edición octubre 1963, Bs. As.

¹⁹ Puiggrós, Adriana *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Ed. Galerna, Bs. As. 2007, p. 59.

²⁰ Somoza Rodríguez, Miguel *Educación y Política en Argentina (1946-1952)* Miño y Dávila editores, 2006, pp. 168-169.

²¹ Vázquez, Silvia: “La fundación del nivel inicial”. En Suplemento Digital de la revista *La Educación en nuestras manos*, n° 34; diciembre de 2006, p. 35.



Estado, se reconoció la desigualdad- diversidad de la situación infantil y se asumió el compromiso de garantizar el mejoramiento de las condiciones socio-económicas en pos de los principios de reparación y justicia social. *Los niños* fueron los *únicos privilegiados*; la educación, las artes, los deportes, las colonias infantiles, las vacaciones, el esparcimiento, el juego y los juguetes (a través del reparto de juguetes el Estado exhibía su compromiso con el tiempo de infancia, reconociendo el derecho a jugar de cada niño) son solo algunos de los tantos elementos que demuestran que aquella frase no fue solo un slogan.

En el amplio despliegue de políticas públicas dirigidas a la infancia, la educación cobraría un lugar de reparación sobre las desigualdades sociales de origen. “El jardín de infantes era un medio considerado excelente para garantizar un punto de partida social homogéneo para la construcción de una nueva generación infantil.”²² En el marco del primer peronismo, los niños serían “la vanguardia”, “la generación del 2000” que continuaría y profundizaría el proyecto político-social- económico y cultural que se echó a rodar a mediados de la década del 40.

Los debates parlamentarios de la ley Simini

En el año 1946 el diputado Jorge A. Simini perteneciente a la UCR-JR presentó en la legislatura un proyecto de ley²³ por el que se establecía la Educación preescolar y se creaba un Jardín de Infantes en cada distrito de la provincia.²⁴ Para ese entonces el director general de escuelas era Alejandro Greca. Sin pretender ahondar en estas cuestiones, sólo es preciso mencionar que, en un mero sondeo sobre los funcionarios de la cartera educativa provincial que acompañaron a Mercante, se distinguen gestiones con acciones y propósitos diferentes. Las primeras gestiones previas a la reforma constitucional, se corresponden con un formato organizativo heredado de las etapas anteriores. El primer Director General de Escuelas, Alejandro Greca, fue reemplazado por Estanislao Maldones quien intentó profundizar y

²² Carli, Sandra *Niñez, pedagogía y política...* op. cit. p 292.

²³ El diputado Simini contó con la colaboración de Jaime Glattstein quien en ese momento era director del Jardín Municipal de Trenque Lauquen. Luego Glattstein ocupó el cargo de Inspector General de Jardines de Infantes.

²⁴ Al asumir al gobierno Mercante la composición de la Cámara de Diputados era la siguiente: 33 correspondían al Partido Laborista y 16 a la UCR Junta Renovadora, ambas fuerzas habían apoyado la candidatura de Mercante. La oposición estaba compuesta por 35 diputados pertenecientes al radicalismo.



ampliar el funcionamiento de la Dirección General de Escuelas.

Durante el debate en la Cámara de Diputados, el laborista Yezid Yanzón, miembro informante de la comisión de instrucción y Educación Pública declaró que el proyecto de ley de creación de Jardines de Infantes para todo el territorio de la Provincia se constituyó en “... una obra social de trascendental importancia para la formación física, moral e intelectual del niño”.²⁵ La argumentación de carácter pedagógico-psicológico que se enunció es la siguiente:

“Ya ha sido mundialmente reconocida la necesidad de encauzar al niño en los primeros seis años de vida, época en que hace sus mayores adquisiciones. Está también probado que el Jardín de Infantes es el ideal para la época comprendida entre los tres y los seis años. Ya lo dijo con verdadera y reconocida autoridad su creador, don Federico Froebel, al establecer y demostrar que toda educación debía comenzar en esta edad y ser el basamento del trabajo que realizase la escuela en la formación cultural del hombre. De tal manera, el Jardín de Infancia tiene por objeto dar a los niños una educación en consonancia con sus necesidades de orden psicológico, desarrollando aptitudes que serán la base de la formación del carácter y su cultura.”²⁶

Otro de los fundamentos que expuso el diputado Yanzón, pone de relieve el carácter social del Jardín de Infantes, comprometiendo al Estado como garante de los derechos de los niños a mejores oportunidades educativas desde edades tempranas:

“Si bien existen las razones de orden psicológico y pedagógico esbozadas, que obligan a proveer a la educación del niño de tres a seis años, hay una tan poderosa como aquellas, que indica la necesidad imperiosa de que la obligación escolar comience antes de los seis años. Ella es de carácter social y su atención satisface plenamente uno de los principales postulados del movimiento revolucionario de junio. Hay una enorme masa de población trabajadora que no puede atender a sus hijos antes de la edad aludida, por cuanto sus tareas habituales, las que les proporcionan el pan de su familia, no le permiten. Por tanto, señor presidente, es un derecho del niño –como derecho a la vida y el derecho a

²⁵ DSCDPBA, 1946, p. 2840. Como ha señalado Mara Petitti el proyecto de creación de Jardines de infantes fue uno de los pocos proyectos relativos a la educación que encontró consenso entre la UCR- Junta Renovadora y el laborismo en el periodo 1946-1947. Ver Petitti, Mara “Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952).” En *Revista Espacios en Blanco*. Número 23. UNICEN, 2013.

²⁶ DSCDPBA, 1946, p.2840.



la libertad- que el Estado lo ampare y concurra a satisfacer sus necesidades poniéndolo en manos de educadores especializados.”²⁷

También Yanzón declaró en esa sesión que el Jardín de Infantes era una institución educativa pero se aclaró que era diferente a la escuela primaria y que no debía ser confundida con ella.

“La provincia puede y debe preocuparse seriamente de la educación preescolar, pero debe hacerlo con carácter netamente educativo. Es menester que el Jardín de la Infancia en la Provincia, sea una verdadera y completa institución y no un grado más de la escuela primaria, impuesto como iniciación de la misma, ni tampoco una escuela donde se imparta instrucción.”²⁸

Aquí aparece claramente que la denominación pre-escolar, esta definiendo al Jardín de Infantes como algo distinto y previo a la escuela, a la instrucción. Es interesante observar que lo pre-escolar, no adquiere carácter propedéutico. El Jardín de Infantes no es un equivalente al primer grado inferior de la primaria, es una institución educativa con fines y objetivos propios adecuados a la edad de sus alumnos. Es probable que tales definiciones hayan abonado el crecimiento autónomo del Jardín de Infantes en la provincia, contribuyendo a consolidar rasgos identitarios diferenciales respecto a la escuela primaria. Es válido considerar aquí, el análisis de Sandra Carli, quien sostiene que:

“La política de infancia se concibe como estratégica. La creación de jardines no era exclusivamente un medio para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil, sino una manera de establecer condiciones de la sociedad futura. El jardín de infantes debía formar ciudadanos útiles desde los primeros años... sin perder por ello su estética propia, adecuada al mundo infantil.”²⁹

Los diputados pertenecientes al bloque radical, a través del informante Juan Calvo, cuestionaron la forma de financiamiento de estos Jardines de Infantes, que estaba pautada a partir de la aplicación de un impuesto complementario al de la transferencia de bienes (herencias). Simini dio explicaciones acerca del impuesto y presentó un presupuesto estimado.

²⁷ DSCDPBA, 1946, p.2840.

²⁸ DSCDPBA, 1946, p. 2841.

²⁹ Carli, Sandra *Niñez, pedagogía y política...* op. cit. p 292.



Otro punto de cuestionamiento residió en el personal que debía integrar el cuerpo directivo y docente de los Jardines de Infantes. El proyecto fijaba para cada establecimiento un director/a, una maestra por sección, un profesor/a de música, una celadora, una visitadora, un ecónomo, una niñera, un médico, un odontólogo y personal de servicio.

El diputado Calvo, expresaba que teniendo en cuenta que los Jardines de infantes no podían tener en cada sección más de 25 niños, resultaba excesivo que un Jardín de tres secciones contara con director y una maestra por sección. En el debate sobre el tema del personal para los jardines, se cruzaron varios argumentos. Se discutió sobre los sueldos y apareció la controversia por los cargos de niñeras. El oficialismo expuso que esa era la única manera de garantizar que los niños de sectores obreros asistieran a los jardines, ya que los sectores sociales altos siempre contaron con su niñera encargada del traslado de los niños.

Por otra parte la oposición confería al Jardín de Infantes el carácter de elitista debido a que “los gastos excesivos podrían conspirar contra la materialización de esta plausible iniciativa, impidiendo que pudieran llevarse estos jardines al mayor número de barrios obreros, que son donde más se necesitan”.³⁰ Asimismo, acusaba al proyecto de acrecentar la burocracia y generar una suerte de “empleomanía”.

La discusión sobre el personal docente y no docente que debía tener un Jardín de Infantes, es muy reveladora, ya que reaparecen en ella algunas escenas del pasado y anticipaciones de debates de años posteriores. Mientras que los diputados de la oposición proponían gastar menos en el personal, argumentando que así se llegaría a más cantidad de niños pobres, los diputados oficialistas se negaron a abaratar el proyecto, admitiendo el carácter social y popular que pretenden imprimirle al Jardín de Infantes y considerando que reducir los costos malograría tales fines.

Simini expuso que el Jardín de Infantes tenía que ser igual para todos los niños: ricos y pobres. En principio, esto pone de relieve el criterio universalista que, en general, tuvieron las políticas públicas del peronismo dirigidas a los niños, a quienes se los reconocía como portadores de derechos. Por otro lado, como hemos dicho, el discurso de Simini retoma las ideas sarmientinas que impulsaban la escolarización temprana de la niñez sin distinción de

³⁰ DSCDPBA, 1946, p. 2842.



clases sociales.

Finalmente el 25 de octubre de 1946 la cámara de diputados aprobó el proyecto por más de dos tercios de votos y cinco días después fue aprobado en el senado. Algunas de las discusiones presentadas, nos incitan a preguntar ¿cuál fue el grado de aplicación de este proyecto? Asumiendo que, por ahora, los elementos a disposición resultan insuficientes, podría decirse que en los debates parlamentarios, existió consenso acerca de que para 1946 el Jardín de Infantes era una institución poco extendida en el territorio y que no tenía mayores alcances para los niños de los sectores populares. Coherentemente con este diagnóstico, los discursos aluden al carácter reparador de la creación de estas instituciones para estos niños históricamente excluidos.

La ley era muy cuidadosa de la preservación del modelo fundante, prescribía los referentes teóricos de su pedagogía y planteaba la formación docente de la especialidad anteponiendo como modelo normativo el Profesorado Sara Eccleston. A partir de su estudio surgen los siguientes interrogantes, que requerirán de una contrastación entre discursos y prácticas. ¿Cómo se articularon en la práctica las funciones sociales con las pedagógicas? ¿Cuáles fueron las prácticas que darían cuenta del concepto de educación integral? ¿Cómo se vincularon los Jardines de Infantes con las familias?

Algunos de estos interrogantes, pueden ser reinterpretados, atendiendo a las representaciones sociales que circulaban en los años 40 y 50. En este intento por esbozar alguna conjetura respecto de los interrogantes planteados, es preciso volver a recuperar el aporte de la autora Vázquez, para pensar como se amalgamaron la pedagogía y la asistencia social en este período. Ella afirma que:

“La identidad particular de estas políticas educativas está en lo que podríamos denominar función social, y que constituye el otro eje estructurante de los Jardines de Infantes. Se sostuvieron como metas principales, tanto la atención de la infancia en riesgo de marginación (algo así como una “recuperación temprana”), como el servicio concreto para la efectiva incorporación de las madres al trabajo (...) Corroboraba este objetivo la minuciosidad de la indagación y el seguimiento acerca de las condiciones de vida de los alumnos plasmados en las fichas sanitarias y sociales, y en múltiples acciones de atención primaria de la salud de los chicos y sus familias. La función social de los Jardines se extiende



intencionalmente a las familias de los alumnos, que se revelan casi siempre como las más necesitadas (...).³¹

La extensión de la función educativa, incluyendo la asistencia social, no sólo tiene un carácter reparatorio, es además una apuesta política que intenta ligar familia y Estado. La niñez debía inscribirse en el orden de la sociedad entendida como una unidad orgánica que contiene el orden familiar, pero sobre todo debía inscribirse en el nuevo orden político que se pretendía fundar.

Para terminar, admitiendo que, aún no es posible responder todos estos interrogantes, solo resta decir que fue a partir de la sanción de esta ley -y aún cuando tuvo corta vigencia- que el Jardín de Infantes se expandió en toda la Provincia de Buenos Aires. La sanción de la Ley Simini, un hecho inédito en la historia del nivel inicial argentino, provocó un fuerte impacto en el territorio bonaerense denotado en una explosión matricular especialmente caracterizada por el acceso de los niños de los sectores populares a estas instituciones educativas. Al mismo tiempo, esto significó la inscripción en el sistema educativo provincial del Nivel Inicial, logrando así mayor legitimidad pedagógica y política. Otras consecuencias directas de su implementación fueron la creación de la Inspección General de Educación Preescolar y la fundación de los primeros profesados para la formación de maestras jardineras.

No cabe duda que hubo una férrea voluntad por *refundar el Jardín de Infantes, recuperarlo como institución educativa popular*. Esta ley le otorgó legitimidad al Nivel inicial incluyéndolo en el sistema educativo. Por otro lado, la creación de una Inspección de Jardines de Infantes y el mantenimiento de un cargo de directivo por institución (pese a las objeciones de la oposición) esta hablando de una postura basada en el conocimiento de la pedagogía propia del nivel inicial. Estos dos puntos coadyuvaron a que la provincia comenzara a construir una estructura técnica-pedagógica antes que cualquier otra jurisdicción del país.

Érase una vez....La historia del Jardín de Infantes y una ley contrariada

³¹ Vázquez, Silvia “La política educativa durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante: entre la herejía y la restauración”. En Panella, Claudio (comp.): *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952). Un caso de peronismo provincial*. La Plata, 2005, p.80.



Poco tiempo después de la implementación de la ley Simini, en el marco legal bonaerense se consumaron nuevas reformas que impactaron en la educación. Las más destacadas fueron, además de la ley de Educación 5650 ya mencionada, la sanción de la nueva Constitución Provincial de 1949 en correspondencia con la reforma constitucional de la Nación y la creación del Ministerio de Educación ese mismo año.

Al frente del Ministerio de Educación, fue nombrado ministro Julio Avanza. Durante este período, tuvo un peso relevante la alianza del peronismo con la Iglesia Católica. Las constituciones (nacional y provincial) imprimieron un esfuerzo por reanimar un pacto, que apenas pudo sostenerse en un corto plazo. Varios autores afirman que la alianza Perón-Iglesia, fue eventual y estuvo sostenida en intereses particulares y coyunturales más que compartidos o comunes.³² Hacia el segundo gobierno de Perón, dicha alianza se rompió, y el catecismo fue reemplazado por la difusión de la doctrina peronista. La gestión de Avanza se caracterizó por imprimir un carácter fundante al proyecto político-pedagógico del peronismo a la vez que se enfatizó en el intento de reafirmar la alianza peronismo- Iglesia Católica. En este intento puede inscribirse Ley de Educación Provincial.

Los discursos del peronismo y de la iglesia, aparecían en varios puntos como contradictorios, difíciles de conciliar. Un ejemplo, es el rol del Estado, desde una concepción que pretende distanciarse tanto el liberalismo como de los estados totalitarios o corporativistas, se recurre al posicionamiento clásico de la Iglesia Católica, marcando el carácter subsidiario en la educación. Esto sin duda, es contradictorio, con la impronta peronista, que se orienta a instalar las bases para un nuevo proyecto social colectivo.

Hacia 1951 el peronismo había llevado adelante en la provincia un desarrollo notorio del nivel inicial, con la creación de una red de 500 jardines de infantes integrales en todo el país.³³ No obstante, cuando se discutió la nueva ley de educación provincial, el Jardín de Infantes perdió su carácter de obligatoriedad pasando a ser voluntario. Ahora bien, ¿qué

³² Caimari, Lila “El peronismo y la Iglesia católica” en Torre, Juan C.: *Los años peronistas (1943-1955)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2002 y Roitenburd, Silvia “Entre Córdoba y la nación: una identidad excluyente para el control de las transgresiones” en Puiggrós, Adriana *La Educación en las Provincias Argentinas (1945-1983)* Buenos Aires, Galerna, 1997.

³³ En la provincia de Buenos Aires en 1951 el número de Jardines de Infantes se había elevado a 72 y los Profesorados de maestras jardineras a cuatro.



continuidades y que rupturas se observan entre la ley Simini, la sanción de la Constitución Provincial en 1949 y la Ley de Educación Provincial 5650/51 respecto a la educación inicial?

En 1951 Avanza señaló que “La enseñanza preescolar se impartirá por medio de jardines de infantes que se crearán, principalmente, en las zonas industriales y fabriles donde el trabajo de la madre haga necesario que el Estado se ocupe de sustituirla, mediante maestras, en el cuidado de los hijos”. Más adelante expresó que:

“El ideal al que se ha de tender, pues, es el reintegro de la madre a su finalidad específica, ya que ella, por naturaleza, es la educadora perfecta en los primeros años de la vida del niño; de aquí que las fuerzas supranacionales que trabajan por la disociación de la familia para que, por ese camino, se desquicie la sociedad y puedan dominarla, pretenden obligatoriamente arrancar al párvulo de los brazos de sus madres y del ambiente de su hogar. Estas consideraciones motivan que la ley declare voluntaria la enseñanza preescolar, y mande instituir los jardines de infantes sobre todo en los centros urbanos y fabriles donde la realidad es que la madre abandona su casa para trabajar”.³⁴

Los argumentos que se exponen para ello denotan un cambio de rumbo. El Jardín de Infantes ya no aparece como derecho y necesidad del niño, sino de la madre trabajadora. En cierto modo, estas posiciones, que ponen a la familia como principal agente educador se constituyeron en un atajo para volver a un modelo de sociedad y sobre todo de familia, mas tradicional y conservadora. Por otro lado, se alude solamente a jardines de infantes en centros urbanos, impidiendo de este modo que los niños que habitan en zonas rurales cuenten con esta posibilidad de ingreso al llamado *ciclo básico de educación popular y democrática*. A partir de esto, la pregunta que surge es a qué se debió la pérdida de la obligatoriedad en el ingreso de los niños de los sectores populares a los Jardines de Infantes.

Puede inferirse que la obligatoriedad del Jardín de Infantes fue una apuesta onerosa al peronismo bonaerense. Recibió por ello, la presión y el cuestionamiento de la Iglesia Católica, hasta entonces principal aliada de Perón. La Iglesia Católica tuvo la oportunidad

³⁴ *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires*, [en adelante DSCSPBA], La Plata, julio de 1951, p. 306.



de torcer este rumbo iniciado en 1946, e impulsar un viraje hacia posiciones más conservadoras que toman a la familia como primera responsable de la educación de los niños. También sería posible conjeturar que, aunque en menor medida, han influido las acusaciones de la oposición que exacerbaban sus críticas comparando al gobierno peronista con los totalitarismos europeos.

Puede percibirse que en los fundamentos expresados por el Ministro de Educación subyacen las cuestiones señaladas. Dice Julio Avanza:

“En materia educativa, lo que prueba la sinceridad con que se quiere la libertad, es el pronunciamiento acerca de quién posee el derecho de educar a los niños. Toda concepción tiránica y, por lo mismo, destructora de la persona humana, sea en el pasado o en el presente, confluye al monopolio estatal de la educación. Es el sistema pregonado en nuestros días por el Estado Nacional-socialista alemán y por Estado soviético de Rusia. La constitución Nacional y la Provincial, así como este proyecto sometido a vuestra consideración, reconocen que educar a los hijos es un derecho y un deber de la familia, porque el niño, por naturaleza pertenece a sus padres. El Estado cumple a este respecto una función supletoria y coadyuvante, porque la familia, por si sola, no esta en condiciones de cumplir con esa función; pero de ese deber y derecho a la educación que tiene la familia, nace el derecho de los particulares y las comunidades no estatales, aunque instituidas con misión docente, a crear establecimientos de enseñanza, y la libertad que tienen los padres de elegir los institutos donde se educaran sus hijos.”³⁵

Otros antecedentes que cita Avanza son las reformas constitucionales. Aquí vale consignar que en el año 1949, la Constitución de la Nación reconoce el privilegio de los niños. Precisamente en el artículo 2º del capítulo III titulado “Derecho de la Familia”, dice que: “La atención y asistencia de la madre y el niño gozarán de la especial y privilegiada consideración del Estado”. Sin embargo en dicha ley fundamental, el Jardín de Infantes no aparece mencionado entre los derechos a la educación.

Es preciso advertir que, en el territorio provincial la alianza del peronismo con la Iglesia Católica era fuerte aún por estos años, mientras que a nivel de la conducción central del movimiento, algunos indicios dejaban entrever que la relación de Perón con la Iglesia Católica estaba agotándose. Desde el ámbito educativo, Adriana Puiggrós sostiene que

³⁵ Discurso de César Avanza, DSCSPBA p. 305.



Perón dividió aguas con la Iglesia, realizando la doble operación de por un lado, confirmar la aplicación de la educación católica en las escuelas y por otro lado, fundar el sistema de control estatal de las acciones del clero en el sistema público y estatal. En los últimos años, continúa “la expansión de las organizaciones sociales del Estado peronista constituyó un punto de ruptura y de disputa por los contenidos del significante *común* de educación.”³⁶

En los fundamentos de la ley 5650 resuenan constantemente algunas oposiciones, que nos parecen también derivadas de posiciones eclesiásticas. La ley se opone tanto al liberalismo como al comunismo. Rescata aportes del espiritualismo y los combina con valores nacionales; patrióticos y con los conceptos de justicia social, independencia económica y soberanía.

En los fundamentos de la ley se evidencia la pretensión de contribuir desde la escuela a formar un nuevo orden social más justo en donde la pedagogía deberá asumir la tarea de formar sujetos *buenos y patriotas*. Se define a la educación en un sentido más amplio que incluye lo trascendental. Se afirma que el laicismo y la instrucción no formaron hombres buenos, por el contrario se señala que el enciclopedismo forma individuos amorales, asociales, cosmopolitas. Una de las cuestiones que, marca nuevamente la notoria influencia de la Iglesia Católica, es la prohibición de la enseñanza mixta (coeducación de los sexos), exceptuándose de ello a la educación rural.

Una mención especial tendrá que hacerse con respecto al concepto de *educación integral*, que aparece reiteradamente en el texto. Como ya vimos este concepto también se usó para la ley Simini, en realidad fue un concepto que ocupó un lugar relevante en la época puesto que está relacionado con tendencias de corte espiritualistas en lo que refiere a concepción filosófico-pedagógica y las mismas tuvieron fuerte influencia en los discursos pedagógicos de aquellos años.

En el marco de la nueva ley provincial se entiende por educación integral a la formación que además de lo intelectual contempla básicamente lo moral, lo religioso, el espíritu patriótico, la educación física y el deporte, la educación artística (particularmente la música o las artes relacionadas con el folklore y los elementos nativos) y la formación laboral.

³⁶ Puiggrós, Adriana, *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Ed. Galerna, Bs. As. 2007, p 60.



Según señala Vázquez, “La formación religioso-trascendente aparece como imprescindible a la formación integral, así como el énfasis en una formación política cuyos principios se explicitan y la fuerte presencia de lo nacional, definido como una cultura y un espíritu.”³⁷

Si buscamos el sujeto pedagógico que interpela esta reforma, es el sujeto negado de Sarmiento, es decir el sujeto de las clases populares, el desheredado. Hay también una reivindicación de la cultura de tradición hispánica-criolla y latinoamericana. En este punto el proyecto de ley pretende expandir la educación común extendiendo la obligatoriedad hacia edades mayores tratando de vincular al sujeto pedagógico con el mundo del trabajo. Esa extensión de la obligatoriedad escolar hacia edades mayores, parece promisorio pero se pierde de vista la educación de la primera infancia restituyendo esta obligación al orden familiar.

Respecto a dejar planteadas algunas preguntas sobre la derogación de la obligatoriedad del Jardín de Infantes, resulta interesante recopilar algunos elementos. En principio, vale remarcar que durante la gobernación de Mercante los movimientos son vertiginosos, lo cual es un indicador de la existencia de intereses diversos y puja de poder. La gobernación de Mercante, culminó en medio de conflictos políticos, que obstaculizaron la continuidad del proceso iniciado en 1946. Hasta el propio Mercante se topó con dificultades para continuar su carrera política y presentarse como candidato en las elecciones de 1952.³⁸

Si bien, Jorge Bernetti y Adriana Puiggrós señalan que la reforma constitucional lejos de establecer la función hegemónica del Estado, dio lugar a lo que se llamado *subsidiariedad del Estado*,³⁹ en la práctica, el Estado siguió sosteniendo la educación pública a la vez que propició condiciones para el crecimiento del sector privado. En todo caso, las gestiones peronistas siempre se ubicaron ejerciendo el contralor y la supervisión de todas las instituciones educativas.

³⁷ Vázquez, Silvia “La política educativa durante la gobernación...” op. cit. p.89.

³⁸ Aelo, Oscar “Apogeo y ocaso de un equipo dirigente: el peronismo en la provincia de Buenos Aires” en *Desarrollo Económico*, IDES, Buenos Aires, vol. 173, 2004, pp. 85-107.

³⁹ Bernetti, Jorge y Puiggrós, Adriana *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)* Buenos Aires, Galerna, 1993, p. 244.



La Ley Simini, sancionada en los inicios del peronismo bonaerense, marcó un rol protagónico o de principalidad del Estado en la educación de la primera infancia. Dejó su impronta fundante, creó el Nivel Inicial en la provincia aportando elementos firmes para su expansión. Cuando se sancionó la Ley de Educación Provincial, la familia se reinstaló en la posición de responsable principal y el Jardín de Infantes perdió su carácter de obligatoriedad. De todos modos, en pocos años ya había conseguido ser parte del paisaje bonaerense.

Quizás la propuesta de que la educación pre-escolar fuese voluntaria era, a esa altura, una concesión, que en definitiva no concitaba grandes riesgos. La demanda por educación para la primera infancia tal vez podría hallarse en las ciudades pero no se extendía más allá del radio urbano. Y esto es relativo, si se tiene en cuenta que las primeras maestras y directoras de los Jardines Integrales, tuvieron que salir a visitar casas y convencer a las familias para que envíen a los niños de 3, 4 y 5 años a estas nuevas instituciones.⁴⁰

Confirmando esta conjetura, en una entrevista que realizó Silva Vázquez en los años '90, Emilio Mignone, Director de Enseñanza entre 1949 y 1952, dijo que: “la educación preescolar no era tan necesaria como ahora”, pero reveló además que “la obligatoriedad se bajó porque al respecto existía una fuerte oposición por parte de la Iglesia Católica.”⁴¹ A partir de este testimonio, nos preguntamos si la voluntariedad de la asistencia al Jardín de Infantes implicó un viraje a una posición más conservadora desde el propio peronismo o fue una estrategia política para fortalecer el apoyo de la iglesia al gobierno peronista. En miras a continuar con esta indagación dejamos planteado este interrogante para continuar nuestra investigación.

Reflexiones finales

Este trabajo intentó ser un primer acercamiento, con el fin de introducir algunas problemáticas para seguir investigando. Para hacer un análisis exhaustivo, es preciso seguir recopilando, analizando y contrastando diversas fuentes. De todos modos, la exploración

⁴⁰ Entrevistas a dos ex maestras del Jardín de Infantes n° 1 “Domingo Faustino Sarmiento” de Trenque Lauquen: Sra Isabel Verdier y Gladys Mayo, 2011, Trenque Lauquen.

⁴¹ Vázquez, Silvia “La política educativa durante la gobernación...” op. cit, p.87.



realizada, respondió algunos interrogantes y aportó otros que corresponderán abordar y profundizar en otras oportunidades.

Para pensar en futuros comienzos, me atrevo a enunciar algunas de las inquietudes surgidas a modo de pregunta. A saber, ¿cuáles fueron las articulaciones entre las políticas económicas, sociales y culturales implementadas por el peronismo y la expansión del Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires?, ¿cómo se produce la expansión matricular de los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires?, ¿dónde se localizaron las creaciones?, ¿qué sectores sociales se vieron favorecidos con el acceso a dichas instituciones educativas?

Este trabajo tuvo como intención, poner a disposición algunos elementos que nos permitan recuperar los vestigios de la Ley Simini no solo en la provincia de Buenos Aires, sino también pensando en la contribución al pensamiento político- pedagógico que nutrió luego los debates de las décadas posteriores.

En esta línea cabe el siguiente interrogante para abordar en futuros estudios: ¿Qué alternativas tuvieron o construyeron las familias de las clases populares para educar a sus hijos pequeños? Se ha mencionado que ha habido iniciativas de grupos de la sociedad civil que se han preocupado por la ausencia de políticas públicas para la niñez. Desde mi perspectiva, considero que en la lucha por obtener legitimidad pedagógica, el Jardín de Infantes tendió a denostar todo rasgo social oponiendo pedagogía versus asistencia social. Recién hacia la década del 40 del siglo XX, estos supuestos comenzaron a ponerse en tensión generando debates y luchas político-pedagógicas. Al respecto, el caso de la ley Simini, resulta paradigmático. Los Jardines de Infantes Integrales se presentaron como instituciones pedagógicas que contemplan la asistencia social, sin marcar una dualidad entre estos dos aspectos, entendiéndolos integrados y acoplados.

Por último quiero resaltar que, la exploración de los discursos y políticas educativas del pasado, nos permite comprender y reinterpretar nuestro presente, entendiendo la dinámica constante de las luchas pedagógicas que aún seguimos dirimiendo.