



ISSN: 2981-4103 (en línea)

revista TEXTOS



Escuela de Educación y Pedagogía

L29



UPB
Universidad Pontificia Bolivariana

© **Revista Textos, No. 29**

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

ISSN: 2981-4103 (en línea)
Periodicidad Anual
Año 2025
Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Editor de la Revista: Mateo Muñetones Rico

Compiladores: Juan Carlos Echeverri Álvarez, Mateo Muñetones Rico, Mariana Jaramillo Mosquera y Wendy Gutiérrez Oñate

Comité editorial estudiantil: Elizabeth Córdoba Mesa; Ana Sofía Camacho Suárez; Carolina Echavarría Quintero; Salomé Gil Rico; Sara Garcés Villa; María José Vélez Gutiérrez; Laura Victoria Santamaría Trujillo; Sebastián Vélez Vargas; Steward Pérez Epalza; Víctor Manuel Arias Zapata; Isaac Daniel Jiménez Carrascal; Juan Carlos Echeverri Álvarez

Coordinadora Editorial UPB: Lisa M. Colorado Rodríguez

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Editorial UPB

Corrección de estilo: Ana Isabel Torres

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co www.upb.edu.co
Medellín-Colombia

Radicado: 2310-02-05-24

Para la reproducción parcial o total de los artículos debe citarse la fuente.
Órgano de divulgación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Autores latinoamericanos

La iniciativa Kindergarten en Argentina: comentarios sobre la transición pedagógica de la educación infantil integral en Argentina, y su contraste dialectico latinoamericano, con Rosario Vera Peñaloza

José Daniel Apolinar Joven

jose.apolinar@upb.edu.co

Resumen

Este artículo posee una narrativa histórica de lo que fue la transición educativa infantil de los jardines de infantes durante el siglo XX; con Rosario Vera Peñaloza como protagonista en componentes biográficos. Junto a esta se plantea diferentes comentarios críticos sobre la implicación de temas religiosos, políticos y sociales en esta estructuración educativa; además de contrastes ideológicos y pedagógicos con otros autores en materia. La reflexión final de este artículo dimensiona el contexto latinoamericano a través de todos estos conocimientos, para formular un cuestionamiento acerca de nuestra percepción ideológica frente a la pedagogía en ese entonces y ahora.

Palabras clave: Rosario Vera Peñaloza; educación; jardín de infantes; pedagogías críticas; Argentina; Friedrich Froebel; análisis histórico

En 1884, el gobierno nacional de Argentina concreta la creación del primer jardín de infantes; subvencionado en la ciudad de Paraná bajo principios teóricos froebelianos, y como una propuesta para solventar la precarización por la que pasaba la educación inicial en el país. Treinta años después, gran parte de las instituciones que se instauraron e hicieron parte de esta iniciativa, cierran; y las que quedan afrontan una fuerte crítica política y sustancial en su beneficio para la educación del país. Hoy en día los jardines de infantes poseen una demanda cultural sustancial en el territorio argentino (Soto y Violante, 2010) y, pese a que su proceder actual difiere del pasado, conservan el acervo de una trasgresión discursiva y la adaptación provincial.

Este artículo planteará puntos críticos con una visión, en la medida de lo posible objetiva, para analizar vestigios de ciertas corrientes de pensamientos fluctúales relacionadas con otros autores e ideas propias de Latinoamérica; en contraste con aquellas replicadas e impartidas en otras naciones y regiones del continente como Norteamérica. Teniendo en cuenta que existió una discusión política, académica y social alrededor de este tema, trabajaremos con estos hechos para darle un discurso narrativo a la pregunta sobre ¿cuál es el esfuerzo dialéctico en esta historia?

Rosario Vera Peñaloza, maestra argentina, participó activamente en todo el transcurso de esta historia hasta su muerte, dejando incluso elementos para la evolución a posteriori de los jardines infantiles (Rojo y Juárez, 2020). Con ella, tendremos la visión de un personaje para este análisis y sobre los hechos podremos preguntarnos: ¿Qué fueron los jardines de infantes argentinos en el pasado? ¿Qué significaron los percances de su implementación? ¿Qué podemos aprender de este suceso sobre nuestros contextos?

Historia Marco Legal

La formación estructural de la educación infantil en el país argentino nace con la conformación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE), durante la hegemonía conservadora del siglo XIX. Sería durante este siglo que Domingo Faustino Sarmiento promulgaría ideas sobre la responsabilidad de la política con la educación, y mencionaría a las instituciones de educación a la primera infancia en su libro *Educación popular* (2010). Este tipo de afirmaciones tuvieron lugar en el debate político por la configuración educativa nacional, donde la comunidad eclesiástica; el gobierno de turno; líderes políticos; y un congreso internacional pedagógico de profesores tuvieron voz en la estructuración del sistema de educación y la posterior Ley 1420 de 1884 (Rojo y Juárez, 2020).

La Ley 1420 de 1884 es un hito en la regulación educativa pública del país; por constituir a la educación como una responsabilidad estatal de carácter gratuito, laico y obligatorio. Entre aquello, este congreso nacional acordó que “además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente.” (Ley 1420, 1884, art. 1). Es por esta ley que, durante ese mismo año, nace el primer jardín de infantes oficial, subvencionado en la escuela normal de Paraná –La primera escuela normal de Argentina–.

Anterior a la ley 1420, la figura activista de Domingo Faustino Sarmiento ya se había posicionado como presidente de la república. Una acción propuesta por él, acorde con la consolidación de un cambio paradigmático educativo para Argentina, fue la importación de maestros extranjeros para la reproducción y propagación de la plantilla de profesorado nacional y de ciertas pedagogías. La mayoría de estas personas fueron maestras estadounidenses, pertenecientes a la religión protestante y relacionadas con pedagogías del normalismo o la enseñanza infantil (Rodríguez, 2022). Este esfuerzo se desarrolló de manera muy controversial debido al cambio de escenario que afrontaron estas maestras con el leguaje, cultura asincrónica, la población religiosa, la economía en proceso, en sí, un contexto que demostraba la resistencia de un país considerablemente conservador.

Esa década del ochenta fue de gran confrontación entre el Estado que ponía en marcha el presidente Julio Argentino Roca con la Iglesia católica. Fue tremenda y vertiginosa la transformación que experimentaba la sociedad argentina. Roca y su gente impulsa la Ley de Matrimonio Civil, la creación del Registro Civil, la ley 1.420 de educación laica... Una revolución impensable para la Iglesia, de gran impacto. Y Roca no tuvo ningún inconveniente en romper relaciones con el Vaticano y expulsar del país en veinticuatro horas al Nuncio Apostólico. (Rojo y Juárez, 2020, p. 11).

La instauración legal de los jardines de infantes, más el apoyo estructural de las maestras de Sarmiento, convergieron en causas y personajes. Una de ellas fue Rosario Vera Peñalosa, mujer argentina nacida en 1873.

Rosario atestiguaría en su infancia lo vano de la educación infantil en su país pues en su pueblo riojano había dejado de funcionar las escuelas públicas por culpa de las guerras civiles en Argentina; por lo que tuvo que viajar a la siguiente provincia donde pudo cursar la primaria –distanciada de su familia y viviendo en casas ajenas–. Terminada la primaria, a los 10 años vuelve; y bajo el cuidado de familiares sigue sus estudios en la reciente escuela normalista, construida por el presidente Sarmiento con maestras extranjeras estadounidenses. Así, completos sus estudios secundarios, empieza su carrera profesional como maestra normal, gracias al impulso educativo que ofrecía esta misma escuela en magisterio.

Un punto para tener en la cuenta ahora y, durante el resto de esta transición, es la oposición conservadora de la población argentina frente a la diversificación de la libertad de la mujer. El pensamiento de la población conservadora de este siglo no concebía a la mujer en labor fuera del hogar. Parte de la crítica hecha por la conservadora a las escuelas normalistas era por esta incitación a las mujeres para participar en la educación; que encontraba argumentos insulsos en el

servicio, tarea a la que estaba relegada la acción de la mujer de manera religiosa y social. Las maestras que Sarmiento contrató también fueron criticadas por la comunidad eclesiástica por su papel y religión. Por esto, Rosario enfrentó un contexto áspero para su proyección profesional. Vivía gracias a la acción normalista y su oportunidad laboral, pero la población argentina pasaba por una transición cultural de pensamientos e ideales conservadores, religiosos y patriarcales.

Esto no la detuvo; pues encontrada su vocación, Rosario viajó a la provincia de Entre ríos-Paraná para recibir educación en enseñanza superior. A sus 20 años se graduó, obteniendo el título superior de enseñanza; pero, más importante aún, forjando lazos intelectuales y de amistad con la profesora Sara Eccleston, maestra estadounidense que se había destacado en su país por su investigación y especialización en el *Kindergarten*. Ellas trabajarían juntas en el primer jardín de infantes en Argentina, anexo a la escuela normal de Paraná. Es a raíz de esta conexión discipular que Rosario viajaría de nuevo a la Rioja para fundar, anexo a la escuela normal en la que se instruyó, otro jardín de infantes. Rosario especializó sus estudios superiores en la educación infantil con ese énfasis en los jardines de infantes, gracias al programa de Sara Eccleston y el método froebeliano, Tanto Rosario como los jardines de infantes en toda Argentina siguieron Las instrucciones de este método.

Historia del Kindergarten como institución

El pedagogo alemán, Friedrich Froebel conceptualiza el término *Kindergarten* en el año de 1840, basándose en sus ideas pedagógicas y el modelo educativo que había desarrollado en Bad Blankenburg con niños de la primera infancia. En su obra *La educación del hombre*, promulgaría los criterios básicos para la constitución de estas instituciones y, además, expresaría sus principales ideas pedagógicas.

La educación inicial, según Froebel, debe de ser un enfoque primordial en la formación del hombre puesto que, en estos lapsos primarios, desde su nacimiento hasta los 6 años, es donde el niño desarrolla las conexiones con el mundo que regirán su concepción y aprendizaje posterior en su vida:

En este grado de la vida, en que el interior del hombre se manifiesta por el exterior, en que importa buscar el enlace entre el interior y el exterior, y la unidad en la cual ambos se confunden, se inicia la educación del hombre, y se declara, además de la necesidad de continuar prodigándole los cuidados físicos anteriormente reclamados, la necesidad, más imperiosa aún, de los cuidados intelectuales. (Froebel, 2016, p. 8)

Froebel argumenta dos principios esenciales para que la estimulación de infantes consiga tener impacto en el posterior desarrollo del sujeto. En un primer acercamiento, Froebel propone el reconocimiento del ser como la primera instancia a seguir.

Volver externo lo que es interno, o interno lo que es externo, hallar y manifestar la unión que existe entre lo uno y lo otro. Para llenarlo, es preciso que conozca no solamente el objeto en su esencia, sino también su afiliación a otros seres. (Froebel, 2016, p. 16).

El infante, dotado de sentidos para el reconocimiento de su entorno, se mueve en torno a la fijación de su propia ambición como unidad carente de experiencias; es lo que está su lado o lo que lo acompaña, lo que denomina esta fijación. Los educadores, los cuales deben tener una comprensión previa sobre pedagogía infantil y cuidados primarios, funcionaban como guías y facilitadores para que el sujeto fuera estimulado a través de un entorno especialmente modificado para su exploración, y con objetos seleccionados para un objetivo específico sensorial.

El autor especifica cómo el juego es el principal medio para la creación de estas conexiones, en el cual se concentra el esfuerzo psíquico del infante:

El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego. El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida. Es por lo general el modelo y la imagen de la vida del hombre, generalmente considerada, de la vida natural, interna, misteriosa en los hombres y en las cosas: he ahí porqué el juego origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes. (Froebel, 2016, p. 16).

Esta institución busca desarrollar en los niños el sentido de la autonomía como la clave de su subsistencia y valor principal en su desempeño posterior. El niño no solo iba a ser estimulado por factores autoritarios, sino que también debía de enfrentar dinámicas de socialización y de autonomía cuando se encontrara solo, este principio es introductorio al avance autodisciplinario de la armonía del ser entre su cuerpo y espíritu. Así, la formación integral del sujeto en estas instituciones tendría una acción significativa y formativa en la mente del individuo; mantendría el contacto con la naturaleza; y desarrollaría sus capacidades y virtud personal.

Se datan 15 jardines oficiales que abrieron entre los años 1884 a 1905, en su mayoría anexos a escuelas normales (Rodríguez, 2020). Para este inicio de década la mayoría de estos jardines ya llevaban algunos años en funcionamiento, pero enfrentarían una crítica sustancial. En 1900, cuando se organizó el primer congreso pedagógico después de la reforma de la ley 1420, se discutió el tema; y a partir del estudio de informes sobre egresados de estas instituciones se llegó a la conclusión de que esta primera infancia era indómita; y que la edad ideal para iniciar la educación estaba entre los 6 y 7 años, pues este esfuerzo educativo inicial le pertenecía a la familia y el hogar (Rojo y Juárez, 2020). Es importante recalcar que ninguna maestra perteneciente al movimiento del jardín de infantes fue convocada para este congreso, ni siquiera Rosario.

Después, Leopoldo Lugones –reconocido escritor y pedagogo, y funcionario/inspector de educación– presentaría un informe que describiría a los jardines de infantes como inútiles. Lugones afirmarí que es “una institución exótica, ajena a la idiosincrasia argentina” (2022); esto debido a que la mayoría del alumnado que poseían era perteneciente a la clase media y alta, por intereses elitistas. Aunque Lugones consideraba sus fundamentos pedagógicos razonables, consideraba a la institución como secundaria y no alineada con las necesidades del país; como una cuestión de privilegiados; y como un derroche de dinero público y de esfuerzos educativos para conseguir el personal y usarlo. Es así como después de este congreso; del informe de Lugones; y de la presión por parte de la oposición, detractores normalistas y políticos a favor de la crítica de Lugones, en 1905, se cierra en la escuela normal de Paraná los cursos para maestras especializadas en *kindergarten*; y se cancela de apertura de futuros jardines a punto de abrir.

En contexto, el juicio de valor temprano a los jardines de infantes hace parte de la tensión nacional que habían provocado las reformas educativas en el país. Por un lado, en la educación teníamos la acción reciente normalista, laica y positivista; por otro lado, la opinión religiosa, conservadora y espiritual. Ambas veían en la otra, una mal manera de educar. Rosario, al nacer en una familia muy religiosa, pero educarse en escuelas normales, encontraba versatilidad entre el conocimiento de estas dos posiciones, a la par de un dilema. La escuela positivista normalista encontraba la educación froebeliana recargada de argumentos espirituales en función tanto psicológica como cognitiva de expresión; es por eso por lo que estaban de acuerdo con la ineficacia de los jardines. Estos creían que el niño era un ser incivilizado y debía de ser educado con conocimientos experimentales y científicos a través de la experiencia; en contraste con el método de Froebel, que defendía a un niño bueno por naturaleza que manifestaba sus virtudes en la libertad a través del juego.

Debido a que la ofensiva en contra de los jardines de infantes continuó por parte de Lugones y la oposición, muchos de estas instituciones fueron fuertemente criticadas por su valor de sustento y objetivo pedagógico. Se extendió en el país una creencia nociva sobre la educación de esta primera infancia, y muchas de estas instituciones cerraron por desprestigio. Rosario trató de defender a las instituciones bajo argumentos de inexperiencia; conclusiones prematuras; falta de recursos; y una oposición oportunista en contra de ideologías y no realmente objetiva, pero su esfuerzo fue en vano. Para Rosario, educar a la primera infancia representaba la configuración del ser con su entorno, y la creación de su sentido de pertenencia como predisposición de un sujeto en la naturaleza y la sociedad (Rosario, 1916).

El esfuerzo de Rosario por prevalecer la educación infantil junto a los jardines de infantes nunca se detuvo; durante el resto del siglo siguió insistiendo en la reapertura de nuevos jardines y programas de educación superior similares a los que propuso Sara Ecleston. Para el año de 1930 el estado renovó el interés social en la beneficencia de las poblaciones de clase obrera y vulnerables, como las que estaban en condición de pobreza (Rodríguez, 2020). Para este punto, lo que quedaba del profesorado kindergarten –ya jubilado– se unió a Rosario y plantearon la reapertura de la institución con un enfoque más social; una acción conjunta entre métodos Montessori y Froebeliano para llegar a los barrios más pobres del país.

En 1935 se funda la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten; y esta, junto a las instituciones normalistas, logra crear un currículo para educar y evaluar ver-tientes del profesorado con fines en la educación inicial y para la participación en los jardines de infantes. Poco a poco, las instituciones volvieron a abrir junto a nuevos grandes proyectos prodifusión del kindergarten, como lo fueron el instituto Mitre y el instituto Bernasconi, ubicados estratégicamente para atender la infancia más vulnerable de la capital. Para el año de 1945, con la entrada del gobierno peronista, se permitió la creación de jardines de carácter privado; para este punto, el esfuerzo conjunto data que ya se habían desarrollado 604 jardines en todo el país: 433 de carácter público –en su mayoría adjuntos a escuelas normales– y 171 establecimientos privados; atendiendo en total a 29.945 estudiantes de la primera infancia (Rodríguez, 2020).

Conclusiones

La figura de Rosario Vera Peñalosa data de manera vivencial lo que fue la transformación de la educación en Argentina desde el siglo XIX, al ser agente producto y reproductor de un esfuerzo y acción política. La educación de este personaje se

consolida en, para finales del siglo XIX, las recién fundadas escuelas normales; completando ella misma el ciclo, pues como maestra trajo consigo el progreso del sistema educativo, tanto con los jardines de infantes como con sus estudios en diferentes materias de educación infantil. Rosario desempeñó cargos tanto administrativos como de campo en la estructuración educativa, desde maestra hasta inspectora de escuelas. Su aporte académico es inmenso; llegando a configurar metodologías de enseñanza para la educación primaria respecto a la matemática, la ciencia, la geometría e, incluso, educación física en trabajos como se ve en *Enseñanza de la naturaleza* (1916) o *Enseñanza práctica de la geometría en la escuela primaria. Metodología* (1919).

Referencias

- Froebel, F. (2016). *La Educación del Hombre* (N. Montoto, Ed.; J.A. Nunez, Trad.). Createspace Independent Publishing Platform.
- Ley reglamentaria de educación común; ley 1420 de 1884. (1884, julio 8). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Peñaloza, R.V. (1916). *Enseñanza de la naturaleza*. Órgano del consejo nacional de educación.
- Rojo, R. y Juárez, C. (2020). *Rosario Vera Peñaloza. Maestra Guerrera de la Patria*. Vida, pasión y legado. Ministerio de turismo y culturas, gobierno de la Rioja. <https://culturalarioja.gob.ar/rosario-vera-penaloz-maestra-guerrera-de-la-patria/>
- Rodríguez, L.G. (2022). As professoras norteamericanas que Sarmiento trouxe e aquelas que vieram mais tarde seu trabalho na Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira De História Da Educação*, 22(1), e226. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226>
- Rodríguez, L.G. (2020). Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada. *Historia de la educación - anuario*, 21(1), pp. 66-86. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000100066&lng=es&tlng=es
- Soto, C. y Violante, R. (2010) *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>
- Sarmiento, D. F. (2010). *De la Educación Popular*. Kessinger Publishing. (Trabajo originalmente publicado en 1849).