



# AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES





Mónica Fernández Pais\*

# ¿Cómo contamos un mundo? De memorias, enseñanzas y aprendizajes en la educación inicial

## RESUMEN

En este artículo nos proponemos explorar los modos en los que las formas autoritarias se desarrollaron en los llamados jardines de infantes argentinos. Bucearemos en lo que detectamos como huellas en las salas y en la construcción curricular del período marcado por flagrantes violaciones de derechos humanos llevadas a cabo en la última dictadura militar cívico-eclesiástica en la Argentina entre los años 1976 y 1983, para reconstruir un discurso velado por la asepsia que pugna por quedarse en la educación inicial. Se trata de un período marcado por profundas transformaciones en las prácticas educativas que se expandían por todo el país hacia la consolidación de un discurso ligado al orden, la obediencia y el silencio, cuyas marcas perviven aún hoy.

## PALABRAS CLAVE

Educación inicial • dictadura • enseñanza • aprendizaje • maestras(os) • memorias

## TITLE

How do we tell a world? Of memories, teachings and learning in initial education

\* Doctora en Educación (UNER) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Estudia sobre los derechos del niño y la primera infancia. Es profesora, investigadora y directora de la Especialización en Infancias y Juventudes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es directora de la Cátedra Libre Paulo Freire (UNLP). Fue docente de escuelas infantiles de la CABA por dos décadas. Fue directora nacional de Educación Inicial. Forma parte de la Cátedra Libre Appeal (UNLP). Correo electrónico: moniferpais@gmail.com.



## ABSTRACT

In this article we propose to explore the ways in which authoritarian forms developed in the so-called Argentine kindergartens. We will delve into what we detect as traces in the rooms and in the curricular construction of the period marked by flagrant violations of human rights carried out in the last civic-ecclesiastical military dictatorship in Argentina between 1976 and 1983, to reconstruct a veiled discourse for the asepsis that fights to remain in initial education. This is a period marked by profound transformations in educational practices that expanded throughout the country towards the consolidation of a discourse linked to order, obedience and silence, whose marks still survive today.

## KEYWORDS

Initial education • dictatorship • teaching • learning • teachers • memories

## DE LO INDESEABLE

Las palabras de Hamlet: “Los tiempos están confusos. Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden” son o más o menos verdaderas para cada nueva generación, aunque desde principios de nuestro siglo quizás hayan adquirido una validez más persuasiva que antes.  
Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

Proponernos hablar de las niñeces y de las dictaduras nos remite a lo indeseable. Pensar en la responsabilidad de gestar vidas en un mundo que ofrece destinos prefijados en los que “llueve sobre mojado” produce silencios. Desde allí, volvemos a las fuentes para compartir reflexiones con la intención de seguir recorriendo la historia reciente.

En ese recorrido, cabe recordar que el discurso que articula las prácticas en los llamados jardines de infantes argentinos en el período 1976-1983 está marcado por argumentos de las autoridades a favor de la capacidad de aceptar las innovaciones por parte de las maestras(os) de la educación inicial y por la sensible distancia de las formas escolares impuestas en desmedro de estas instituciones como espacios deseables para la educación en los primeros años. En cambio, poco se ha dicho en relación con la intencionalidad de la enseñanza en el período, velando argumentos acerca del carácter político de la educación *desde la cuna*. Esto se debe a la construcción de un relato en torno a la desvalorización social de la, por entonces, educación preescolar, su carácter pedagógico o asistencial, y la dependencia de la escuela primaria a la hora de plantear objetivos. Estos aspectos han construido un discurso signado por asepsia ideológica, remanido romanticismo en torno al tiempo de la primera infancia y consolidación de un estereotipo de las docentes portadoras de condiciones maternas



con “dudosa” y escasa formación para la enseñanza. Mientras el nivel crecía, las tradiciones se cristalizaban y construían una “leyenda” como historia de la educación inicial nacional (Fernández Pais, 2018).

## ENTRE DISPUTAS QUE EXCEDEN A INSTITUCIONES Y COMUNIDADES

La educación inicial en la Argentina es uno de los espacios de enseñanza caracterizado por las tensiones en torno al carácter político-pedagógico de su tarea. Las consideraciones acerca del reconocimiento de la perspectiva asistencial y, a su vez, el carácter pedagógico que se le concede a las tareas de cuidado, más allá de convertirse en un juego de palabras, muestran los límites de una disputa que excede a sus instituciones y sus comunidades. Se trata de una de las problemáticas educativas que pone en evidencia cuestiones que hacen a las lógicas heteronormativas y patriarcales que sustentan el capitalismo desde sus orígenes, por un lado, y, al devenir de las corrientes educativas nacionales, por otro.

Me detengo y recupero algunas ideas. De dónde veníamos o venimos. En 1950, en los llamados jardines de infantes, la tarea cotidiana reunía los aportes de Federico Fröebel, María Montessori, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y Ovide Decroly en una construcción tan ecléctica como rigurosa. Recordemos que se trataba del tiempo en el que “los únicos privilegiados” eran los niños y las niñas, y los esfuerzos estaban dedicados a construir el orden y la felicidad del mundo infantil. A su vez, asistir al jardín de infantes era obligatorio en la provincia de Buenos Aires.<sup>1</sup> Ese año se publica en el país el “Programa de actividades de los jardines de infantes”, escrito, entre otras, por Patty Smith Hill,<sup>2</sup> en cuyo prólogo Clotilde Guillén de Rezzano planteaba:

A medida que se desarrolla en el programa, se ve cómo el niño adquiere precisión, seguridad, exactitud, control, regularidad material y espiritual; cómo se forma en él el sentido de la responsabilidad; cómo siente intereses nuevos, gusta de placeres derivados de una actividad integral, comprende y valora los beneficios y obligaciones de la vida social y el papel que en ella le toca asumir, y cómo, a la vez, asimila indirectamente, sin más esfuerzos que el educativo, conocimientos relacionados con sus necesidades, que ordena, clasifica, sistematiza e incorpora a su acervo personal (Smith Hill, 1950, p. IX-XI).

- 1 De acuerdo con la Ley 5.096/1946, o Ley Simini, en la provincia de Buenos Aires el jardín de infantes era obligatorio desde los tres hasta los cinco años. La Ley estuvo vigente hasta 1951.
- 2 Smith Hill fue alumna de John Dewey en la Universidad de Chicago. Defensora del juego libre, impulsó la reforma de los jardines para dejar atrás el método froebeliano.



En el texto, las autoras reponen la importancia de la psicología de Arnold Gesell, destacando sus aportes para comprender la importancia de los primeros años en el desarrollo. Gesell y la psicología de la conducta llegarían para quedarse hasta entrada la democracia, junto a los desarrollos de Jean Piaget y del psicoanálisis. Años más tarde, se combinarían con las miradas personalistas del pedagogo español Víctor García Hoz.

Del mismo modo, se consolida el uso de libros, clases y guías que ordenan la tarea diaria en la educación infantil argentina, cuya tradición se remonta al legado sarmientino en el Capítulo V de *De la educación popular* (1849). Así, los aportes de los llamados “precursores” estuvieron presentes en textos como el de la misma Guillén de Rezzano (*Los jardines de infantes. Origen, desarrollo, difusión, organización y métodos*, 1940), en los elaborados para seguir en detalle por el Comité argentino de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE), en los números de la revista *La Obra* o en varios libros publicados en la década de 1960. En todos los casos, se trataba de la descripción y explicación de un método de trabajo para el desarrollo de la jornada. Esos materiales de apoyo oficiaban de guías en las que perduraba aquella desconfianza original hacia la mujer presente en Comenio, Pestalozzi, Fröebel y, demás está señalar, ante los innumerables sitios del instagram actual acerca de las capacidades de quien pretende enseñar en los primeros años. Hoy, bajo los designios de la virtualidad, la inmediatez y el *paso a paso*, hemos llamado a esta tradición “didáctica del tutorial” (Fernández Pais, 2022).

Volvamos a las salas de los sesenta. En esos años, por influencia de Soledad Ardiles Gray de Stein (Mery Stein),<sup>3</sup> desde Tucumán, y de Margarita Ravioli, desde la Ciudad de Buenos Aires como rectora del profesorado “Sara C. de Eccleston” y el Jardín de Infantes “Mitre”, se impulsaban reformas. El clima de época marcado por transformaciones sociales en Occidente<sup>4</sup> no escapaba al intento de renovación que llegaba, una vez más, desde el norte. En Estados Unidos se consolidan<sup>5</sup> las nuevas formas de trabajar en los *kindergarten*, mientras que en la Argentina toman fuerza los aportes del psicoanálisis y la teoría piagetiana arriba a la docencia. Sin embargo, fue el aporte decisivo de Cristina Fritzsche, como profesora y directora de un jardín de infantes, que opera como bisagra para que el cambio se efectivice. Así, podemos decir que la llegada de la “renovación” se dio en medio

3 La obra de Stein (2001, 2005) ha sido difundida a través de la recopilación de fuentes y de sus memorias, aunque se la conoce más en el norte y centro del país que en la región metropolitana. Fue maestra y se formó como pedagoga con Ricardo Nassif. Agradecemos la generosidad de la profesora Stein, quien compartió sus archivos personales con la autora del presente trabajo.

4 El mundo occidental vibraba al ritmo de la revolución cubana, la guerra de Vietnam, los Beatles, el movimiento hippie, la llegada de la píldora anticonceptiva; mientras que en la Argentina el psicoanálisis, la Escuela para Padres de Eva Giverti y Mafalda hacían a los discursos sociales, sobre todo urbanos.

5 El primer trabajo que establecía normas para el cambio en el *kindergarten* data de 1925: se trató de una tesis doctoral defendida en la Universidad de Columbia (González Canda y Szulanski, 1965).



de transformaciones sociales mientras en la Argentina se sucedían los gobiernos de facto de los generales Juan Carlos Onganía (1966-1970), Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Lanusse (1971-1973).

La renovación traía al discurso de la educación inicial la centralidad del *juego*, en tanto “es una necesidad vital del niño y si no se le brinda adecuada oportunidad de juego, no es posible esperar de él un normal y satisfactorio desarrollo” (Vargas *et al.*, 1973, p. 1). Este juego se diferenciaba de los juegos ligados a la actividad manual y sinestésica propuesta por los precursores influidos por los saberes médicos (Montessori y Decroly) y a la obsesión por el autogobierno (Fröbel y Agazzi) para ser presentado en diálogo con el trabajo. La propuesta de *trabajo* marcaba el pasaje de un juego completamente dirigido a otro en el que “la maestra está dando sus indicaciones de tal modo que no solo el niño se convence que está actuando por propia iniciativa, sino que ella misma lo cree” a un trabajo creador que “es el de la solución de problemas” (González Canda y Szulanski, 1965, p. 19).

Así, surge la idea de *juego-trabajo* que ordena la rutina cotidiana en las salas hasta entrada la democracia. El planteo buscaba entender el

*juego* como una actividad placentera que realiza el niño y el *trabajo* la realización de actividades que conducen a su fin, la relación Juego-Trabajo no es una antinomia; por consiguiente, implica la posibilidad de iniciar al niño en el trabajo a través del juego.

En el Jardín de Infantes el juego debe ser el principio rector del quehacer, y estará ligado íntimamente al eje psicopedagógico del mismo: la actividad. Partiendo del primero, se cumple maravillosamente el *proceso* que lleve del placer (juego) al esfuerzo (trabajo), al que llegará el niño naturalmente y sin presiones. Este es el punto de partida para el cumplimiento del proceso que lleve, según Freud, de la actitud de placer a la actitud de esfuerzo.

[...] *Pedagógicamente*, el juego-trabajo podemos definirlo como un momento en el que se cumplen distintas actividades creadoras simultáneas, individuales o por grupos, de acuerdo a la edad, madurez o disposición de los niños (Vargas *et al.*, 1973, p. 2).

El juego-trabajo o juego en rincones es una de las adaptaciones nacionales de las reformas que tenían lugar en Estados Unidos. Se presentaba como una “estructura didáctica” que junto a las “actividades de conjunto” y los “juegos libres en el exterior” conformaba los tres grupos de actividades con los que se desarrollará la “unidad didáctica” a partir de la cual una temática, por ejemplo, “mi barrio”, se convierte en “un medio y no en un fin” (Vargas *et al.*, 1973). A lo largo de distintos textos y materiales que argumentaban y presentaban los lineamientos para el desarrollo del juego-trabajo, se advierte la llegada de tecnicismos ajustados a cada actividad. El surgimiento de una didáctica específica se ordenaba tras fundamentaciones de carácter filosófico, psicológico y pedagógico. Es oportuno mencionar que lo “pedagógico” operaba como categoría general de la cuestión educativa y que por ese entonces reponía componentes propios del campo de la didáctica.



La preocupación por la enseñanza a las maestras de un nuevo *corpus* de actividades se resolvió a través de la publicación de materiales ministeriales y una profusa publicación de textos que se suman a una tradición con inicios a mitad del siglo. Entre ellos, se destacan *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes* (1968) de Fritzsche y Duprat, *El jardín de infantes hoy* (1969) de Bosch y *El jardín de infantes* (1969) de Salotti (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2012). La tarea cotidiana se ordenaba en función de un cronograma muy detallado de la organización del tiempo y era ofrecido a la maestra jardinera junto a sugerencias acerca de su “ser docente” (Fernández Pais, 2017) en los diversos materiales disponibles. Las renovaciones otorgaban centralidad a las actividades que exigían adecuaciones en la dotación de materiales, mobiliario y del espacio en las instituciones. Es en ese contexto que desde el profesorado “Sara C. de Eccleston” se impulsa la realización de una investigación e informe a cargo del arquitecto Horacio Pando y la profesora Susana Szulanski para la elaboración de un documento con apoyo de la OMEP con el fin de construir salas y juegos de exteriores inspirados en jardines de infantes de Alemania, Estados Unidos y Suiza, con un costo estimado entre 75 y 85 dólares/1969, entre otros datos de color (Pando y Szulanski, 1969).

Los nuevos discursos para la educación preescolar se vieron reflejados en el “Curriculum para el Nivel Pre-Escolar” publicado en 1972 por el Ministerio de Cultura y Educación y su Consejo Nacional de Educación. En sus *Bases para el Curriculum del Nivel Pre-Escolar* se plantea que en

“el nuevo Curriculum” están implicados: los maestros, los padres, los alumnos e indirectamente todas las personas pertenecientes a la comunidad social en cuyo seno existe la escuela y el Jardín de Infantes (p. 9).

En un extenso texto de 219 páginas, se detalla la organización de tiempos y espacios, se definen contenidos de enseñanza y se enumeran las actividades que permitirán alcanzar los objetivos de un nivel que reconoce la estrecha relación entre Escuela y Sociedad, como versa el epígrafe inicial del pedagogo español García Hoz.

A la vez, los encuentros en las salas daban cuenta de un clima de una suelta “mayor libertad” en el cual niñas y niños realizaban actividades que les permitían reflejar el mundo de los adultos en una alianza con las familias, que garantizaba la enseñanza de formas de vida pautadas de acuerdo con las edades bajo el gran precepto: a través de la actividad, la educación “le enriquece, le proporciona cierta superabundancia de ser” (al hombre), como sostenía el personalismo vigente (García Hoz, 1968, p. 249). En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, el juego-trabajo fue reemplazado por el “juego centralizador” a finales de la dictadura (1983), en una búsqueda por el planteo que se presentaba como parte de las pujas entre las maestras de educación inicial que oficiaban como técnicas en los ministerios nacionales y provinciales y la mirada disciplinadora constante.



## GOLPE DE ESTADO DE 1976. TIEMPOS PRELIMINARES Y DERIVAS

En el contexto antes mencionado, el devenir a partir del 24 de marzo de 1976 alcanza otros horizontes. Mientras el personalismo instalado sustentaba nuevos discursos, la emergencia de la didáctica mostraba un modo de enseñar renovado y al mismo tiempo aseguraba que en las salas se aplicaran los valores propios del autollamado “proceso de reorganización nacional”. El respeto a la norma a través de la incorporación de hábitos cobra una importancia superlativa en el período. La obediencia en las calles, el miedo a la autoridad se instalan en la vida cotidiana, sostenidos por representaciones legitimadoras del autoritarismo en el que los mecanismos de control desbordan las salas. La idea de una libertad incipiente para educar buscaba instalarse. El cuidado de las nuevas generaciones implicaba salvarlas de los males del pasado desde un orden que “no se presenta como un fin en sí mismo, sino como una condición necesaria para el despliegue de las propuestas” (Pineau *et al.*, 2006, p. 75) que requieren los nuevos tiempos. En las escuelas, se buscará construir la idea de la necesidad de trabajar para prevenir la amenaza comunista y controlar la enseñanza poniendo el foco en el aprendizaje en tanto fenómeno personal y no social.<sup>6</sup>

En junio de 1977, Juan José Catalán asume como ministro de Cultura y Educación. Este sostendría que el país estaba sumido en una crisis espiritual que debía ser remediada a partir de una renovación de los hábitos mentales por medio de la educación y los medios de comunicación (Puiggrós, 2003, p. 169). En este marco, el jardín de infantes sería el lugar ideal para llegar a las mentes y espíritus infantiles y de sus familias. En octubre de ese año, el Ministerio de Cultura y Educación envía a las escuelas el folleto “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, por Resolución 538, para ser compartido con todo el personal de los establecimientos. Si bien sabemos que luego fue censurado por los mismos generales, las entrevistas realizadas dan cuenta de los modos y tiempos diversos en los que se conoció su contenido. Este estaba en consonancia con los “Propósitos y Objetivos Básicos para el Proceso de Reorganización Nacional”. Cabe volver sobre el enunciado del capítulo 3, punto 3, acerca de los niveles preescolar y primario:

- a. El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores.
- b. La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin.

6 Para un mejor detalle del tema, ver el análisis que sobre el *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar* (1981) hacen Braslavsky y Krawczyk (1988).



En este sentido, se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita “autoeducarse” sobre la base de la “libertad” y la “alternativa”.

Teniendo en cuenta estas bases esenciales, las editoriales marxistas pretenden ofrecer: “Libros útiles” para el desarrollo, libros que acompañan al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a no tener miedo a la libertad, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, consciente o inconscientemente, víctimas a la vez de un sistema que los plasmó o trató de hacer a su imagen y semejanza (p. 49).

La obra de María Elena Walsh o los textos de Laura Devetach, entre tantos otros prohibidos en el período, no eran asimilados plenamente en su contenido, u otra bibliografía no llamaba la atención mayoritaria del colectivo de la educación preescolar nacional, pero la Resolución en cuestión advierte y orienta sobre su peligro.

La persecución gremial, el amedrentamiento ideológico y la condena a toda forma de intento de desjerarquización de la función directiva y de supervisión, en el caso de la educación inicial que dependía mayoritariamente de las direcciones de educación primaria, controlaba aún más el trabajo de las maestras, signado por cierto desdén hacia la educación preescolar como matriz fundante de la escena nacional.

Se imponía entonces un clima en las salas que consolidó la tendencia a un autoritarismo que, si bien ya estaba presente, ahora sería más directo. Nos referimos a formas de control y censura de las iniciativas de las niñas y los niños en desmedro de la afirmación de su personalidad, que implica expresar sus deseos e ir por ellos. Se consolida la incorporación de los llamados “recursos” para introducir actividades o inducir algún comportamiento. Así, los “brochecitos” en la boca, las posturas forzadas y estigmatizantes como sentarse “como indios”, el uso de “plasticola” que garantiza la quietud eran incorporados como “juego” y transmitidos en el cuerpo docente como la solución tan deseada a los desvíos de la conducta infantil.

No se trataba de enseñar el valor del silencio productivo para pensar, sino para reprimir las propias expresiones y andar sin ser advertidos (“caminamos con zapaticos de algodón”). Se pretendía disciplinar los cuerpos de manera intempestiva cada vez que la docente lo considerara. Estos mecanismos de control fueron repetidos por generaciones de docentes en el marco de una formación que reivindicaba el carácter apolítico y ahistórico del llamado jardín de infantes. Por tanto, estos discursos se instalaron con naturalidad, cristalizando las tendencias más disciplinadoras de los jardines de infantes y la infantilización docente (Fernández Pais, 2018). Kantor (1987a, 1987b, 1989), como becaria Conicet, en el regreso a la democracia, alertará sobre estos usos y costumbres. Su trabajo fue el primero en denunciar estas tradiciones que se instalaron en los jardines de infantes por décadas y que perviven en el señalamiento de niñeces que no logran comportarse como el manual de formas escolares lo exige.



Niñeces en quietud, docentes en silencio. A las instituciones también llegan los primeros gestos de un capitalismo neoliberal que comenzaba a ver la educación como un gran negocio. Tal es el caso de la provincia de Santa Fe, en la cual, por Resolución 994 del 7 de diciembre de 1976 del Reglamento de “Padrinazgo para Escuelas y Jardines de Infantes de Santa Fe”, quedaba “establecido el padrinazgo empresarial para la escuela santafecina en todos sus niveles y especialidades, destinado a posibilitar una real y concreta colaboración para la solución de los problemas que afectan a la acción educativa” (Hereñu, 2016, p. 71, en Fernández Pais, 2018). Así, sería la o el director el responsable de gestionar la contribución necesaria.

En la provincia de Buenos Aires, los mecanismos de implementación del autoritarismo también son explícitos y brutales. A través de la Circular Técnica 4 de 1978 sobre “Bibliografía sugerida”, se definen criterios para la aprobación de la circulación de textos en función del respeto a la moral cristiana y a las instituciones del país, sus símbolos y próceres nacionales, en pos de la defensa de la soberanía nacional y la seguridad interna. Resulta oportuno advertir cómo el discurso castrense ubica al sujeto “comunista” como el responsable de la entrega nacional tanto en cuanto a los valores como desde lo económico, dislocando la lógica en la que sostienen sus principios. Mientras en los medios de comunicación el “compre nacional” era una bandera del crecimiento, se instalaba la denuncia a los grupos cuya injerencia en las definiciones económicas eran nulas. La amenaza nacionalista era cultural e ideológica. El grado de institucionalización de estas narrativas y la distancia respecto de los acontecimientos muestra una complejidad para la transmisión de estos relatos que varía históricamente en función de cómo se vayan configurando las relaciones de poder, como nos sugiere Legarralde (2022, p. 154).

El control de la lectura obsesionó a los ideólogos del Plan Cóndor, con el que se organizaron estas políticas en la región. Comisiones de control de bibliografía, maestras desaparecidas y perseguidas, silencios que aturden en los pasillos de las instituciones formaron un clima de época que convivía con la incorporación de los pantalones en el vestuario docente. Sin embargo, aún se podía más.

En el Documento 6 de 1979, la Dirección de Educación Preescolar decía acerca de la “Autoridad”:

Hoy como docentes somos modelos de autoridad para nuestros niños. Somos responsables de su formación. Somos entonces artífices del basamento de la estructura social futura, consolidada dentro del principio de autoridad.

Cabe preguntarnos:

- ¿Las decisiones evidencian firmeza y coherencia, o deben de manifestarse rigidez y arbitrariedad?
- ¿Mi actitud favorece la espontaneidad del niño en la elección y expresión, o provoca respuestas condicionadas?
- ¿Mi interacción (con pares y superiores) revela respeto y colaboración en todo momento, o por el contrario solo cuando están en juego mis intereses individuales?



Es AUTORIDAD aquel a quien:

- se le confiere crédito, o fe, o representación para ejercer la influencia sobre la conducta de otros;
- se le otorga potestad o facultad para gobernar.

En consecuencia, se distinguen dos clases de autoridad:

legal: inherente a la función

personal: formada de saber, valor moral, experiencia, aptitud para el mando y actitud de servicio.

La autoridad personal es el complemento de la autoridad legal y requisito para que esta se constituya en una acción racional, equitativa, eficaz, prudente y hasta silenciosa.<sup>7</sup>

Las formulaciones acerca de la autoridad buscaban interpelar a la maestra jardinera y al niño. Un docente correcto para un niño correcto a partir de un fundamentalismo que, cuanto más se inscribiera en la piel de los niños, mejor. La mujer y maestra obediente y colaboradora lograría articular la autoridad moral y la autoridad legal, lo que imprimiría los valores jerárquicos a través del silencio y la actitud de servicio (Fernández Pais, 2018). Esta dictadura implementó una cultura del terror que inmovilizó a la sociedad civil, conduciéndola a un estado de infantilización; es decir, acotando o suprimiendo los derechos y libertades de la ciudadanía. Mientras unos tenían derecho a mandar, otros tenían que obedecer.

## EL DESAFÍO DE PRODUCIR MEMORIA Y ENSEÑAR EL PASADO A “LXS QUE LLEGAN”

Si bien la última dictadura fue posible a partir de la alianza entre las fuerzas armadas, algunos sectores de la sociedad civil, representantes eclesiásticos y grupos económicos concentrados, el ejercicio escolar de disciplinamiento también debería sumarse a esta lista. No se trata de realizar generalizaciones, sino de comprender el impacto que tuvo su operación discursiva sobre las generaciones que transitaban la escuela. Para el caso de los jardines de infantes, la situación es llamativa. En medio de discursos de antipolítica e innovación del formato escolar, los jardines se convirtieron en semilleros del silencio y reposo de las niñeces y la ingenuidad adulta. La larga tradición en torno a la sentencia sarmientina sobre el valor del método para enseñar en los primeros años se cristalizó de la mano de la emergencia; una didáctica especializada bajo los mandatos del documento publicado por la Unesco en 1973, *Aprender a ser. La educación del futuro*, (expresados como pilares, una idea que aún hoy tiene vigencia) y la lógica de pensar de modo dilemático instalada por Juan Mantovani completaron la escena.

7 Los subrayados son del original.



Lo dilemático en educación inicial se presenta a partir de la aparente ausencia de definiciones políticas al respecto en el área educativa, que a la vez encubre toda una serie de enunciados que intencionadamente aparecen formulados en términos antagónicos. Tales como:

1. Niño responsabilidad exclusiva de la familia versus niño responsabilidad de la sociedad.
2. Rol de la familia en la educación de los hijos versus papel del Estado en la educación.
3. Iniciativa privada versus responsabilidad del Estado.
4. Mujer productora versus mujer reproductora.
5. Rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos versus nivel inicial (Duprat y Malajovich, 1987, pp. 15-17, citado por Fernández Pais, 2016, p. 122).

En este sentido, el planteo dilemático da cuenta de la imposibilidad de definición por una u otra posición y, según entendemos, no logró resolverse con el cumplimiento de la obligatoriedad de la sala de cinco años, ya que, lejos de consolidarla, desarmó la incipiente estructura del nivel. La herencia de esta lectura parece estar vigente en el imaginario y en las definiciones de actuales políticas para la primera infancia.

La revalorización de lo fáctico tuvo en este caso una derivación tecnocrática. Si usamos el término “desarrollismo” descargado de su connotación partidaria argentina, podemos ubicar al conjunto de los discípulos de Juan Mantovani dentro de los adherentes a lo que se conoció como “Teoría del Desarrollo”. Su concepción económica era keynesiana y su interés consistía en mejorar el sistema escolar, estimular su crecimiento y, sobre todo, solucionar sus “disfunciones”. La creencia compartida era que mediante la planificación se podría hacer una tarea social, y también que los estudios cuantitativos eran un instrumento para la denuncia del principal problema de la educación nacional, es decir, la deserción.

Aquel discurso trascendentalista de Mantovani comenzó a girar hacia el liberalismo universalista típico de los organismos internacionales de la posguerra, cuando nacen las organizaciones internacionales, como la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que miran a la primera infancia. La consigna de la época era “aprender a aprender”, al decir de Hebe San Martín de Duprat.<sup>8</sup> Este lema propio de la época formó parte de un nuevo paradigma en el que la educación se pensaba como un todo superador de la mera adquisición de conocimientos.

Ante este *estar siendo*, los jardines de infantes fueron un bastión de la tecnocracia en la que se refugiaron, en su mayoría, docentes que se volvieron

8 En un análisis retrospectivo, Duprat (1995) recordaba el período como el de “aprender a aprender” sin que la preocupación por la enseñanza formara parte de las responsabilidades docentes.



“obedientes” desde una posición infantil que fue construyendo cierta experticia para la enseñanza a partir de temáticas suficientemente generales que negaban el conflicto social y sostenían una sola manera de concebir el mundo. La herencia de este tiempo consolidó, insistimos, no solo una didáctica específica que dio lugar a una jerga superespecializada, sino que gestó un modo de ser docente de la educación inicial poco comprometido con el contenido por enseñar y su impacto en la comunidad de pertenencia. La tarea de enseñar a los más chicos fue perdiendo el escaso reconocimiento que había conseguido en los años sesenta.

En este escenario, así como se edulcoró la historia de la gesta nacional a partir de una profunda banalización de las efemérides, también se negó la posibilidad de hablar de la última dictadura en las salas de educación inicial. En la Ciudad de Buenos Aires, la llegada de la democracia y la conformación de un cuerpo de especialistas comprometidos políticamente constituyeron una excepción al plantear la necesidad de asumir el carácter político de la educación y la enseñanza del conflicto en el nuevo *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de 1989. Ese fue el hilo del que se sostuvieron los diseños curriculares publicados en el inicio del nuevo siglo, cuyos ecos se hicieron sentir a nivel nacional.

Hoy, luego de que el presidente Néstor Kirchner promoviera la enseñanza del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia cada 24 de marzo (fecha establecida en 2002 por Ley 25.633), la pregunta volvió a la educación inicial como un búmeran. Nuevamente, se impone en medio de una fantasmática que sostiene el temor al conflicto. Acaso, ¿se enseña en los primeros años el horror y la muerte?

La escuela infantil encuentra en la transmisión de las historias un punto de intersección entre el pasado, el presente y el futuro desde el que se posibilita a las generaciones adultas compartir el relato de la experiencia vivida, suscitando procesos subjetivos a través de los cuales las niñeces construyen su identidad y se filian a una historia y a una comunidad con la que conocen el presente y se proyectan al futuro. Es así que hablar del holocausto y otros genocidios en la escuela “adquiere un sentido desde la crítica [...] desde lo que quedó trágicamente vencido, en las huellas de lo humano doliente” (Casullo, 1999, en Diamant *et al.*, 2015).

Nos preguntamos, herederas(os) de aquellas tradiciones, cómo contamos un mundo tal como lo percibimos, el que reúne horrores y alabanzas, a un humano cada día más atemorizado, mientras se sumerge en su presente sin historia y sin aromas.

## A MODO DE PALABRAS FINALES

La enseñanza durante la última dictadura en los jardines de infantes y la enseñanza acerca de ese período 1976-1983 en las salas de la educación inicial ameritan continuar las reflexiones sin velos ni silencios. Edulcorar los alcances y temores que han construido el relato de ese tiempo implica mirar cómo las prácticas docentes que buscaban y buscan alejarse de “la” política y “lo” político son parte constitutiva



de un colectivo de maestras(os) que han sido llamadas(os) por décadas a enseñar el mundo a través de un “ojo de buey”, negando la posibilidad de la vista panorámica.

La pedagogía de la memoria nos exhorta a otras posiciones, más audaces, menos temerosas. Nos lleva a contar “qué hemos hecho los hombres [y las mujeres, diremos hoy] hasta ahora”, como repetimos desde hace ya muchos años con José Martí.<sup>9</sup> En ese contar, diremos de muertes y extraccionismos. De criaturas arrancadas de sus nidos y de niñeces muertas por las contaminaciones. De vidas felices bajo cielo celeste en Disney y de vidas abyectas. Diremos de jardines de infantes que muestran mundos verdaderos, cotidianos, y de aquellos que eluden el conflicto y construyen historias de “mentirita”. El desafío es contar la memoria desde lo colectivo y lo grupal (Jelin, 2002, p. 20) en el contexto ideal para construir una idea de lo que *es* este mundo que los recibe en el lugar construido para ello: la escuela y el jardín de infantes como experiencia iniciática. El afán es por hacer consciente que “recobrar hoy numerosos relatos pasados no compromete a lxs niñxs que velan a remontar hacia una Historia que no tienen. [...] ellxs hacen un posible, una potencia de ver otra o de ver con lo otro” (Louis, 2023, p. 19).

Si seguimos en el laberinto que nos lleva a desnaturalizar y problematizar el mundo que habitamos, nos vemos obligadas y obligados, todes, a pensar de qué modo compartiremos esa información y exploraciones con la niñez. La tradición, el miedo a que ciertos mandatos se alteren, dio origen a dispositivos que se inscriben en una relación de poder; la escuela fue y es uno de ellos. Su naturaleza, al decir del pensador italiano Giorgio Agamben, es esencialmente estratégica, ya que se trata de manipulación de relaciones de fuerza. Un dispositivo está siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y lo condicionan (Agamben, 2016, p. 8). Mostrar y explorar un mundo cuyas leyes sostienen la negación de la historia es parte de los desafíos por afrontar para inscribir a las y los nuevos en nuestras comunidades.

Volvemos sobre las palabras de Arendt en busca del hilo que nos sujeta con las nuevas generaciones como impulso vital. Nos sabemos responsables de la construcción de un relato capaz de mostrar aquello de lo que los humanos somos como gesto inaugural al entrar a una sala, a un aula. Acaso, debamos preguntarnos si creemos que

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

9 Nos referimos a sus palabras en el prólogo de la revista *La Edad de Oro*, 1891.



Estamos atravesando un tiempo que muchas y muchos percibimos como bisagra ante el horror heredero del cógito cartesiano y el desarrollo de la ciencia. Estamos ante la posibilidad de construir un mundo en el que cada quien sea imprescindible, en el que asumamos la construcción colectiva como búsqueda de lo común, como esperanza. Será cuestión de imaginar que el enseñar y el aprender son compromiso con la supervivencia al que estamos llamados como sujetos históricos y en devenir, en un permanente *estar siendo*. En búsqueda por el mejor vivir.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Adriana Hidalgo.
- Ardiles Gray de Stein, S. M. (2001). *Breve reseña de la educación inicial en Tucumán. El viejo Tucumán en la memoria*, VI. Universidad Nacional de Tucumán.
- Ardiles Gray de Stein, S. M. (2005). *Una maestra jardinera cuenta su historia*. Ediciones El Graduado.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Braslavsky, C. y Krawczyk, N. (1988). *La escuela pública*. Cuadernos Flacso, Miño y Dávila.
- Consejo Nacional de Educación (1972). *Curriculum para el Nivel Pre-Escolar*. Ministerio de Cultura y Educación.
- Diamant, A., Souto, G. y Alonso, M. (2015). Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos: tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar. *História Oral*, 18(2), 105-127. <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/562/pdf>
- Duprat, H. San Martín de (1995). Del centro de interés a la unidad didáctica. En AA.VV., *Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional*. Novedades Educativas.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Fernández Pais, M. (2016). *La educación inicial en Argentina a mediados del siglo pasado: entre la renovación y el tecnicismo pedagógico* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Fernández Pais, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Anuario Historia de la Educación*, 18(1), 111-132. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14927/pr.14927.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14927/pr.14927.pdf)
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía en la educación en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. (2022). *Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades*. Ministerio de Educación de la Nación.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Ediciones Rialp.
- González Canda, M. L. de y Szulanski, S. (1965). *Programa de Jardín de Infantes y otros*. Profesorado de Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston".



- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.
- Kantor, D. (1987a). *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. *Educo* n° 6.
- Kantor, D. (1987b). *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra*. Reflexionando.
- Kantor, D. (1989). Acerca de la autoridad docente en el jardín de infantes. *Propuesta Educativa*, 1(1), Reseña de investigaciones. Flacso.
- Legarralde, M. (2022). “Una historia de las memorias de la última dictadura militar argentina (1976-1983) en las escuelas secundarias”. En M. Legarralde (coord.), *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas* (pp. 122-158). Universidad Nacional de La Plata.
- Louis, C. (2023). *La conspiración de lxs niñxs*. Cactus.
- Pando, H. y Szulanski, S. (1969). *El edificio del Jardín de Infantes*. OMEP.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.
- Ponce, R. (2012). Los debates de la educación inicial argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajavich (comp.) (2006), *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*. Siglo Veintiuno.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Smith Hill, P. (1950). *Programa de actividades de los jardines de infantes*. Kapelusz.
- Vargas, M. E., Ansaldo, I., Arraga, S. P., Biasotti, M., Guala, T. y Núñez, H. R. (1973). *Consideraciones acerca de los principios metodológicos en el jardín de infantes*. Curso de Planeamiento y Curriculum en el Jardín de Infantes. Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”.

Recepción: 12/08/2024

Aceptación: 14/10/2024

