

**REPRESENTACIONES DEL NIÑO PEQUEÑO COMO  
SUJETO EDUCABLE: UN ANÁLISIS DE LAS  
INSTITUCIONES PARA SU CUIDADO Y ENSEÑANZA EN  
LA CIUDAD DE MÉXICO, 1870-1940**

Tesis que presenta

**Adriana Alejandra García Serrano**

para obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Eugenia Roldán Vera

Ciudad de México

Noviembre, 2016

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Dedico este trabajo a Zirahuén. Agradezco su paciencia, escucha, abrazos y comprensión por todo el tiempo que le quedé a deber.

Gracias a todas las personas que me apoyaron para la culminación de esta tesis. Especialmente a mi familia y amigos.

Agradezco el tiempo, esfuerzo y dedicación de la Dra. Eugenia Roldán Vera, además de ser un ejemplo como profesionista y persona. Así como a mis sinodales la Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo y la Dra. Élide Lucila Campos Alba por sus aportaciones que sin duda enriquecieron este trabajo. También agradezco los comentarios y sugerencias de la Dra. Inés Dussel y la Dra. Susana Quintanilla Osorio.

Mi reconocimiento y agradecimiento a todo el personal académico y administrativo del DIE-Cinvestav por su excelente trabajo.

### *Resumen*

En esta investigación se analiza la transformación de las representaciones de infancia y la manera cómo se formó la noción del niño de 3 a 6 años de edad como sujeto educable durante el periodo de 1870-ca. 1940. Para ello se realiza un recorrido por la fundación y transformación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años, la configuración de la maestra de párvulos y las maneras en cómo fueron pensados los niños a través de las prácticas cotidianas de dichos establecimientos.

La hipótesis general es que entre 1870 y 1940 emergió una nueva representación del niño pequeño como sujeto educable la cual está en relación directa con cambios en la conceptualización de los establecimientos para ellos así como con transformaciones en las representaciones de docencia y maternidad.

El universo empírico está constituido por documentos históricos como discursos, noticias, conferencias e informes de maestras, fotografías, periódicos, planes de estudio, estadísticas, reglamentos y escritos oficiales. Dichos documentos se obtuvieron del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Boletines de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), Boletines y Memorias de la SEP, Banco de imágenes del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) de la SEP, ejemplares del periódico *Kindergarten* resguardado en el Archivo General de la Nación (AGN) y diversas publicaciones consultadas en la Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM).

### *Abstract*

This research analyzes the transformation of childhood representations and how the notion of the child of 3 to 6 years old was constituted as educable subject during the period 1870-ca. 1940. For this we study the foundation and transformation of care institutions and education of children under 6 years, the configuration of the teacher of young children and the ways in which children were through the daily practices of such establishments.

The general hypothesis is that between 1870 and 1940 emerged a new representation of the child as educable subject which is directly related to changes in the conceptualization of institutions for them as well as changes in the representations of teaching and motherhood.

The empirical universe consists of historical documents and speeches, news, conferences and reports of teachers, photographs, newspapers, curricula, statistics, regulations and official writings. These documents were obtained from the Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) Boletines de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), Boletines y Memorias de la SEP, Banco de imágenes del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) of the SEP, newspaper *Kindergarten* found on Archirvo General de la Nación (AGN) and various publications consulted in the Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM).

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Siglas y abreviaturas.....   | 8   |
| Introducción.....  | 9   |
| Capítulo 1. De las escuelas Amigas a los jardines de niños: los establecimientos para niños pequeños en la ciudad de México, 1870-ca.1940..... | 19  |
| 1.1 Las escuelas Amigas.....   | 22  |
| 1.2 Escuelas de párvulos.....  | 29  |
| 1.3 Los primeros <i>Kindergärten</i> .....   | 36  |
| 1.4 Jardines de niños.....   | 43  |
| 1.5 Conclusiones.....  | 51  |
| Capítulo 2. Las maestras de niños pequeños: ¿una maternidad educada?.....  | 55  |
| 2.1 Denominaciones para la maestra de párvulos: ¿el nombre importa?.....   | 56  |
| 2.2 Institucionalización de la profesión de educadora.....   | 61  |
| 2.3 Representaciones de la maestra de niños pequeños: ¿la maternidad educada?.....   | 72  |
| 2.4 Conclusiones.....  | 77  |
| Capítulo 3. Representaciones de infancia en el origen del <i>Kindergarten</i> en México, 1903-1940.....  | 78  |
| 3.1 Representaciones de escuelas y maestras en la documentación oficial y programática.....  | 79  |
| 3.2 ¿Los <i>Kindergärten</i> eran escuelas?.....   | 82  |
| 3.3 “Realidades” y “discursos sobre la realidad” del <i>Kindergarten</i> : representaciones visuales .....                                     | 93  |
| 3.4 Conclusiones.....  | 128 |
| Capítulo 4. Pedagogía y práctica en las escuelas para niños de 3 a 6 años.....   | 132 |
| 4.1 Registros, exámenes y disciplina: ¿qué nos dicen de los párvulos?.....   | 133 |
| 4.2 El juego en la educación para párvulos.....  | 150 |
| 4.3 Objetos y espacios para la infancia: la creación de una materialidad escolar en el <i>Kindergarten</i> .....                               | 157 |
| 4.4 Conclusiones.....  | 169 |
| Conclusiones generales.....  | 172 |

Bibliografia.....181

### *Siglas y abreviaturas*

|       |  |
|-------|--|
| AHDF  | Archivo Histórico del Distrito Federal                     |
| AGN   | Archivo General de la Nación (México)                      |
| AHSEP | Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública    |
| BIPBA | Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes              |
| BJIP  | Boletín de Justicia e Instrucción Pública                  |
| BSEP  | Boletín de la Secretaría de Educación Pública              |
| CIDEP | Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar |
| DGEP  | Dirección General de Educación Preescolar                  |
| HNDM  | Hemeroteca Nacional Digital de México                      |
| MSEP  | Memoria de la Secretaría de Educación Pública              |
| SEGOB | Secretaría de Gobernación                                  |
| SEP   | Secretaría de Educación Pública                            |
| SIPBA | Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes           |

## Introducción

En esta investigación se analiza la transformación de las representaciones de infancia y la manera cómo se formó la noción del niño de 3 a 6 años de edad como sujeto educable durante el periodo de 1870-ca. 1940. Para ello se realiza un recorrido por la fundación y transformación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años, la configuración de la maestra de párvulos y las maneras en cómo fueron pensados los niños a través de las prácticas cotidianas de dichos establecimientos<sup>1</sup>.

Las preguntas iniciales que dieron origen a esta investigación son: ¿De qué manera se pensaba a las escuelas para niños pequeños y qué cambios mostró su conceptualización?, ¿cómo se pensaba al niño en las distintas escuelas para pequeños, desde las Amigas hasta los *Kindergärten*?, ¿cómo se conceptualizaba al niño en las teorías pedagógicas que dieron origen a esas distintas escuelas?, ¿cómo se concibió a las maestras para niños de 3 a 6 años?, ¿qué cambios mostraron las representaciones de la maternidad y la maestra de párvulos a partir de la incidencia de los discursos científicos?, ¿cuál fue el aporte específico de las prácticas escolares a las representaciones de infancia?, ¿hasta qué punto las prácticas observadas en el material empírico concuerdan o no con lo dicho en los discursos oficiales?, ¿cómo entendían los funcionarios y educadoras la función pedagógica del juego?, ¿el juego fue efectivamente central en las prácticas cotidianas de los *Kindergärten*? Y, finalmente, ¿qué tanto las escuelas de párvulos se configuraron como un nivel en sí mismo o tomaron la forma de un nivel preescolar o preparatorio? El periodo de estudio elegido inicia en 1870 debido a que alrededor de esa fecha se instalaron las escuelas de párvulos consideradas el primer antecedente del *Kindergarten* en México, y con ellas comienzan a forjarse representaciones de infancia influidas por nuevas ideas pedagógicas, de la medicina y psicología. Termina hacia 1940 porque para entonces se puede hablar de consolidación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de la niñez pequeña. El análisis del cambio en las representaciones solo puede hacerse en un lapso de tiempo amplio.

La hipótesis general es que entre 1870 y 1940 emergió una nueva representación del niño pequeño como sujeto educable la cual está en relación directa con cambios en la

---

<sup>1</sup> Para la escritura de esta tesis se siguieron las nuevas normas de la RAE.

conceptualización de los establecimientos para ellos así como con transformaciones en las representaciones de docencia y maternidad.

A lo largo de la tesis desarrollaré además los siguientes argumentos:

- El origen, desarrollo, institucionalización, reglamentación y delimitación de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños derivaron en buena medida de la reorganización de la educación primaria en el periodo estudiado.
- La transformación de la concepción del niño pequeño de objeto de cuidado a sujeto educable tuvo lugar en relación con el incremento de la participación de las mujeres en tareas docentes.
- Los cambios en las representaciones del niño pequeño fueron en consonancia con un avance del Estado sobre la educación en un espacio que antes ocupaba la madre. De ahí que en la introducción y primeros años del *Kindergarten* se movilizaran representaciones de infancia, maternidad, maestras y escuelas en las que este tipo de institución aparecía como un estado de confluencia entre lo público (hogar-escuela) y lo privado (la familia, la casa).
- Si bien los intelectuales, políticos y maestras fundadoras del *Kindergarten* contribuyeron a la construcción de las representaciones de infancia, los mismos *Kindergärten* en su funcionamiento cotidiano también tuvieron un papel activo en dicha construcción, y esta no siempre correspondió con lo que los ideólogos proponían.
- Los cambios en la representación de los niños están relacionados con un cambio mismo en la noción de educación y de la forma en que la escuela debía ocuparse de ella. La educación dejó de ser solo instrucción –transmisión de conocimientos intelectuales que privilegia el aprendizaje memorístico– y en el transcurso del periodo estudiado se convierte en el desarrollo de todas las facultades –físicas, intelectuales y morales– de los niños a partir del estímulo de los sentidos.

La génesis y desarrollo de las escuelas para niños pequeños en México han sido estudiados por diversos autores desde una mirada que ha privilegiado el estudio de las biografías de las profesoras de párvulos pioneras, la descripción y reconstrucción de la

creación de los primeros *Kindergärten*, así como la elaboración de cronologías. En la reciente compilación *Historia de la educación en la ciudad de México* (Gonzalbo y Staples, 2012) apenas si se incluyen menciones esporádicas a las instituciones escolares para los más pequeños, lo que da cuenta de la poca investigación que hay sobre el tema o bien de la escasa relevancia que se le da dentro de la historia de la educación. Con todo, recientemente se han realizado trabajos que buscan comprender el origen y desarrollo de los jardines de niños, así como las transformaciones en la educación de la niñez menor de 7 años desde perspectivas de la historia cultural y las representaciones de la infancia (Campos Alba, 2013, Galván Lafarga y Zúñiga, s/f, Infante, L., Alvarado, Bazant, M., González, R. y Palencia, 2015).

En el caso latinoamericano, la educación para la primera infancia ha sido abordada desde un enfoque multidisciplinar. Magda Sarat (2014) señala que la infancia y el niño se configuraron como objetos de investigación históricos a finales del siglo XX. Si bien la historiografía de las instituciones dedicadas al cuidado y educación para niños pequeños tiene sus particularidades en cada país, es posible reconocer semejanzas. Según Sarat, en Brasil y Argentina dichos establecimientos fueron adoptados siguiendo modelos europeos (debido a los procesos de inmigración: en Argentina, la educación para los niños pequeños inició a mediados del siglo XIX, mientras que en Brasil lo hizo a finales del mismo siglo). En estas naciones esta educación fue considerada en sus orígenes como elemento en la marcha hacia la civilización y el progreso, y las instituciones creadas para tal fin fueron dejadas en manos de mujeres.

La historiografía mexicana ha tendido a considerar al *Kindergarten* como un proyecto que representa un avance de la presencia del Estado sobre el espacio doméstico (Castañeda [1931], 1980, Campos Alba, 2013, Ramos Escobar, 2015), pues hasta entonces la educación y cuidado de los párvulos estaban confinados al espacio privado del hogar.

Una obra indispensable para esta investigación es *Historia de la educación durante el Porfiriato* de Mílada Bazant, que reconstruye puntualmente los avances, objetivos, ideales pedagógicos y los principales forjadores de la educación en este periodo. Aporta datos acerca del desarrollo de las escuelas de párvulos, destacando el caso de San Luis Potosí por ser la entidad que dio mayor apoyo a estas escuelas y el logro del entonces gobernador, Pedro Díez Gutiérrez, para que los jardines de niños pasaran a ser del cuidado directo del

estado (Bazant, 1993). En otras obras generales de historia de la educación en el Porfiriato, como las de Ernesto Meneses Morales (1986, 1998) y Álvaro Marín Marín (2008) se mencionan datos y cifras que ayudan a comprender los inicios de las escuelas de párvulos y su contexto nacional.

Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga escribieron el artículo *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar* (s/f), donde narran cómo fue cambiando la educación para niños pequeños durante los siglos XIX y XX. En su texto se entretajan las representaciones de la niñez menor de 7 años y la participación de maestras forjadoras de estos establecimientos como Estefanía Castañeda, Berta Von Glumer, por mencionar solo algunas.

Existen varias biografías de las primeras maestras de jardines de niños, una de ellas es la referente a Laura Méndez de Cuenca (Mora, Domenella, Gutiérrez de Velazco y Sánchez Sánchez, 2006). En ella, además de presentar datos biográficos y una antología de su obra literaria, los autores recuperan las observaciones y mirada crítica de este personaje respecto a la propuesta modernizadora en educación de los Estados Unidos en su visita a instituciones escolares de ese país, así como la deficiente adaptación de las ideas pedagógicas europeas y estadounidenses que, desde el punto de vista de Ana Rosa Domenella y Luz Elena Gutiérrez de Velazco, se hizo en México. Entre los trabajos biográficos de las maestras pioneras podemos citar la obra *Las maestras de México* (Infante *et al.*, 2015), donde se presentan las semblanzas de la vida personal y profesional de las maestras Laura Méndez de Cuenca y Rosaura Zapata.

El trabajo de Élide Campos Alba (2013) ofrece una detallada descripción del origen de las escuelas de párvulos en Europa y Estados Unidos, para posteriormente abordar el caso mexicano a finales del siglo XIX y principios del XX, particularmente en Toluca, Estado de México. A través de este texto es posible reconocer la paulatina transformación de hospicios, hospitales, asilos, correccionales, escuelas para huérfanos y discapacitados, hasta llegar a la conformación de las escuelas para párvulos y *Kindergärten* en la capital del Estado de México. También se aborda la adaptación de teorías pedagógicas que le dieron comienzo, los intelectuales y políticos que participaron, los primeros contenidos pedagógicos y materiales didácticos de estas instituciones, así como las transformaciones en las representaciones de los niños menores de 7 años y su educación.

La Secretaría de Educación Pública, por su parte, ha elaborado sus propias cronologías de la educación preescolar. Una de ellas es *Perfil profesional de la Educadora*, texto mecanografiado archivado en el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP), en el que se describe el proceso de institucionalización de la formación de docentes en este nivel partiendo de la fundación de la primera escuela para educadoras en Inglaterra en 1872. El documento presenta una semblanza de las primeras educadoras mexicanas y la aplicación del método froebeliano, los primeros programas para la formación de maestras de escuelas de párvulos, la creación de la carrera de educadora y posteriormente la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños; finalmente describe las características que debía tener una educadora desde la visión que se tenía en la década de 1980. En el texto es posible identificar los acontecimientos más importantes que fueron consolidando la creación de las escuelas de párvulos entrelazados con la institucionalización de la formación de educadoras (SEP, 1985).

Asimismo, en el texto inédito *Educación Preescolar. México 1880-1982* se aborda el desarrollo histórico de la educación preescolar en el periodo enmarcado en su título. Transita por los orígenes de estas escuelas durante el Porfiriato identificando una etapa de inestabilidad de 1917 a 1942 en dicho nivel educativo, las políticas gubernamentales aplicadas y las repercusiones de las reformas educativas en preescolar. Al final del texto se incluye un resumen cronológico de los principales hechos de la historia de la educación preescolar en México (SEP, 1988).

Como indica el corto número de trabajos sobre los orígenes de las escuelas para niños pequeños en México, la investigación acerca de estas escuelas aún es incipiente. Es escasa la investigación sobre la historia material y social de las primeras escuelas, y muy poco se ha estudiado qué ocurrió con las ideas acerca de la infancia en el momento de crear instituciones específicas para los más pequeños. Es en este último campo donde pretende insertarse la presente investigación, para lo cual son relevantes los aportes de la reciente historiografía de la infancia.

Entre los trabajos en torno a la historia de las representaciones de la infancia en México podemos mencionar el realizado por Beatriz Alcubierre Moya (2010), quien retoma de Phillipe Ariès su teoría del “descubrimiento de la infancia” (p. 173) para mostrar las transformaciones en las formas de conceptualizar a la niñez desde la época colonial hasta

principios del siglo XX, y cómo se reflejaron estos cambios en la conformación de una literatura infantil mexicana y en la representación del niño lector. Asimismo, Norma Ramos Escobar (2015) estudia la construcción de la infancia en el Estado de Nuevo León durante la última década del siglo XIX y las cuatro primeras del XX. La autora centra su atención en las ideas sobre la niñez escolarizada y los discursos pedagógicos alrededor de ella. Su análisis se centra en la instrucción primaria y aporta ideas útiles para comprender cómo en este espacio se crearon y sedimentaron ciertos comportamientos escolares.

Por su parte, Alberto del Castillo Troncoso (2006, 2007) analiza la construcción histórica de la noción moderna de infancia a partir de las especificidades de cada sociedad a finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX:

En México la correlación del surgimiento de un concepto moderno de infancia y la difusión masiva de una serie de imágenes y representaciones fotográficas con el mismo tema se produjo durante el periodo del Porfiriato, entre los años 1876 y 1911, cuando el país entró en un proceso de estabilidad política y de paz social que le permitió generar grandes transformaciones en el ámbito material y dar continuidad a los procesos políticos y culturales. (Castillo Troncoso, 2006, p. 25).

Con todo, la historia cuenta con pocas fuentes que hayan registrado la propia mirada de los niños. Al respecto Susana Sosenski y Elena Jackson sostienen:

La historiografía de la infancia en América Latina es amplia y se encuentra en constante construcción; sin embargo, hay todavía una carencia de estudios que atiendan al vínculo de dos grandes temas: por un lado, las experiencias y prácticas infantiles, y por otro, las representaciones sobre la infancia (Sosenski, Jackson Albarrán, 2013, pp. 7-8).

En realidad, la naturaleza de las fuentes históricas dificulta el acercamiento a la propia mirada de los niños, ya que la mayor parte de la historiografía sobre la niñez se concentra en las representaciones sobre la infancia desde la perspectiva de los adultos: documentos oficiales, tratados pedagógicos, documentos administrativos escolares, entre otros.

En la presente investigación, la metodología a utilizar será una “reconstrucción narrativo-histórica” (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, 2005, p. 55) incluyendo ramas de la investigación en historia cultural, social, de los conceptos y las representaciones de infancia para lograr ampliar el conocimiento que ya se tiene sobre los niños pequeños y su

educación en instituciones creadas específicamente para ellos. Al estudio se integra el análisis iconográfico (Castillo Troncoso, 2006, 2007, Burke y Ribeiro, 2007, Comas y Sureda, 2012, Grosvenor, 1999) de imágenes que permiten contrastar los discursos visuales y escritos en torno al *Kindergarten* de finales del siglo XIX y principios del XX.

El universo empírico está constituido por documentos históricos como discursos, noticias, conferencias e informes de maestras, fotografías, periódicos, planes de estudio, estadísticas, reglamentos y escritos oficiales. Dichos documentos se obtuvieron del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Boletines de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), Boletines y Memorias de la SEP, Banco de imágenes del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) de la SEP, ejemplares del periódico *Kindergarten* resguardado en el Archivo General de la Nación (AGN) y diversas publicaciones consultadas en la Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM).

Esta investigación se basa en las perspectivas teóricas del cambio conceptual (Granja Castro, 1998), historia de los conceptos (Koselleck, 1993, Bödeker, 2013) y análisis de las representaciones (Chartier, 1997).

La vertiente de la historia y la transformación conceptual se utilizará específicamente para el análisis de la manera de nombrar a las escuelas para los niños más pequeños, así como a sus docentes; esto implica examinar el contexto, actores, discursos, prácticas y desarrollo de dichas escuelas para comprender cómo los sujetos del pasado hacían inteligibles en cada momento, por medio del lenguaje, las experiencias que vivían. Por lo tanto lo que se pretende no es la búsqueda del significado verdadero o esencia original (Buenfil Burgos, 2002), sino la propia yuxtaposición de significados en los conceptos. Desde la mirada de Josefina Granja, la transformación conceptual tiene un doble sentido, uno tiene que ver con el cambio a lo largo del tiempo y el otro con las formas de proceder de ese cambio. Desde la mirada de la historia conceptual (Koselleck, 1993; Bödecker, 2013), los conceptos tienen un uso lingüístico situacional específico y juegan un papel político y social al describir la realidad y al mismo tiempo actuar sobre ella movilizand o expectativas. Para Koselleck la relación entre lenguaje y realidad es explicativa: estos dos aspectos se influyen y transforman mutuamente. En los conceptos podemos no solo identificar el cambio, sino que ellos también lo movilizan y hacen comprensible la realidad.

La historia de los conceptos implica la combinación de un enfoque sincrónico y uno diacrónico: el primero se refiere al estudio histórico y crítico de las palabras usadas en el contexto situacional, mientras que lo diacrónico muestra su configuración, permanencia y fuerza de validez a lo largo del tiempo. En palabras de Koselleck, “La historia conceptual abarca aquella zona de convergencia en la que el pasado, junto con sus conceptos, afecta a los conceptos actuales. Precisa pues de una teoría, pues sin ella no podría concebir lo que hay de común y de diferente en el tiempo” (1993, p. 124). El enfoque sincrónico permite tematizar de manera conjunta situaciones y la época, mientras que el diacrónico permite que veamos sus transformaciones a largo plazo. La historia conceptual permite esclarecer los diferentes niveles de significado gestados en épocas distintas para el mismo vocablo.

Cabe agregar que para el análisis de conceptos es necesario, como lo hace Eugenia Roldán (2007), identificar momentos de ruptura semántica, es decir, situaciones específicas que desembocan en procesos de cambio en los usos del o los conceptos a indagar. Los conceptos tienen una proyección en el futuro: pensando que los conceptos del tiempo pasado afectan a los conceptos actuales, lo que abre la posibilidad de identificar las diferencias en lo similar (Koselleck, 1993).

Por otra parte, el análisis de las representaciones de infancia para identificar sus cambios, y específicamente la transformación del niño pequeño de objeto de cuidado a sujeto educable nos remite a Roger Chartier. Retomo su perspectiva de las representaciones planteada desde la historia cultural orientada “a reconstruir el modo en que las sociedades perciben el mundo que les rodea” (Ramos Escobar, 2015, p. 30). Esta mirada posibilita el análisis de las ideas forjadas y compartidas socialmente en torno a la niñez pequeña<sup>2</sup>.

De acuerdo con Chartier (1997) las “prácticas sociales, están siempre regidas por mecanismos y dependencias desconocidas para los sujetos mismos” (p. 91), por lo que el concepto de representaciones nos permite entrelazar 3 grandes realidades:

Primero, las representaciones colectivas que hacen [que] los individuos incorporen las divisiones del mundo social, y que organizan los esquemas de percepción y apreciación a

---

<sup>2</sup> Cabe precisar que con las denominaciones *niñez pequeña* y *niños pequeños* me referiré a lo largo del texto al rango etario que va de los 3 a 6 años, no utilizaré el término *párvulo* para todo el período estudiado debido a que responde a un tiempo y contexto específico, cuyo significado y rango de edad fue cambiando con el tiempo.

partir de los cuales éstos clasifican, juzgan y actúan; después, las formas de exhibición del ser social o del poder político, que utilizan los signos y actuaciones simbólicas –por ejemplo, las imágenes, los ritos o la “estilización de la vida”, según la expresión de Max Weber–; finalmente la representación, por parte de un representante (individual o colectivo, concreto o abstracto) de una identidad social o de un poder dotado asimismo de continuidad y estabilidad (p. 91).

Por lo tanto, es factible para este trabajo considerar las representaciones de la infancia de finales del siglo XIX y principios del siglo XX a nivel colectivo. Aunque en el texto me referiré a un periodo cronológico más largo, que inicia en el siglo XVIII y termina a finales del siglo XX, me centraré principalmente en los procesos ocurridos entre 1870 y 1940. En ese periodo tienen lugar dos procesos interrelacionados: el surgimiento de instituciones específicas para niños de 3 a 6 años de edad, y la construcción de la representación de la pequeña infancia como una etapa diferente a la de los niños mayores pero también distinta a la adultez, un periodo con características particulares, derechos y necesidades de cuidado y educación específicas. Ambos procesos se influyeron mutuamente.

Las representaciones se expresan en acciones y conductas, es decir, en las prácticas cotidianas de los sujetos. Siguiendo con Chartier (1997), “toda representación tiene dos dimensiones: una transitiva que hace que la representación represente algo, y una reflexiva que hace que la representación se presente como que representa algo” (p. 95). Desde esta perspectiva, en este trabajo se analizan prácticas e ideas de intelectuales, políticos, maestras pioneras del *Kindergarten* y de las instituciones mismas que nos permiten identificar las formas de concebir a la infancia y sus transformaciones a lo largo del tiempo. Cabe considerar que las representaciones pueden ser aceptadas o rechazadas, lo que ayuda a comprender sus procesos de cambio.

La tesis está organizada en 4 capítulos. En el primero se presenta un recorrido de larga duración por la fundación y transformación de las instituciones cuyo objetivo era cuidar y educar a los niños menores de 6 años enfatizando los cambios en sus denominaciones: Amigas, escuelas de párvulos, *Kindergärten*.

En el segundo capítulo se hace un análisis conceptual y de las representaciones de la maestra de niños pequeños y su estrecha vinculación con los ideales de mujer y maternidad. Reflexiono en torno a los procesos que configuraron la noción de la educadora como madre

educada, así como la aceptación social que gozó esta profesión debido a su comunión con el rol que las mujeres de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX debían desarrollar. Como mostraré, las maestras debían poseer características maternales y femeninas, aunque ello no bastaba para el ejercicio de la docencia; fue necesario enseñarles a ser maestras.

El tercer capítulo versa sobre las representaciones de la niñez menor de 6 años en la documentación oficial y programática del *Kindergarten* en particular. Se incluye información sobre cómo las ideas de Rousseau, Froebel y Pestalozzi acerca de la educación infantil fueron recibidas y adaptadas en el pensamiento de intelectuales y maestras pioneras de los primeros *Kindergärten* de México. Considerando la importancia de las representaciones visuales en la difusión del proyecto del *Kindergarten*, se analizan algunas fotografías para mostrar cómo se transformaron a lo largo del tiempo las representaciones de infancia, en relación con las de maternidad, maestras e instituciones consagradas a su educación.

Para finalizar, el cuarto capítulo muestra las formas en que los niños pequeños fueron pensados en las prácticas cotidianas del *Kindergarten*. En este sentido, además de realizar un contraste entre las ideas en torno a los niños movilizadas por los discursos oficiales y las ideas pedagógicas de las maestras fundadoras e intelectuales con las nociones implícitas en el quehacer cotidiano de las instituciones, intento mostrar que las representaciones de infancia fueron construidas desde diversos ámbitos: tanto en los documentos prescriptivos como en el funcionamiento mismo de las escuelas. Para ello, analizo materiales de la llamada “literatura gris” de la administración escolar: registros de asistencia, inventarios, actas de exámenes, reportes de festivales, planos que indican la distribución de los espacios en los *Kindergärten*, así como documentos que refieren al lugar que ocupaba el juego en ellos.

*Capítulo 1. De las escuelas Amigas a los jardines de niños: los establecimientos para niños pequeños en la ciudad de México, 1870-ca.1940*

En este capítulo se realiza un recorrido por la fundación y transformación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años, poniendo especial atención en los cambios de sus denominaciones, con base en material hemerográfico y de archivo.

Con apoyo en la historia de los conceptos, parto de la premisa que las palabras usadas para nombrar a las instituciones educativas no son transparentes ni remiten a una sola definición; cargan más bien significaciones varias que provienen de su historicidad. Contrario a una visión lineal y correspondentista en la historia, a lo largo de este capítulo veremos cómo el surgimiento de las distintas escuelas para niños pequeños no fue un proceso en el que una sucedió o reemplazó a otra, sino que por momentos coexistieron e incluso el identificarlas como instituciones distintas resulta inexacto. Por lo tanto, la relevancia de este trabajo consiste en identificar, en palabras de Granja (1998, p. 2) “...qué es lo que cambia en el tiempo y cómo procede eso que llamamos cambio” en relación con la forma de nombrar a las escuelas para niños pequeños; esto es lo que la autora ve como el “doble sentido” del problema de la transformación conceptual.

“Los conceptos se organizan conforme a lógicas internas que les permiten articular, en formas y vínculos específicos, los elementos externos que, sin duda, los impactan y penetran” (Granja Castro, 1998, p. 3). Es decir, rastrear los cambios en la manera de nombrar las escuelas para los niños pequeños en este periodo puede permitir desentrañar el orden y la lógica de los procesos de producción de saberes (Granja Castro, 1998). Prestar atención a esos cambios es posicionar al conocimiento dentro de una historia de los conceptos que nos permita ver que lo único fijo es el cambio, no los conceptos. Para Bödeker “los conceptos tienen una historia, que se deja observar a lo largo de los tiempos” (2013, p.10) donde la realidad histórica se encuentra ligada al lenguaje, por lo tanto, la historia conceptual es también el análisis a lo largo del tiempo entre los conceptos en relación con las palabras y las cosas. Es decir, la historia es expresada a través de las palabras donde algunas de ellas se tornan como conceptos cargados de significados que emergen en el tiempo mostrándonos su historicidad y lo complejo de las estructuras donde

se forjaron. De suma relevancia es la relación de los conceptos con las palabras y las cosas, donde a decir de Koselleck (1993) se definen posiciones políticas o sociales.

Las transformaciones de los conceptos usados para hablar de lo educativo se dan en procesos de larga duración. De ahí que sea importante estudiar los cambios en las denominaciones de las instituciones encargadas del cuidado de la infancia: "...cómo fueron tomando forma las nociones, conceptos y problemas para dar cuenta de los procesos de la escuela y la educación: qué continuidades, desplazamientos, reorganizaciones, etc., experimentaron en el tiempo" (Granja Castro, 1998, p. 15).

Mi hipótesis general es que entre 1870 y 1940 emergió una nueva representación del niño pequeño como sujeto educable la cual está en relación directa con cambios en la conceptualización de los establecimientos para ellos así como con transformaciones en las representaciones de docencia y maternidad.

El Porfiriato (1876-1910) se considera el periodo en que se sentaron las bases del sistema educativo moderno:

Es generalizada la apreciación de que las cosas importantes y "trascendentes", en cuanto a producción de conocimientos y reflexión sobre el espacio escolar, comienzan a tener lugar hacia finales de la sexta década del siglo, cuando se constituye un Estado nacional central y fuerte, se especifican y diferencian estructuras correspondientes a ámbitos de la vida pública (entre ellas la escuela) y comienzan a circular los primeros ensayos pedagógicos en el último tercio del XIX (Granja Castro, 1998, p. 2).

Efectivamente, en ese periodo tuvo lugar la creación de las primeras escuelas normales, la introducción del método simultáneo en la instrucción primaria para la enseñanza de la lectura y la escritura, la formalización de la escuela graduada, y la uniformización de la instrucción primaria. (Acevedo, 2011). La educación fue concebida como base para la prosperidad y el progreso por medio de la cual se pretendía lograr la unidad nacional, pese a que persistió un alto índice de analfabetismo, de acuerdo con datos de Bazant (en Acevedo, 2011): "En 1910, sólo 19.7 por ciento de la población del país sabía leer y escribir y, ...el porcentaje podía ser más bajo en las zonas rurales, donde vivía 71 por ciento de la población" (p. 75).

En ese periodo hay también una expansión de las escuelas para niños menores de 7 años. Distintos historiadores nombran a dichas escuelas en ese periodo de distintas

maneras: escuelas elementales, escuelas Amigas, escuelas de párvulos, *Kindergärten*, jardines de niños (Meneses Morales, 1998; Galván Lafarga y Zúñiga, s/f); la misma variedad de nombres se encuentra en la documentación de archivo y hemerográfica de la época. Aunque generalmente los historiadores de la educación consideran que las distintas denominaciones son más o menos sinónimas, en este trabajo argumento que la claridad en la denominación sí importa, pues los nombres remiten a escuelas de características originalmente diferentes y cargan significaciones anteriores que se impregnan a las nuevas. Además, el estudio de las escuelas para niños pequeños a través de sus distintas denominaciones en el tiempo denota la transformación en la forma en que se representaba a la infancia.

A lo largo del capítulo desarrollaré 3 hipótesis secundarias. La primera refiere que el origen, desarrollo, institucionalización, reglamentación y delimitación de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños derivaron en buena medida de la reorganización de la educación primaria en el periodo estudiado. Por años las escuelas primarias habían incluido una población de edad entre 4 y 7 años y solo a partir de ciertos procesos se fueron diferenciando los niveles hasta conformarse en escuelas distintas. Se puede afirmar que la paulatina graduación de la escuela, las transformaciones en la pedagogía, psicología y medicina, los esfuerzos por organizar y reglamentar la educación elemental, así como la relevancia otorgada al rango etario referido en este trabajo, contribuyeron a la delimitación de las escuelas para niños pequeños.

Una segunda hipótesis es que la transformación de la configuración del niño pequeño de objeto de cuidado a sujeto educable tuvo lugar en relación con cambios en la organización de la escuela primaria y con el incremento de la participación de las mujeres en tareas docentes. En este capítulo se aborda la configuración de la maestra de párvulos como profesión, la cual comienza desde finales del siglo XIX y se consolida a lo largo del XX. El oficio de maestra de párvulos surge como extensión de la maternidad al ámbito escolar en tensión con las transformaciones de la representación de la madre, así como con la progresiva influencia de ideas pedagógicas principalmente. En el segundo capítulo se continuará el análisis de estos temas con mayor detenimiento.

Una tercera suposición es que los cambios en las representaciones del niño pequeño fueron en consonancia con un avance del Estado sobre la educación en un espacio que antes

ocupaba la madre. De ahí que en la introducción y primeros años del *Kindergarten* se movilizaran representaciones de infancia, maternidad, maestras y escuelas en las que este tipo de institución apareciera como un estado de confluencia entre lo público (hogar-escuela) y lo privado (la familia, la casa). No es casualidad que el surgimiento de las escuelas para párvulos tuviera lugar en un periodo de mayor avance de la presencia y gestión del Estado sobre el sistema educativo mexicano.

### *1.1 Las escuelas Amigas*

A pesar de la concepción generalizada de que el sistema educativo moderno data de las últimas tres décadas del siglo XIX, la historia de las escuelas para niños pequeños en México comienza al menos desde el siglo XVIII. Josefina Granja (1998) da cuenta de la existencia de las Amigas o “Migas”, es decir, establecimientos para niñas en la que además se admitían niños pequeños, desde 1746<sup>3</sup>. Por su parte, Élide Lucila Campos Alba (2013) señala que el pensamiento social respecto a la infancia se forjó en México a finales del siglo XVIII con la fundación de hospicios, hospitales, asilos, correccionales, escuelas para huérfanos y discapacitados.

Según Campos Alba, en un principio las escuelas Amigas atendían a los niños que aún no tenían edad para ingresar a la primaria; sin embargo, estas seguían ofreciendo instrucción a niñas adolescentes y, hasta antes de la creación de las primeras escuelas elementales para niñas a finales del siglo XVIII constituían casi la única posibilidad de educación para las mujeres. A ese respecto Dorothy Tanck señala:

Durante la época colonial las escuelas de niñas llamadas “Amigas” o “Migas”, no estaban incluidas en la reglamentación gremial, excepto en el séptimo artículo que prohibía que enseñara a leer a varoncitos. Al final del siglo XVIII esta prohibición absoluta era matizada; el Ayuntamiento permitía que se incluyera en las Amigas niños chiquitos hasta dos o tres años, y a veces hasta cinco. Mayores de esta edad debían pasar a las escuelas de los profesores agremiados (Tanck Estrada, 1984, p. 160).

---

<sup>3</sup> La autora incluye en su libro la referencia a un documento del Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM) en relación a una diligencia realizada ese año para determinar el lugar donde podía establecerse una escuela (Granja Castro, 1998, pp. 29-30).

Cabe notar la distinción que se hace de las edades en esta cita, además de la separación que se hace entre niños y niñas. En esta época las Amigas eran solo una especie de guarderías que representaban un desahogo para las madres en el cuidado de los niños, ya que para expedir licencias a las maestras o mujeres que querían abrirlas no era necesaria la habilidad de enseñar a leer o escribir certificada por el gremio de maestros de primeras letras. En las escuelas Amigas las niñas aprendían a coser y rezar, cuando la Amiga encargada sabía leer, también les enseñaba primeras letras a las pequeñas. Anne Staples (1996), refiriéndose a las escuelas Amigas desde finales de la época virreinal, señala que en estos establecimientos las niñas no aprendían nunca a escribir, lo que era bien visto por sus familias pues “desconfiaban de una pluma en manos femeninas” (p. 105).

En las últimas décadas del siglo el número de Amigas en la ciudad de México creció de manera considerable, aún más de lo que lo hicieron las escuelas pías gratuitas en conventos y parroquias y las particulares para niños: entre 1779 y 1808 estas escuelas representaban el doble o triple de las escuelas que atendían a varones, fuera del control del gremio de maestros o del Ayuntamiento (Tanck Estrada, 1984, p. 161). Aunque la mayor parte de las Amigas eran particulares, a partir de 1786 empiezan a aparecer Amigas gratuitas. Se tiene conocimiento que en 1793 se instala una dentro del Colegio de las Vizcaínas (se sabe que la estudiante más famosa de esta escuela fue Josefa Ortiz). Para 1803 se abre otra Amiga gratuita en el Cuartel VI.

En 1786 el Ayuntamiento de la ciudad de México abrió la primera Amiga municipal (Tanck Estrada, 1984, p. 177) y a partir de 1791 asumió la función de extender los permisos de abrir Amigas, aunque sin hacer examen (Tanck Estrada, 1984, p. 46). De esa manera el Ayuntamiento extendió su función de normativa, vigilancia y financiamiento a las Amigas. Cuando el Ayuntamiento constitucional entra en función a mediados de 1813, continuó la práctica de otorgar las licencias a las maestras Amigas sin la necesidad de examen. Esta situación solo cambiaría cuando en 1824 el cabildo municipal republicano comienza la aplicación de exámenes directos a las mujeres que tenían Amigas.

Hacia 1791, Rafael Ximeno, Maestro Mayor del Gremio, promovió una reforma de las escuelas para niñas basándose en una lista de estas escuelas existentes en la ciudad, de esta manera se enlistan a las 80 maestras de escuelas Amigas dentro de dicha demarcación que además clasificaba a las preceptoras en útiles e inútiles como una primera categoría

(Granja Castro, 1998). Y para el año de 1802, Chávez Orozco menciona la existencia de 52 Amigas particulares (Tanck Estrada, 1984, p. 164); sin embargo, Tanck señala que en su búsqueda no ha logrado localizarlas, tal vez algunas de ellas incluídas en las 20 a 40 escuelas que no estaban reguladas ni mantenían contacto con autoridades gremiales o municipales.

Las condiciones de estas escuelas eran muy precarias, comenzando porque se encontraban instaladas en vecindades o en accesorias. Para 1813 surgían duras críticas por parte de autoridades municipales hacia estos establecimientos respecto a la atención y enseñanza que brindaban a las niñas.

Mientras que el número de escuelas pías gratuitas fue creciendo en correspondencia con el debilitamiento de los maestros particulares certificados por el gremio, situación agudizada hacia 1814 cuando las Cortes españolas abolieron los gremios; este acontecimiento fue importante debido a que “la enseñanza primaria ya no era vista como un asunto gremial sino como una actividad abierta a quien quisiera ejercerla dentro de la ley” (Tanck Estrada, 1984, p. 242). La ratificación de la abolición del gremio de maestros a inicios de la vida independiente contribuyó a la multiplicación del número de escuelas, tanto Amigas como pías y de particulares.

En las primeras dos décadas de vida independiente, en el marco de las reformas que se implementaron para extender la educación gratuita, regularla y también al magisterio, siguieron existiendo escuelas Amigas particulares. Tanck menciona que para 1820 el número de Amigas particulares en la ciudad de México pudo haber sido de 14 a 30 aproximadamente, las cuales cobraban a sus alumnos de manera diferenciada: “Al igual que los maestros, las Amigas cobraban precios diferentes de acuerdo con las posibilidades de pago y con la asignatura. Solían aceptar algunas alumnas de balde” (Tanck Estrada, 1984, p. 166). En los años que siguieron a la Independencia la tendencia de una mayor intervención del Estado en la administración y creación de escuelas gratuitas continuaba: las facultades del Ayuntamiento en materia de educación primaria se ampliaron, aunque no siempre las asumía.

Las escuelas Amigas continuaron a lo largo del siglo XIX. Según Campos Alba (2013), la creación de estos espacios respondió a la necesidad de cuidado hacia los niños cuyas madres trabajaban y que aún no eran admitidos en las escuelas elementales, por lo

tanto en un primer momento las Amigas atendían a los niños de clase popular. Sin embargo, durante este mismo periodo

Los niños de clases alta y media, también asistieron a las amigas –al parecer en forma aún más generalizada que los anteriores [refiriéndose a los niños de clase popular]–, no por la necesidad de asistencia, sino por razones de estatus social de la familia o comodidad de la madre en la que recaía el peso de su educación e instrucción (p. 122).

Cabe precisar que las Amigas no fueron los únicos establecimientos con el propósito de asistir a los más pequeños durante las jornadas laborales de sus madres; en 1871 también se instalaron varias casas de asilo donde mujeres o artesanos podían dejar a sus hijos menores de cinco años mientras trabajaban (Bermúdez, 1996, p. 125).

La denominación de *Amigas* se mantuvo a lo largo del siglo XIX pero el tipo de escuelas a que se referían cambió. Se sabe que al menos en las primeras 3 décadas del siglo XIX existieron Amigas particulares y gratuitas. Hacia 1820 las Amigas enseñaban a las niñas doctrina cristiana, a leer y en ocasiones a escribir y aritmética. La historiografía ha prestado poca atención a las escuelas Amigas en el transcurso de las décadas 1830-1860, por lo que se desconoce de qué manera evolucionaron en ese periodo. Para la década de 1870 las *Amigas* de la ciudad de México eran escuelas sostenidas por los municipios a las que asistían a niñas de distintas edades y el curriculum se había transformado excluyendo la enseñanza de la religión (como en todas las escuelas del Distrito Federal) e incluyendo nuevas asignaturas.

De acuerdo con la consulta de archivos históricos, he encontrado que hacia 1879 las escuelas denominadas *Amigas municipales* acogían a niños y niñas entre 4 y 16 años y las había de dos tipos: *Amigas municipales nocturnas para adultos* y *Amigas municipales*<sup>4</sup>. Cabe mencionar que en años anteriores (1870, 1872 y 1873 específicamente) no se encontraron documentos que dieran cuenta de las edades de la población atendida por estas escuelas (los datos no son reportados en las actas de exámenes); el material simplemente da cuenta de una graduación en la clasificación de los niños: primera, segunda y tercera clase, y en algunas escuelas había hasta quinta clase. Es preciso mencionar que esta graduación no corresponde a la que actualmente se hace en las escuelas, el ordenamiento de los niños

---

<sup>4</sup> Archivo Histórico del Distrito Federal (en adelante AHDF), Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2595, exp. 210, fojas 86. Año 1880.

por clase tenía una correspondencia con los aprendizajes y habilidades adquiridas siguiendo el método lancasteriano, no era una agrupación homogénea por edades, características de desarrollo u otros criterios que se delinearon a finales del siglo XIX.

Además, estos archivos muestran una clasificación por lo que ahora llamaríamos asignaturas: lectura, gramática (hasta el pronombre, verbo o toda analogía), carteles, silabario, caligrafía, aritmética, lectura (correcta o incorrecta), geometría, analogía y sintaxis. En nóminas de examen de *escuelas municipales* que datan de 1872 los niños son clasificados en las siguientes materias: silabario, libro segundo, libro nuevo, clase superior de lectura, gramática (divida en clase de analogía y clase de sintaxis), aritmética (dividida en sumas y restas, multiplicar y partir, quebrados y clase superior de aritmética). Es importante hacer notar que las asignaturas variaban de una escuela a otra<sup>5</sup>. Todo esto sugiere que las Amigas eran un tipo de escuelas primarias elementales que incluían a niños menores de 6 años –desde los 4 y 5 años–. Por su parte, aunque la ley sobre enseñanza obligatoria aprobada en 1888 estableció que en el Distrito y Territorios varones y mujeres de 6 a 12 años debían asistir a la primaria elemental (Meneses Morales, 1998, p. 429), más tarde, en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción reafirmó en su resolución 38: “No se admitirán en la escuela primaria elemental, niños menores de seis años” (1891, p. 32). Ello, junto con las actas de las Amigas que brindan las edades de los niños, indica que había escuelas donde, en la práctica, niños de 4 y 5 años eran admitidos.

Asimismo, las actas de exámenes, noticias de inscripción y asistencia de las escuelas Amigas reflejan una división por sexo de los alumnos: la información se organiza en niñas y niños<sup>6</sup>, materias o ramos (en los listados de las actas se les clasifica por materia y clase, es decir, podían haber varias clases 2da., 3ra., y hasta 7ma., en una misma materia o ramo) y aprovechamiento que cada alumno tenía en cada una de ellas<sup>7</sup>. Cabe precisar que en actas de exámenes a partir de la década de 1880, ya no aparecen diversas clases por materia<sup>8</sup>, aunque los niños continuaron siendo organizados de acuerdo a estas y su aprovechamiento.

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, vol. 2591, exp. 116, fojas 13. Año 1870.

<sup>6</sup> *Ibid.*, vol. 2590, exp. 55, fojas 6 y 23. Año 1860. *Ibid.*, vol. 2591, exp. 136, s/f. Año 1872. *Ibid.*, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

<sup>7</sup> *Ibid.*, vol. 2590, exp. 55, fojas 6-11. Año 1860.

<sup>8</sup> *Ibid.*, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

La aplicación de exámenes en las escuelas Amigas era una práctica obligada al finalizar el año. Las numerosas actas de exámenes resguardadas en el Archivo Histórico del Distrito Federal contienen información no solo de los nombres de las o los sustentantes, en la década de 1860 se reportaba también el grado de dominio que cada uno tenía en las diferentes materias o ramos (suprema, muy bien, bien), dos décadas más tarde se incluyeron sus edades y el número de días que habían asistido a la escuela<sup>9</sup>. Una vez concluidas las pruebas se premiaba a las alumnas y alumnos que hubieran conseguido el primer lugar por materia; del segundo y tercer lugar solo se hacía mención<sup>10</sup>. La presentación de exámenes era un acto importante, no solo para que los estudiantes demostraran sus avances, sino también reafirmaban la capacidad o no del maestro, dicha relevancia ha quedado asentada en las invitaciones que se hacían para la asistencia a estos eventos<sup>11</sup>. Eran comunes igualmente las demostraciones de caligrafía donde los alumnos mostraban su dominio de la escritura a través de frases aleccionadoras como “Amá á tu papá y á tu mamá”, “Debemos escribir con cuidado”, “El discípulo es el honor del maestro”, por mencionar solo algunas<sup>12</sup>.

Para 1881 los documentos dan cuenta de la existencia de una variedad de tipos de escuelas que, entre su población de niños de todas las edades, incluían menores de 6 años: las llamadas *escuelas elementales*, las *escuelas elementales para niñas* y una *escuela municipal para párvulos ambos sexos*, además de las *Amigas municipales*; en tanto, las *Amigas municipales nocturnas* brindaban enseñanza primaria a niños, niñas y adultos entre 11 y 30 años. Las *Amigas municipales* continuaban atendiendo a niños, niñas y adolescentes entre 3 y 14 años; las *escuelas elementales* educaban a niños y niñas de 3 a 12 años, y la *escuela municipal para párvulos ambos sexos* a niños y niñas de 3 a 7 años<sup>13</sup>, cabe precisar que Campos Alba menciona que esta escuela para párvulos era para niños de 3 a 6 años y que su existencia estaba encaminada a la enseñanza de actividades instructivas y preparatorias para el posterior ingreso de los infantes a la primaria (Campos Alba, 2013, p. 129).

---

<sup>9</sup> *Ibíd.*, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, vol. 2590, exp. 73, fojas 1-3. Año 1866.

<sup>11</sup> *Ibíd.*, vol. 2590, exp. 76, fojas 2-4. Año 1866.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, vol. 2590, exp. 55, foja 12. Año 1860.

<sup>13</sup> *Ibíd.*, vol. 2596, exp. 214, fojas 2. Año 1881.

A partir de 1880 el gobierno de Manuel González reestructura las escuelas primarias creando una separación denominada *escuelas elementales de enseñanza*, donde se ubicaría a los niños de 5 a 8 años; estos establecimientos deberían de constituir una escuela previa a la primaria. De acuerdo con Campos Alba (2013), estos establecimientos pasarían a ser llamados *escuelas de párvulos* en 1883 y se ubicaron en edificios distintos a los de las primarias (p. 126). Sin embargo, en los documentos de archivo se observa que estas instituciones continuaban cuidando y educando a niños desde los 3 hasta los 12 años de edad.

Como podemos ver, las escuelas Amigas eran diversas tanto en la población que atendían como en lo que enseñaban. La pluralidad de Amigas en la capital era representativa de su pluralidad en todo México. La heterogeneidad de estas escuelas era reflejo de la situación misma del país; México era un “territorio de contrastes” (Bazant, 1993, p. 16) y la instrucción primaria, administrada aún por las autoridades locales, no estaba regida por un poder central que las uniformara; coexistían escuelas de distintos tipos, financiamiento, curriculum y accesibilidad. En la ciudad de México existían Amigas sostenidas por las autoridades municipales y por lo tanto gratuitas, pero también las había privadas. La denominación *escuela Amiga* se aplicaba a establecimientos para niños, adolescentes, adultos e incluso nocturnos. A decir de Ernesto Meneses “las escuelas carecían de uniformidad” y funcionaban con “diferentes sistemas y métodos de enseñanza” (Meneses Morales, 1998, p. 418). En la década de 1880 se intentó regular el nombramiento de quienes trabajaban en las Amigas <sup>14</sup> y se dotó de útiles a estos establecimientos<sup>15</sup>. Aunque no está claro si se decretó su extinción, según Bazant para la década de 1890 ya no existían Amigas en la ciudad de México (Bazant, 2012, p. 274).

Dentro de ese panorama, es posible decir que la instrucción que se impartía en las Amigas a niños pequeños era muy similar a la de la escuela primaria, por lo que su enseñanza fue relacionada con lo escolarizado. El niño era pensado como un ser sin saberes previos sobre el que había que “vaciar” una serie de conocimientos preestablecidos y considerados como lo que tenían que aprender.

---

<sup>14</sup> AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2495, exp. 1856, foja 9. Año 1885.

<sup>15</sup> AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública e inventarios, vol. 2665, exp. 15, foja 350. Año 1881.

Durante el Porfiriato se tomaron medidas fundamentales para combatir la heterogeneidad en la administración de la educación. A decir de Porfirio Díaz “Es importante que todos los ciudadanos de una república reciban idéntica educación, para que sus métodos e ideales puedan armonizarse y se intensifique así la unidad nacional. Cuando los hombres leen y piensan lo mismo, están inclinados a obrar del mismo modo” (Bazant, 1996, p. 131). A través de los Congresos de Instrucción Pública se establecieron materias comunes para la instrucción elemental con el fin de uniformar la enseñanza.

En diciembre de 1889 se inicia el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. Entre otros asuntos algunos de sus miembros dieron cuenta del alto porcentaje de mexicanos que vivían en situación de pobreza, la concentración de la riqueza en unas cuantas manos y que la enseñanza pública estuviera destinada para las clases más favorecidas ubicadas en las ciudades (Solana, 1981). Se planteó que el progreso dependería del fomento de una Escuela Nacional, que debía brindar una instrucción homogénea para lograr la unidad del país (Bazant, 1993), escuela que por lo tanto fue tema central de este Congreso. En el Segundo Congreso de Instrucción se invalidó el sistema lancasteriano, se declaró el método simultáneo y el procedimiento intuitivo como los únicos que debían trabajarse en las escuelas elementales. También se sentaron las bases de la enseñanza por grados, es decir, la enseñanza a grupos homogéneos en edad y avance de aprendizaje por medio de un solo profesor, y se instituyeron una serie de preceptos en torno a los libros de texto, materiales que debía haber en las escuelas, materiales mínimos con los que debía contar cada alumno, edades e higiene de los niños (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891). De esta manera se delineó la escuela moderna, cuyo objetivo era promover la libertad con orden, el amor a la patria y el progreso basado en la ciencia.

### *1.2 Escuelas de párvulos*

Como señalé, a partir de 1883 a las *escuelas elementales de enseñanza* se les comienza a nombrar *escuelas de párvulos* (Campos Alba, 2013, p. 126). Meneses Morales coincide también que en este año tuvieron lugar los inicios de las escuelas de párvulos con Cervantes Imaz en la ciudad de México y Laubscher en Veracruz (1998, p. 660). Por su parte, Estefanía Castañeda ([1931], 1980) advierte que desde 1874 Cervantes Imaz dio a conocer en diversos números de su periódico *El Educador Mexicano*, los esbozos de su proyecto de

...educación natural y práctica para el niño, educación objetiva, encarnada en las tendencias y necesidades infantiles, que debería comenzar por la cultura sensoria, la cual dará al párvulo las nociones más importantes sobre lo que le rodea y enseñará a conocer y perfeccionar los medios de percepción iniciando los conocimientos que se ha de desarrollar más tarde (p. 28)<sup>16</sup>.

Castañeda reconoce los esfuerzos de Cervantes Imaz como los principios para la creación del *Kindergarten*. Con todo, aunque las escuelas de párvulos estuvieran ubicadas “en edificios separados y [con] enseñantes de menor nivel o experiencia académica, formaban parte de la instrucción primaria dentro del plantel general de instrucción pública” (Campos Alba, 2013, p. 126). Esto sugiere que la educación de párvulos se gesta articulada con la concepción y normatividad de la educación primaria.

Resulta indispensable recordar que en esos años la instrucción primaria tenía primacía en el proyecto educativo pues el objetivo porfiriano era que todos los mexicanos alcanzaran la educación elemental: a partir de 1882, con Joaquín Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, este nivel cobra auge junto con la responsabilidad del Estado por extender su cobertura, viéndose como el medio para lograr la democracia, modernización y unidad nacional de nuestro país. Otro de los grandes objetivos respecto a la educación primaria era asegurar su obligatoriedad, asentada legalmente en la ley de instrucción pública de 1888 (Bazant, 1993).

En 1880 se dictamina la apertura de la Escuela para Párvulos No. 1<sup>17</sup> nombrándose como su directora a la señorita Dolores Pasos, aunque Campos Alba menciona que es el 4 de enero del año siguiente que esta escuela queda abierta al público (Campos Alba, 2013, p. 129) estando ubicada en la casa número 11 de la 3ª calle de la Independencia<sup>18</sup>. Esta autora

---

<sup>16</sup> No se encontraron los documentos referentes a la creación de las escuelas elementales de enseñanza, ni de su transformación en escuelas de párvulos, por lo que me apoyo en Campos Alba (2013), Meneses Morales (1998) y Castañeda ([1931], 1980). Cabe aclarar que la apertura de la Escuela para Párvulos No. 1 en 1881 en el Distrito Federal (AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2490, exp. 1484, s/f. Año 1880), fue un acontecimiento distinto a la transformación de las *escuelas elementales de enseñanza* en *escuelas de párvulos*. Las *escuelas elementales de enseñanza* se constituyeron como un establecimiento previo a la primaria y para niños de 5 a 8 años (Campos Alba, 2013), mientras que la Escuela para Párvulos No. 1 tuvo por objetivo “proteger a los pequeños de las clases menos favorecidas de permanecer solos en sus domicilios por largas horas mientras sus padres salían a trabajar” (pp. 128-129). Por lo que es posible afirmar, que esta última coexistió con las *escuelas elementales de enseñanza*.

<sup>17</sup> *Ibid.*, vol. 2490, exp. 1484, s/f. Año 1880.

<sup>18</sup> AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2446, exp. 164, foja 5. Año 1881.

señala además que en 1885 se crean las escuelas de párvulos no. 2 y 3, y de acuerdo con los documentos históricos revisados, ese mismo año se crea la cuarta Escuela para Párvulos<sup>19</sup>, pero es en 1886 que abre sus puertas. Respecto a la apertura del primer establecimiento de este tipo, Estefanía Castañeda<sup>20</sup>, una de las primeras maestras de *Kindergarten* en la década de 1900 ([1931], 1980) enfatiza “¡Pero con cuántas dificultades, cuántos esfuerzos para fundar la primera escuela de párvulos en la ciudad de México!” (p. 29): el mobiliario para esta institución se hizo con mucha economía, un modesto carpintero mexicano fabricó los dones de Froebel en imitación del procedimiento de Laubscher. Esta maestra pionera identificó a estas escuelas como los primeros pasos hacia el *Kindergarten*.

Las edades con las que los niños asistirían a esas escuelas no estaban claramente establecidas desde el principio. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 emitió una recomendación según la cual los niños asistirían a las escuelas de párvulos a la edad de 5 a 7 años, periodo en que se activarían sus facultades a través de los dones de Froebel (Meneses Morales, 1998)<sup>21</sup>. Por otra parte, el proyecto de Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México preparado por el comisionado de escuelas del ayuntamiento el 28 de abril de 1885 (Meneses Morales, 1998, p. 418), instituía que la escuela de párvulos del ayuntamiento sería para niños de 3 a 6 años y tendría un “programa de educación moral; juegos y dones de Fröbel, coro y dibujo y ejercicios al aire libre mezclados con paseos” (Meneses Morales, 1998, p. 419).

Eventualmente, la ley de 1888 estableció que la edad para cursar estudios primarios sería de 6 a 12 años (Bazant, 1993, p. 20). En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se define, el 1º de junio de 1889, que la edad para asistir a las escuelas de párvulos es de 4 a 6 años años (Marín, 2008; Bazant, 1993, p. 26). Poco después, en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, llevado a cabo del 1º de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891, se emitió la siguiente recomendación explícita: “No se admitirán en la

---

<sup>19</sup> AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, exp. 1996, s/f. Año 1885.

<sup>20</sup> Como se verá más adelante, Estefanía Castañeda (1872-1973), maestra normalista originaria del estado de Tamaulipas donde se inició como maestra y participó como representante en el Congreso Pedagógico de Tamaulipas en 1899 (Cano, 2000, p. 228). Fue pionera en la fundación de los primeros *Kindergärten* en la capital del país, ocupó diversos cargos como directora del *Kindergarten* “Froebel” e Inspectora. Destacó no solo como profesora, también fue autora de libros escolares, artículos pedagógicos y dirigió el periódico *Kindergarten*, intervino en al menos dos congresos internacionales en Estados Unidos, entre otros.

<sup>21</sup> Cabe señalar que el autor utiliza el término *kindergarten* refiriéndose a las escuelas de párvulos.

escuela primaria elemental, niños menores de seis años” (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, resolución 38ª, p. 32).

Meneses Morales (1998) identifica la creación de escuelas de párvulos en el interior de la república. En 1883 Enrique Laubscher fundó una en el estado de Veracruz llamada “Esperanza”; su existencia fue efímera debido a que, de acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931], 1980), la obra de Laubscher no fue comprendida y tuvo que cerrarla, sin embargo, Castañeda consideró a dicho establecimiento como “el origen del kindergarten mexicano, pues la luz de aquel ideal hizo descubrir un nuevo camino en la educación infantil” (p. 28), y a “¡Veracruz, cuna del kindergarten!” (p. 31). Por su parte, en la ciudad de México Manuel Cervantes Ímaz estableció en el año de 1884 una sala de párvulos dentro de la escuela que dirigía en la calle de San Pedro y San Pablo<sup>22</sup>, siendo así maestro pionero de estas escuelas. A decir de Castañeda, Cervantes fue reconocido por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública como el primer propagador del jardín de niños en el Distrito Federal ([1931], 1980, p. 29). Las ideas pedagógicas del maestro Cervantes retomaban las doctrinas de Pestalozzi y Froebel delineando una educación natural y práctica para el niño, basada en el método objetivo que le brindara las nociones más importantes del mundo que le rodeaba y los conocimientos que más tarde desarrollaría. Él mismo había dado a conocer su proyecto educativo desde 1874 a través de diversos números de su periódico el *Educador Mexicano* (pp. 29-30). Meneses menciona además que las maestras Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela<sup>23</sup> pugnaron por establecer la educación preescolar en México. Para 1881 el estado de San Luis Potosí tenía ya cuatro escuelas de este tipo y a finales del Porfiriato eran 23, Jalisco y Sonora incluyeron un departamento de párvulos dentro de sus

---

<sup>22</sup> De acuerdo con los domicilios de las 4 escuelas de párvulos existentes en 1885 (Castañeda [1931], 1980, p. 29), la sala de párvulos de Manuel Cervantes era un establecimiento distinto. Las 4 escuelas de párvulos se encontraban en edificios destinados a estos establecimientos, mientras que la sala de párvulos de Cervantes se ubicó dentro de la Escuela Nacional No. 7 dirigida por él.

<sup>23</sup> Dolores Pasos desarrolló su labor educativa en la capital. Guadalupe Varela sustituyó a Laura Méndez de Cuenca en la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889. AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2495, fojas 17. Año 1889. De la maestra Amelia Toro no se encontraron datos de su trabajo educativo. Campos Alba (2013) menciona a Amada Toro Viazcán, quien fuera directora de la Escuela de Párvulos No. 4 (p. 129), y en un oficio de 1889 la señorita Avelia Toro Vizcán solicitó la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2. AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2476, fojas 17. Año 1889.

escuelas elementales, pues carecían de recursos para la creación de espacios que brindaran educación a los niños más pequeños (Bazant, 1993, pp. 39-40).

Con la expedición del Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores por parte de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en 1886, se reconoce, además de una escuela primaria práctica, la Escuela de Párvulos Anexa a la Normal. Este acontecimiento significó, para Castañeda, “una declaración oficial del reconocimiento del jardín de niños como el primer grado de la enseñanza primaria” (Castañeda [1931], 1980, p. 30).

En el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se definieron algunas de las características de las escuelas de párvulos: su duración sería de 2 años, tendrían como objetivo favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral de los niños y deberían ser dirigidas por mujeres (Marín, 2008). Esta noción de “desarrollo” en esos 3 ámbitos coincide con la función “educativa” de la enseñanza, que en ese periodo empieza a ser entendida como el desenvolvimiento integral de todas las facultades de los alumnos, por oposición a la función meramente “instructiva” que consistiría únicamente en la transmisión de conocimientos intelectuales<sup>24</sup>. En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, se precisó respecto a las escuelas primarias elementales que las materias debían organizarse de tal forma que “...no sólo se procure la transmisión de conocimientos, sino que á la vez se promueva el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos” (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, resolución 26<sup>a</sup>, p. 26).

El término *párvulo* comienza a definirse en el marco de las escuelas dedicadas a estos niños y de la enseñanza primaria. Por lo menos en el ámbito intelectual empieza a

---

<sup>24</sup> Véase Roldán Vera (2014b) para profundizar acerca del debate que tuvo lugar a finales del siglo XIX respecto al término *educación*, que en este periodo comenzó a adquirir el significado de desarrollo de todas las facultades del individuo (intelectual, moral y física) frente a la noción de *instrucción*, relacionada con la transmisión de conocimiento; así como la transformación del lenguaje en lo educativo. Meneses Morales (1998) cita el *Tratado elemental de pedagogía* escrito por Manuel Flores en 1884, en el que se define a la educación como el “arte que tiende al desarrollo de las facultades humanas, favorece indirecta pero eficazmente el correcto desempeño de nuestros actos y, por tanto, hace posible satisfacer las necesidades físicas, intelectuales y morales del hombre” (p. 409). De acuerdo con Flores, la educación debe atender todas las facultades del hombre, pues todas intervienen en los actos humanos (p. 409). Meneses también se refiere al discurso pronunciado por Justo Sierra en 1902 al instaurar el Consejo Superior de Educación, en el que insistía en sustituir la *instrucción* por *educación*, ya que una instrucción sin educación “es vana y dañosa” (pp. 598-599). Finalmente Meneses menciona que es a principios del siglo XX, que la educación adquirió su característica de *integral*, entendida como aquella que va “dirigida al hombre entero: cuerpo y mente, capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y volitivas” (p. 777).

puntualizarse la representación de una etapa de la infancia que de acuerdo con Campos Alba (2013, p. 139) abarcaba de los 4 a los 7 años. Los párvulos eran distintos a los niños que podían asistir ya a la primaria porque estos estaban listos en saberes y edad para continuar con el siguiente nivel; la denominación de párvulo se asociaba a la idea de un niño de corta edad. Las escuelas de párvulos desarrollarían su trabajo utilizando los dones de Froebel, indicio de una representación de los niños a la cual se le reconocían ciertas capacidades físicas, intelectuales y morales específicas; de ahí que los establecimientos educativos a los que asistieran eran concebidos no solo para procurar su cuidado y asistencia, sino también para beneficiar su desarrollo.

Con todo, la aplicación de exámenes en sus diferentes modalidades (orales, demostraciones de ejercicios al final del ciclo) fue una práctica que no se abandonó en las escuelas de párvulos. La necesidad de evaluar al niño y demostrar públicamente que había aprendido algo y que una vez concluida esta etapa era capaz de realizar algo diferente, refuerza la idea de que el párvulo estaba listo para el siguiente nivel, para aprender a leer, a escribir y a hacer cuentas. Sería hasta 1911 que en el documento *Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA*, se establece en su artículo 19: “No habrá exámenes, se terminará el ciclo escolar con un festival infantil o exhibición”<sup>25</sup>. A pesar de la derogación de exámenes en este nivel, había que mostrar que el paso de los niños por estas escuelas les había dejado algo provechoso.

El 13 de septiembre de 1902, Justo Sierra pronunció un discurso para la apertura del Consejo Superior de Educación. En él reconoció a las escuelas de párvulos como “el primer peldaño pedagógico” (Castañeda [1931], 1980, p. 33), además consideró que los niños más pequeños recibían de sus madres las enseñanzas más útiles y superiores, así como que debían crecer en un ambiente natural: al aire libre, rodeados de árboles, pájaros, fuentes y jugando. Sierra apuntó “Yo no se si al niño menor de seis años debe encerrársele en alguna escuela...” (p. 33), sin embargo, también admitió que las escuelas para párvulos brindaban condiciones para que los niños fueran educados a través del juego sabiamente organizado que convertiría el instinto en disciplina. Lograr tal objetivo y que los niños fueran educados

---

<sup>25</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes* (en adelante *BIPBA*), tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

con el amor de una madre no siempre era posible en todos los hogares, por lo que dichas instituciones eran necesarias. Sobre todo en las clases más desfavorecidas donde, según su opinión, las mujeres vivían en la miseria e ignorancia lo que les impedía llevar a cabo su elevada misión de primera educadora y, en consecuencia, los niños vivían en el abandono. Para que la madre, encargada de la educación de la familia, pudiera realizar tal encomienda satisfactoriamente lo más adecuado es que esta tuviera un elevado grado de cultura, se caracterizara por ser “...justa, trabajadora, inteligente, tierna...” (p. 36); solo de esta manera los niños crecerían fuertes y sanos. A los niños del pueblo les hacía falta alimento que les nutriera sus necesidades físicas y el alma, Justo Sierra afirmó que correspondía a las instituciones del Estado fundar escuelas que aislaran a los párvulos de las influencias perturbadoras presentes en sus hogares, siendo labor de la escuela proporcionarles el alimento necesario para su cuerpo y alma (Castañeda [1931], 1980).

La idea del niño pequeño no solo como sujeto de cuidado sino también como sujeto de enseñanza, comienza a ser más visible en este periodo. La educación era el medio para que los niños desarrollaran su iniciativa, personalidad, simpatía, solidaridad, fueran creativos, piadosos y activos; la escuela instruiría a los párvulos para alcanzar el progreso como individuos y parte de la sociedad, es decir, se trataba de la formación del futuro ciudadano. Si la casa no ofrecía los medios y ambiente adecuados para ello, el Estado establecería escuelas donde los niños pudieran crecer en una atmósfera creada para ellos. Esto sugiere una representación de las escuelas de párvulos –y luego el *Kindergarten*– como reemplazo del hogar y la educadora como una segunda madre, una “madre artificial” (Castañeda, [1931], 1980, p. 80). Aunque al principio parece que las escuelas de párvulos fueron diseñadas para separar a los niños que eran demasiado pequeños para estar en primaria (de acuerdo con las nuevas normas que definían rangos etarios para esta escuela), con la incorporación de las ideas froebelianas a las escuelas de párvulos, la concepción del niño comenzó a transitar hacia su semejanza con una planta que estaba en desarrollo, se le consideró como un ser con ciertas capacidades que habría que fomentar a través de una educación específica. Para ello, era necesario el empleo de materiales y espacios especialmente diseñados para los párvulos. La noción de instrucción para niños pequeños empieza a mostrar signos de cambio hacia una educación que debía alentar sus capacidades físicas, intelectuales y morales. Esta transformación en su educación se configuró a la par

que el surgimiento de las primeras ideas relacionadas con su “desescolarización”, es decir, la educación de los más pequeños fuera del hogar debía darse en establecimientos que reprodujeran el ambiente doméstico.

### *1.3 Los primeros Kindergärten*

De acuerdo con Campos Alba, J. Manuel Guillé fue uno de los primeros maestros que hizo mención del término *Kindergarten* en México, “En 1873, lo utilizó para demandar mejoras en los edificios de las escuelas primarias; en ese momento, lo central de su representación era el concepto espacial de esta experiencia educativa alemana” (Campos Alba, 2013, p. 84).

En la prensa mexicana de finales del siglo XIX, la denominación *Kindergarten* fue utilizada frecuentemente en las décadas de 1880 y 1890 en noticias referentes a la educación de los niños menores de 6 años y anuncios de escuelas que ofrecían sus servicios en esta sección, tal fue el caso del Colegio Anglo-Franco-Alemán-Mexicano (*El Monitor Republicano*, 06 de enero de 1883, p. 4). Esto indica que hubo un número de *Kindergärten* privados antes de los creados por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública a principios del siglo XX. En esas publicaciones el *Kindergarten* se anuncia con nuevos métodos de enseñanza y una pedagogía moderna (*Violetas del Anáhuac*, 28 de octubre de 1888, pp. 554-555) que tomó como modelo la desarrollada por Federico Froebel en Alemania. Los *Kindergärten* son positivamente valorados como “importantes establecimientos dignos de ser conocidos y de popularizarse entre nosotros” (*La Voz de Guanajuato. Gacetilla*, 21 de agosto de 1892, p. 2), o bien como “¡Qué plan educativo tan sabio y tan grandioso! (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892, p. 2). El *Kindergarten* fue bien recibido dentro de congregaciones religiosas como la Iglesia cristiana (*El Faro*, 1º de abril de 1894), cuya labor dentro de las horas de culto era considerada como provechosa. También se les miró como el espacio de transición entre la casa y la escuela primaria, los establecimientos encargados de inculcar hábitos de trabajo, obediencia y orden desde edades tempranas, educar los sentidos de los pequeños, prepararlos para la escuela de primeras letras (*La Voz de Guanajuato*, 21 de agosto de 1892) y brindar protección a la niñez (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892, pp. 1-2). Se animaba a los padres de familia para que enviaran a sus hijos pequeños a estas instituciones (*La Voz de Guanajuato. Gacetilla*, 21 de

agosto de 1892, p. 2). Finalmente, el término *Kindergarten* fue utilizado en la prensa de estos años de manera sinónima a *escuelas de párvulos y jardín de niños*.

En años posteriores el nombre de *Kindergarten* aparece asociado a las misiones enviadas a Estados Unidos para estudiar dichas instituciones para niños pequeños. Cabe mencionar que durante el Porfiriato fue recurrente enviar al extranjero (sobre todo Europa y Estados Unidos) a maestros mexicanos para estudiar aspectos específicos de la educación, esto, con la finalidad de modernizar las escuelas de México, su legislación y sus prácticas (Bazant, 2012, p. 283). El 2 de mayo de 1902 Justino Fernández, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, nombró "...una comisión compuesta por las señoritas Rosaura Zapata y Elena Zapata para revisar los *Kindergärten* de las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston y estudiar su organización y funcionamiento" (Meneses Morales, 1998, p. 660). Al año siguiente, Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata reciben el encargo del nuevo Secretario, Justo Sierra, para la organización de los primeros *Kindergärten*<sup>26</sup>. En consecuencia, en 1904 la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública fundó las primeras de estas escuelas en la capital dependiendo de la Subsecretaría de Instrucción Pública: el *Kindergarten* "Federico Froebel", dirigido por Estefanía Castañeda, el "Enrique Pestalozzi", a cargo de Rosaura Zapata, y el "Ramón Manterola". Estando ya en funciones la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (fundada en 1905 para reemplazar a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública), en 1906 se crean los *Kindergärten* "Enrique Rébsamen", "Herbert Spencer" y "Joaquín G. Icazbalceta", y un año más tarde se funda el "Juan Jacobo Rousseau". Dichos establecimientos estuvieron adscritos a la Dirección General de Instrucción Primaria de dicha Secretaría. Hay registro que desde 1905 existía también una sala de párvulos (posiblemente privada) anexa al Colegio de la Paz<sup>27</sup>, además de las salas de párvulos anexas a la Escuela Normal de Profesoras, al Hospital de Pobres y a la Casa Amiga de la Obrera (Cano, 2000, p. 226).

Los *Kindergärten* en México surgieron de y como una reorganización de las escuelas de párvulos, que venían siendo criticadas desde principios del siglo XX, criticadas por Justo Sierra por el hacinamiento de alumnos, malos salones, falta de espacio para la realización

---

<sup>26</sup> Cabe precisar que en documentos oficiales de principios del siglo XX consultados en el AHDF, se encontró la utilización del término *escuelas de párvulos* para referirse a los *Kindergärten*.

<sup>27</sup> Notas estadísticas relativas á las Escuelas de Párvulos de la Capital de la República. *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907, pp. 600-602. Cano (2000) señala que esa sala existía desde 1905.

de recreos, enseñanza por medio de los dones de Froebel empleados de forma monótona, entre otros. La escuela de párvulos era para él “...la jaula en que se enseña al ave prisionera un canto, que reemplaza al suyo, un canto monótono que lo convierte en autómeta”<sup>28</sup>. Por el contrario, la escuela debía ser un abrigo, una “incubadora en que se procura, á fuerza de calor graduado y de vigilancia, que las almas no adquieran al comenzar la vida, elementos de muerte...” (Castañeda [1931], 1980, p. 34); además este tipo de establecimientos debían estar en locales apropiados y ser dirigidos por mujeres que fueran madres.

En cambio, para Sierra el *Kindergarten*:

...tiene por objeto proporcionar al párvulo el cuidado y protección que necesita, como todo ser que comienza la vida; favorecer paulatinamente su desarrollo y su progreso, o por mejor decir, cultivar la planta humana, que es por sí misma una promesa de ventura y que en cambio solicita nuestro auxilio para su lucha con la tierra (cit. en Castañeda [1931], 1980, pp. 34-35).

Efectivamente, el *Kindergarten* nace como un proyecto de escuela moderna que educaría a los niños para el progreso del país, una institución distinta a las escuelas de párvulos en organización, plan de educación infantil y orientación disciplinaria. En palabras de Cano (2000, p. 224), este sería un “sistema pedagógico de vanguardia”. El *Kindergarten* fue planteado como una escuela-hogar en contraste con el carácter de curso preparatorio para la instrucción primaria que tenían las escuelas de párvulos, criticadas por ello como pseudo-froebelianas. Además, para Castañeda las escuelas de párvulos suprimieron la individualidad del niño imponiéndole las ideas del adulto, lo que lo convertía en un ser pasivo; el *Kindergarten* en cambio, como “buena escuela”, respetaba “el ideal de la infancia” (Castañeda [1931], 1980, p. 90).

Ya desde 1903 Estefanía Castañeda había presentado un *Proyecto de Escuelas de Párvulos a la Subsecretaría de Instrucción Pública* que fue publicado en el *Boletín de Justicia e Instrucción Pública*<sup>29</sup> y un año después en el *Diario del Hogar (Diario del*

---

<sup>28</sup> Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *Boletín de Justicia e Instrucción Pública* (en adelante *BJIP*), tomo 2, núm. 1-13, 1903, p. 5.

<sup>29</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

*Hogar*, 5, 6, 12, 13, 14, 18, y 20 de mayo de 1904). En esta propuesta Castañeda utilizaba indistintamente las denominaciones escuelas de párvulos y *Kindergärten*; sin embargo, es hasta el 1° de febrero de 1907 que se publica en el Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el acuerdo por el que procede el cambio de nombre de manera oficial cuando Justo Sierra se encontraba al frente de la Secretaría (Campos Alba, 2013, p. 156). Así, los establecimientos de este tipo existentes hasta esta fecha cambiaron su denominación por la de *Kindergarten*.

Como podemos observar, la primera década del siglo XX fue un periodo de creación y consolidación de los *Kindergärten*, sobre todo bajo el impulso de Justo Sierra y el trabajo de las maestras que lo forjaron. La prensa contribuyó a este proceso con la publicación de diversas notas que buscaban el reconocimiento de una educación que debía ser distinta a la que brindaban las primarias, difundían información sobre cuidados específicos que debían dar las madres a sus hijos más pequeños y transcribían documentos de maestras como Estefanía Castañeda sobre el proyecto del *Kindergarten* y el ideal del niño que se pretendía formar. La prensa también difundió ciertas actividades realizadas en dichas instituciones como acciones de beneficencia, fiestas de cumpleaños para algún funcionario o fiestas a las que asistía incluso el presidente.

El *Proyecto de Escuela de Párvulos*, elaborado por Estefanía Castañeda basándose en el curso de los *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York, definía las características de una madre ideal, planteaba cómo debían ser las maestras de párvulos, cuáles debían ser sus funciones, las características físicas de las escuelas y cuál debería ser el personal que trabajaría en ellas. Otros documentos que anuncian este tipo de educación diferenciada son los anuncios en la prensa de escuelas particulares que ofrecían el servicio de *Kindergarten*, como el Colegio Superior “Sara L. Kenn” y la Escuela “Hijas de Juárez” Anexas, así como el Instituto Normal Metodista y Escuelas Anexas para Señoritas (*El abogado cristiano*, 1° de enero de 1908, p. 28). Artículos periodísticos como “La Enseñanza en el Kindergarten” (*El abogado cristiano*, 11 de noviembre de 1909, pp. 712-713) hablaban de los beneficios de que los niños asistan a ese tipo de instituciones y las bondades de su propuesta.

Otro ejemplo de ese esfuerzo comunicativo fue la publicación del periódico *Kindergarten* dirigido por Estefanía Castañeda<sup>30</sup> –de cuya existencia he encontrado evidencia de 1907 a 1912, aunque pudo haber sido más larga–. Este periódico incluye fotografías de niños trabajando en los *Kindergärten* mexicanos, canciones, composiciones, artículos referentes a los dones de Froebel, el origen del *Kindergarten*, la relevancia de la educación en estas escuelas, entre otros temas.

De esa manera, la prensa apoyó el fortalecimiento de estas escuelas y la construcción de su identidad propia. Por otro lado, las publicaciones también muestran el ideal de niñez que se pretendía lograr desde la concepción de los intelectuales, políticos y maestros. La representación de infancia fue transitando hacia el reconocimiento cada vez más claro de que esta etapa tenía características propias y capacidades que habrían de desarrollarse, por lo tanto la educación para párvulos requería de un método, espacio, materiales, maestras y tiempo específicos. De manera más evidente al niño se le fue definiendo como una persona distinta del adulto y de su madre, llegando a reconocérsele como “...miembro de la sociedad humana y debe ser tratado como tal”.<sup>31</sup> Es decir, los niños pequeños son parte de un todo, por lo tanto es necesario que aprendan a conocerse como tales y actuar en beneficio del conjunto. Pero al mismo tiempo se fue construyendo una idea de niñez asociada con la protección, inocencia, pureza, obediencia, gracia, bondad, y que está en proceso de desarrollo<sup>32</sup>.

El desarrollo del *Kindergarten* continuaba de la mano de la instrucción primaria. En 1907 se publica el *Acuerdo referente a la inspección de las Escuelas nacionales de párvulos*<sup>33</sup> donde se definen las funciones encomendadas a Estefanía Castañeda como Inspectora de estas escuelas. Hay que tomar en cuenta que la función inspectora había surgido de la necesidad de hacer obligatoria la instrucción primaria: desde 1891, cuando se

---

<sup>30</sup> Su registro de propiedad literaria fue publicado en el *Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, 30 de septiembre y 31 de octubre de 1907.

<sup>31</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 72.

<sup>32</sup> *Ibid.*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90. Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703. Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

<sup>33</sup> Cabe precisar que los términos *Kindergarten*, Escuelas nacionales de párvulos y Jardines de Niños se utilizan de manera sinónima en este Acuerdo.

creó el Consejo Superior de Instrucción Primaria a través de la ley reglamentaria de instrucción obligatoria de ese mismo año, se estableció que un cuerpo de inspectores tendrían la función de vigilar los asuntos técnicos y administrativos de las escuelas (Bazant, 1993, p. 47). En el Acuerdo de 1907 también se realiza una división de cuestiones técnicas y administrativas para el caso de las Escuelas nacionales de párvulos que debían ser supervisadas. Bazant señala que, para 1910, la inspección escolar en el nivel primario se consideraba generalizada y que las atribuciones de los inspectores eran completísimas:

Supervisaban absolutamente todo lo relacionado con el funcionamiento de las escuelas, desde las condiciones higiénicas de la casa-escuela hasta los libros de texto empleados. Asimismo, controlaban la asistencia y la disciplina escolares. En suma, la eficiencia con el funcionamiento de las escuelas dependía de la información registrada por el inspector (Bazant, 1993, p. 48).

Algo muy similar sucedía con la inspección de las escuelas de párvulos, donde Estefanía Castañeda se haría cargo de vigilar el cumplimiento de la admisión y clasificación de los educandos, formación y cumplimiento de los programas, métodos y procedimientos, distribución del tiempo, material escolar, ejercicios educativos, excursiones, exhibiciones, la conveniente adaptación de los edificios destinados a estas escuelas, higiene de las mismas, disciplina, asistencia de los educandos, asistencia y puntualidad de las educadoras<sup>34</sup>.

Castañeda retoma las ideas de Justo Sierra respecto a la labor benéfica del *Kindergarten* y las enriquece de acuerdo con su experiencia en el extranjero y su labor en este proyecto educativo en México. Considera que el niño debe ser educado en un ambiente preparado para él, protegido de las influencias de los hogares que no ofrezcan un contexto adecuado; al niño habría que "...sumergirlo en una atmósfera tibia, dulce, serena; llevarlo a un jardín, al aire puro en comunión con el cielo y con la tierra, a venerar la Naturaleza, a ser activo, investigador ordenado en sus movimiento y señor de sí mismo" (Castañeda, [1931], 1980, p. 36). El ideal de maestra refería a una mujer que conoce la naturaleza de los educandos, los ama, respeta el desarrollo de sus facultades físicas y morales, es abnegada, tierna, serena, firme, dulce, libre y dócil a la vez; se comporta, en fin, casi como una madre

---

<sup>34</sup> Acuerdo referente á la inspección de las escuelas nacionales de párvulos, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 602-605.

que educa y sostiene al niño con prudencia (Castañeda, [1931], 1980). De esa manera Castañeda, como otras maestras e intelectuales pioneros del *Kindergarten*, estableció un fuerte vínculo entre la madre y la maestra de párvulos, identificación que fue acogida sin cuestionamientos. Según Cano (2000), este hecho significó además la aceptación de la “incapacidad masculina para educar a menores de seis años” (p. 224).

En este sentido, Castañeda miraba al *Kindergarten* como la escuela creada para los niños, pero también donde todas las mujeres debían completar su educación. Dicha institución les brindaría los conocimientos necesarios y adecuados para mejorar su función como primera educadora, como “creadora de humanidad” (p. 39), corrigiendo en ellas prejuicios y tradicionalismos, preparándola para colaborar con el progreso del país. Reconocía que estas escuelas debían “...dar asilo a la niñez desamparada material y moralmente” (p. 80); a pesar de que uno de los objetivos del *Kindergarten* era el reemplazo del hogar en aquellos casos donde el amor y condiciones apropiadas estuvieran ausentes, Castañeda afirmó que esta responsabilidad le correspondía a la Beneficencia y no al Departamento de Educación, reafirmando así el carácter educativo de las escuelas para niños pequeños.

Finalmente, en el concepto *Kindergarten* convergen significados distintos de un país a otro. En México, representa el nacimiento de instituciones con programas específicamente creados para niños pequeños, plenamente identificadas con el método froebeliano, con instalaciones específicas, maestras formadas para trabajar en dichas instituciones, entre otros. Lo que no significa que los *Kindergärten* hubieran borrado características y prácticas anteriores, como se verá en el tercer capítulo. Con estas instituciones se consolidó la representación del niño pequeño como un ser en desarrollo; correspondía al *Kindergarten* educarlo en un ambiente que reprodujera el del hogar, donde la maestra sería como una segunda madre y fomentaría no su instrucción como en las escuelas de párvulos que lo preparaban para la primaria, sino el desenvolvimiento de sus facultades específicas. Es decir, el *Kindergarten* sería una institución educativa en el sentido moderno del término.

#### 1.4 Jardines de Niños

Durante la Revolución se libraron intensos debates en el país respecto a los artículos que eventualmente conformarían la Constitución de 1917, en cuyo artículo 3° se asentaron la laicidad y gratuidad de la educación tras una fuerte polémica entre los congresistas radicales que pugnaban por la intervención del Estado en este ámbito y los moderados quienes estaban a favor de la libertad de enseñanza y en contra del laicismo. Otra de las medidas fue la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el 31 de enero de ese mismo año, con ello los municipios se harían cargo de las escuelas de enseñanza primaria, preparatoria y normal (Solana, 1981, pp. 149-150, Loyo, 1996, p. 172). Unos años después, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, el estado federal asumiría muchas de las funciones educativas a nivel nacional. Estas transformaciones incidieron en la conceptualización de las escuelas para los más pequeños.

En el periodo posrevolucionario<sup>35</sup> la expresión “jardines de niños” se generaliza en sustitución de *Kindergarten*, si bien los materiales consultados no indican si hubo un momento preciso en el cambio de denominación. Meneses Morales (1998) dedica algunas páginas a las escuelas de párvulos, utilizando indistintamente este término y el de *Kindergarten*. Por otra parte, Campos Alba (2013) menciona que, al menos en el Estado de México, es en 1916 cuando a las escuelas de párvulos se les comienza a llamar jardines de niños. Sin embargo, en la prensa es posible encontrar su uso desde finales del siglo XIX como sinónimo de *escuelas de párvulos* y *Kindergarten* (*Violetas del Anáhuac*, 28 de octubre de 1888. *El Tiempo*, Sección: La prensa del día, 12 de enero de 1910).

Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga (s/f) consideran que la consolidación de los jardines de niños se remonta al periodo posrevolucionario, concretamente a 1921 con el Primer Congreso del Niño. Las Bases de este Congreso indicaban “que se estudiarían cuestiones relativas al niño, desde el punto de vista de la eugenesia, higiene, pediatría, legislación y pedagogía” (Meneses Morales, 1986, p. 389); es decir, progresivamente la definición de la infancia se veía impregnada por ideas científicas. En ese evento se discutió que la misión de los jardines de niños estaría incompleta si no llegaba a los niños más necesitados. Además, en ese espacio comenzó a dibujarse un cambio en la pedagogía hasta

---

<sup>35</sup> Con periodo posrevolucionario me referiré al lapso de 1920 a 1940.

ahora utilizada en esos establecimientos: se acordó tomar lo mejor de las propuestas de Froebel y Montessori adaptándose a la realidad mexicana, y se decidió que se crearían cursos subprimarios para evitar la brusca transición de los jardines a la primaria. El niño era concebido ya claramente como sujeto educable, su enseñanza debía caracterizarse por ser oportuna, con sobriedad y bondad.

La etapa de consolidación de los jardines de niños coincide con la creación de la Secretaría de Educación Pública promulgada el 29 de septiembre de 1921, con José Vasconcelos como su titular. Entre los cambios introducidos a partir de la existencia de la SEP, uno importante fue la utilización del concepto *educación* en vez de *instrucción* en el propio nombre de la secretaría de estado. La diferencia entre estos dos conceptos, formulada a finales del siglo XIX, residía en que “instruir consiste en proporcionar información, sin preocuparse de su repercusión en el siquismo de niños y jóvenes; educar, en cambio, es corregir los defectos y fomentar las virtudes...” (Solana, 1981, p. 158), desarrollar todas las facultades del individuo –físicas, morales, mentales- y no únicamente las intelectuales. Además, desde la postura posrevolucionaria la educación impartida por el Estado fue considerada como un servicio público gratuito que entre otros fines se proponía redimir a los indios y difundir una cultura universal.

La federalización de la enseñanza (fundamento que dio sustento al origen de la Secretaría) se planteó en el proyecto de creación de la SEP en medio de debates entre los representantes populares en el Congreso de la Unión. En 1917 se había implementado el municipio libre como base de la estructura política de México, lo que en el ámbito educativo se tradujo para los municipios en libertad económica, política y organizativa de la enseñanza primaria y jardín de niños. Sin embargo, esto fue transformado con la creación de la SEP, desde la perspectiva de la cual para asegurar el cumplimiento de los principios revolucionarios referentes a la educación hacían falta acciones organizadas por el Estado con alcance federal. Es preciso señalar que este paso fue posible también gracias al incremento de la contribución tributaria proveniente de empresas petroleras (Solana, 1981).

Es importante señalar que, si bien estudios sobre la historia de los jardines de niños en México como el de Galván Lafarga y Zúñiga presentan en su artículo un recorrido en orden cronológico por la consolidación de estas instituciones, resulta insuficiente pensar esta historia como el atravesamiento de acontecimientos, ideas, corrientes y personajes en

sucesión causal. Es por ello importante estudiar la evolución de los jardines de niños desde la perspectiva más amplia de la historia de las representaciones de la infancia. Además, el desarrollo de los jardines de niños está marcado por avances y regresiones, decisiones de actores políticos, la emergencia de ideas provenientes de distintos campos de la ciencia, iniciativas de intelectuales y docentes y, algo muy importante, los padres de familia (específicamente madres), que comienzan a participar en actividades como clubes y otras actividades promovidas desde los jardines.

En el periodo de 1917 a 1926 estas escuelas incrementan de 17 a 25 en el país y comienza a prestarse atención en el ambiente de aprendizaje, persiguiendo que “estuviera saturado de todos aquellos elementos que propiciaran que la educación del párvulo fuera de la forma más natural y agradable” (Galván y Zúñiga, s/f, p. 5). En la década de 1920 se crearon jardines anexos a las primarias, para de esta forma incrementar la cobertura del servicio evitando el crecimiento del presupuesto destinado a los jardines (SEP, 1928). También existieron grupos de primer año de primaria anexos a los jardines de niños, creados para brindar educación a los niños que no hubieran alcanzado lugar en la escuela primaria o bien para favorecer a aquellos niños cuyos hermanos que asistían al Jardín estuvieran bajo su cuidado (SEP, 1928).

En paralelo con la ampliación de la educación de los niños pequeños, y a raíz del Segundo Congreso Mexicano del Niño, en 1923, la SEP crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Este Departamento se propone conocer a los niños biológica, psíquica y pedagógicamente con el propósito de mejorar la acción escolar, según su plan de trabajo incluido en las *Bases para la organización de la Escuela Primaria*. Entre las acciones que se realizaron para el cumplimiento de sus objetivos figuraron:

...el registro del desarrollo de los niños de 4 a 17 años (peso, talla, medidas de brazos y busto, fuerza muscular, sensibilidad, número de pulsaciones por minuto, temperatura corporal, etc.) en diferentes clases sociales, distintos mestizajes y diversos grupos indígenas; la adaptación de pruebas individuales y colectivas para obtener perfiles de desarrollo mental, seleccionar grupos escolares, explorar juicios, lenguaje y expresión concreta en todos los grados, mediante su aplicación; la elaboración de pruebas de lengua nacional, lectura oral, escritura, composición, ortografía y cálculo; el estudio de las enfermedades escolares y su tratamiento, así como el retardo de los escolares... (Solana, 1981, p. 228).

Con el paso del tiempo, la labor del Departamento –que en 1935 adoptó el nombre de Instituto Nacional de Psicopedagogía, posteriormente fue el Instituto Nacional de Pedagogía y en 1971 cambia a Instituto Nacional de Investigación Educativa– contribuyó a desarrollar clasificaciones de los niños a partir de pruebas de inteligencia y otros estudios.

De acuerdo con Añorve (2000), de 1922 a 1923 los jardines de niños estuvieron adscritos a la Dirección de Educación Primaria y Normal que a su vez dependía del Departamento Escolar de la SEP; en 1925 se suprime esta Dirección y se conforma el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal donde quedaron asignados los jardines de niños. En 1928, año en que es asesinado Álvaro Obregón recién reelecto para la presidencia del país, se creó la Inspección General de Jardines de Niños dentro del Departamento de Educación Preescolar, que a su vez dependía de la Dirección General de Educación Preescolar y Enseñanza Primaria en el Distrito Federal; Rosaura Zapata fue nombrada Inspectora General. Zapata presentó un proyecto de transformación de estas escuelas enfatizando la necesidad de que en ellas se formaran niños “netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos” (Galván y Zúñiga, s/f, p. 5)<sup>36</sup>.

Con apoyo en el nuevo sistema de “mediciones” de la SEP, en esta década el jardín de niños fue defendido como una institución que preparaba a los niños para su ingreso a la primaria, si bien en un ambiente que pretendía reproducir el del hogar y el cariño materno:

Las experiencias que se han realizado por medio de mediciones practicadas en los niños de los primeros años primarios, en que se reúnen los que han pasado por los Jardines y los que no han tenido esa educación preliminar, demuestran que hay una superioridad en la facilidad de aprendizaje y en el mayor aprovechamiento de parte de los primeros, lo que autoriza para afirmar que es muy conveniente el aumento de los Jardines de Niños, cuyo número en la actualidad, como después se verá, es muy restringido (SEP, 1928, p. 170).

Debemos notar una profunda transformación para este momento en cuanto a los alcances y fines que se conferían a los jardines de niños respecto a las etapas anteriores de estas escuelas, así como el tiempo que transcurrió para que esto fuera visible.

---

<sup>36</sup> Cabe mencionar que en el artículo de las autoras referidas se utiliza el término *kindergarten* para referirse a los jardines de niños.

Al niño de 3 a 6 años ya se le miraba como un ser diferenciado del adulto y sobre todo de su madre, esta visión de la infancia se vio influenciada por la pedagogía activa representada por John Dewey quien enfatizaba el aprendizaje por medio de la experiencia, así como el vínculo entre lo que el alumno vivía en casa y lo que se le enseñaba en la escuela. De este modo, el niño dejaba de ser un adulto en miniatura, la escuela debía ser una institución que enseñara a vivir la particularidad de esa etapa de la vida. Se crean juegos y se compone música mexicana para ellos, y se procura un mobiliario específico para estas escuelas elaborado por obreros mexicanos. Es decir, comienza a crearse una cultura escolar específica (y nacionalista) de los jardines de niños y para infantes de un rango determinado de edad.

Esta representación del niño continuará fortaleciéndose con el aumento exponencial del número de jardines de niños creados en el país: a finales de la gestión de Plutarco Elías Calles (1924-1928) su número aumenta a 84, para 1946 eran ya 620 centros educativos en territorio mexicano, con Miguel Alemán (1946-1952) el número creció a 898, Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) elevó estas escuelas a 1,132, para el mandato de Adolfo López Mateos (1958-1964) la cifra quedó en, 2,324 y para el periodo de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) eran ya 3,164 jardines (Galván y Zúñiga, s/f).

En la década de 1930 se observa una transformación en el vínculo entre la escuela y los padres de familia:

En cada uno de los planteles había grupos de padres y educadoras que trabajaban juntos en beneficio del plantel y, en algunos, se instrumentaron clases de corte, confección y cocina para apoyar a las madres de familia. Todo esto trajo como consecuencia un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad (Galván y Zúñiga, s/f, p. 6).

En esa década el proyecto cardenista de educación socialista abarcó al nivel primario y profesional dependiente del Estado, así como a las escuelas normales y a los jardines de niños. El Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista reformó los programas de educación primaria y jardín de niños, los cuales debían integrar: “1) Información científica fundamental. 2) Trabajo manual. 3) Experiencias que los niños deben adquirir sobre las ideas, sentimientos, creencias y actitudes que diferencian la conducta de los integrantes de una sociedad socialista de la de los de un régimen individualista” (Solana, 1982, p. 279). Además, para el caso de los jardines de niños se hacía énfasis en su nacionalización, es

decir, se procuraba que incluyeran una atmósfera para los párvulos “saturada de la vida nuestra, de nuestra tradición, de nuestras costumbres, del paisaje mexicano único en belleza, y de la música nuestra” (SEP, 1934, p. 335)<sup>37</sup>.

Después de 1937, Cárdenas replanteó la ideología que había venido caracterizando su mandato. Sus postulados en materia educativa fueron moderados, entre ellos figuraron el carácter antirreligioso de la reforma educativa y se reforzó la unificación del sistema educativo bajo la dirección de la SEP (Quintanilla, 2008, pp. 5-7). Para Quintanilla, Cárdenas fue el presidente que más intervino en el ámbito educativo, por lo que en 1939 con la aprobación de una nueva normatividad se consolidó el “monopolio educativo estatal” (p. 7).

La institucionalización del jardín de niños continuó a través de la creación de una estructura organizativa y burocrática que incrementaba su control y regulación. Como refiere Añorve (2000), la organización de la SEP a lo largo de su historia ha cambiado casi con cada administración, lo que se refleja en las diversas transformaciones de departamentos y direcciones a las que han pertenecido los jardines de niños. Esta evolución no es objetivo del presente trabajo por lo que la información presentada a continuación será meramente esquemática.

| Año  | Cambios administrativos ocurridos   | Información para comprender los cambios |
|------|---|---|
| 1931 | La Inspección General de Jardines de Niños fue elevada al rango de Dirección General dentro de la misma estructura de la SEP. |   |

<sup>37</sup> Véase también Lo que han hecho los Jardines de Niños, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública* (en adelante *MSEP*), tomo I, 1932, pp. 259-263.

|      |  |  |
|------|--|--|
| 1937 | Los jardines de niños quedan adscritos al Departamento de Asistencia Social Infantil recién creado <sup>38</sup> , este se haría cargo de todo aquello que tuviera que ver con la infancia menor de 6 años, incluyendo aspectos como: higiene infantil y pre-escolar, educación pre-escolar en toda la República, bibliotecas para niños de hasta 6 años, misiones culturales en la materia, prevención social sobre niños en este rango etario, concursos de niños, entre otras <sup>39</sup> .   | Con este cambio, pareciera que a partir de 1937 a los jardines de niños se les adjudica una función de asistencia social adicional a su función educativa o preparatoria para la primaria; en todo caso, pronto la educación, incluyendo la preescolar, será definida como “servicio público”. |
| 1938 | Transformación del Departamento de Asistencia Social Infantil en la Secretaría de Asistencia Social (posteriormente sería la Secretaría de Salubridad y Asistencia, actualmente es la Secretaría de Salud).  |  |
| 1939 | Del 11 al 17 de diciembre de este año se llevó a cabo la Conferencia Nacional de Educación en la ciudad de México, cuyo resultado fue la Ley Orgánica de Educación que postulaba, entre otras cosas:<br>Art. 3. La educación preescolar, primaria, secundaria y normal, o de cualquier grado o tipo para obreros y campesinos se impartirá solamente como servicio público, y será facultad exclusiva del Estado... los particulares o instituciones privadas podrán colaborar con el Estado para impartir el servicio educativo en los grados anteriores siempre que se sujeten a las normas legales (Solana, 1981, pp. 300-301). |  |
| 1941 | El presidente Manuel Ávila Camacho crea el Departamento de Educación Pre-escolar dependiente de la Dirección General de Educación Preescolar y Enseñanza Primaria en el Distrito Federal.  | A partir de entonces se va consolidando la educación pre-escolar regulada por una instancia institucional cada vez más diferenciada de la primaria.  |

<sup>38</sup> Secretaría de Gobernación (SEGOB). (1937). *Decreto que adiciona la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, creando el Departamento de Asistencia Social Infantil. Diario Oficial de la Federación, 30 de junio de 1937*, pp. 287-290.

<sup>39</sup> *Ibíd.*, pp. 288-289.

Esta información, que es ilustrativa de los cambios sexenales en la SEP, sugiere, en algunos momentos, la dificultad de ubicar las instituciones de niños pequeños dentro de los distintos niveles escolares de la SEP. El que en diversas ocasiones estas pertenecieran a las secciones dedicadas a la enseñanza primaria deja entrever su cercano desarrollo con este nivel, lo que confirma la hipótesis de que el origen, desarrollo, institucionalización, reglamentación y delimitación de las escuelas para párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños fueron procesos que derivaron de la reorganización de la educación primaria. Esto no significa que los jardines de niños fueran siempre concebidos como una institución preparatoria para la primaria; lo que sí es posible afirmar es que progresivamente estos fueron vistos como escuelas distintas, con su propio método de enseñanza bajo los preceptos de Froebel.

Como podemos observar, las ideas respecto a lo que la escuela debía brindar a los niños y lo que estos debían aprender se fueron ampliando y precisando con el tiempo, respondiendo también a los cambios en las necesidades sociales. A pesar de la expansión de los jardines de niños por territorio nacional, aun persistían características arrastradas desde la concepción inicial de estas escuelas; por ejemplo, el que en su mayoría eran los niños pertenecientes a los estratos medios y altos de la sociedad quienes tenían acceso a ellas<sup>40</sup>, que la gran mayoría de los jardines de niños estuvieran ubicados en el centro de la ciudad y en las mejores colonias<sup>41</sup> –a pesar de que se realizaban esfuerzos por instalar jardines de niños en lugares periféricos para beneficiar a niños de clases humildes<sup>42</sup>–, y que la corta estancia de los niños en el Jardín dificultaba la asistencia de aquellos que más necesitaban acudir debido a que las jornadas laborales de sus madres eran más prolongadas.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Iniciativas enviadas hasta ahora por la junta federal de protección a la infancia, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (en adelante *BSEP*), tomo IV, núm. 3, 1925, p. 237.

<sup>41</sup> Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-171.

<sup>42</sup> Informe correspondiente al mes de mayo de 1926, *BSEP*, tomo V, núm. 6, 1926, pp. 60-61. Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, p. 167. Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, p. 263.

<sup>43</sup> Para mitigar esta situación se propone en 1925 fundar un hogar-escuela en cada *Kindergarten* ya establecido y tendrían un horario de lunes a sábado de 6:30 a 18:00 hrs., de esta manera las madres de bajos recursos y que comprobaran haber sido abandonadas por el marido podrían trabajar y sus hijos de 3 a 8 años (ya que contemplaban el *Kindergarten* y el primer año de primaria) asistirían a la escuela. Proyecto para transformar el “kindergarten” en “hogar escuela”, *BSEP*, tomo IV, núm. 1, 1925, pp. 28-29. Sin embargo, en documentos posteriores no encontré datos que constataran que este proyecto se hubiera realizado.

En suma, durante el periodo posrevolucionario la educación dirigida a los más pequeños tuvo importantes cambios. Por un lado, fue una época de consolidación institucional a través del incremento de planteles en todo el territorio nacional, así como un mayor control y regulación por parte del Estado. En la década de 1920 los jardines de niños fueron estrechamente vinculados con una educación preparatoria para la primaria, se les continuó considerando reproductores de un ambiente hogareño, a la vez que se introdujeron nuevas perspectivas pedagógicas y con ellas el aprendizaje por medio de la experiencia. Hacia la década de los 30 el interés estuvo en su “mexicanización” y fomento del nacionalismo, y a finales de ese periodo estas instituciones fueron relacionadas con la asistencia social más que con una labor educativa, situación que se modificó para 1941 cuando Ávila Camacho creó el Departamento de Educación Preescolar dependiente de la SEP. Por lo tanto, es factible pensar que a la función educativa de los jardines de niños en los años 20, se le sumó una concepción asistencial. Considero que las funciones educativa, asistencial, extensión del hogar y ayuda del Estado a las madres por parte de los establecimientos pensados para niños pequeños, convivieron desde el momento de su creación hasta 1940 (año en que termina esta investigación), lo que ha variado son los énfasis puestos en cada una en las distintas épocas. Sin embargo, lo que fue aumentando progresivamente fue la idea de que las instituciones para la educación de los niños pequeños debían tener características y métodos distintos a los de la primaria y acordes a los rasgos específicos de los niños pequeños.

### *1.5 Conclusiones*

El surgimiento y consolidación de las escuelas específicas para párvulos da cuenta de la existencia de cambios paulatinos en la manera como se pensaba la niñez. Es decir, estas instituciones se constituyeron y fueron adoptando una identidad propia a la par que se conformaba un ideal de lo que debían ser y hacer los niños menores de 6 años, así como de su educación. Todo esto se desarrolló de manera inseparable de la creación y uniformización de los sistemas educativos nacionales.

Alberto del Castillo Troncoso, en su estudio sobre las representaciones de la niñez mexicana a través de la prensa, reafirma la historicidad de la infancia en relación con los cambios en la educación:

El concepto de niñez predominante en el siglo XX se encuentra estrechamente vinculado con los inicios del sistema educativo moderno. A partir del Renacimiento y de la difusión de los libros impresos, aquellos lugares en los que la propagación de la educación primaria fue mayor desarrollaron de manera más profunda el concepto. La práctica de una lectura y una escritura masivas incorporó a los sujetos en un nivel de abstracción que modificó también la percepción del mundo adulto. Como parte de este proceso, a los infantes se les separó de los adultos y, en este camino de diferenciación, se le construyó una identidad de la que históricamente carecían. Si antes la niñez terminaba a la edad de siete años, atendiendo al criterio de la adquisición del lenguaje, lo que permitía su incorporación a las actividades del mundo adulto, con la reforma educativa de los siglos XVI y XVII la infancia comenzó a ser vista con un criterio cultural más complejo, que prolongó su desarrollo como parte de un proceso de aprendizaje mucho más amplio. (Castillo Troncoso, 2006, p. 83).

Haciendo un breve recuento de la historia aquí presentada, en un principio la denominación de *escuelas Amigas* hacía referencia a aquellos establecimientos dedicados al cuidado y asistencia de los niños pequeños, siendo en el siglo XVIII casi la única opción donde las niñas podían recibir educación. Con el paso del tiempo, las Amigas fueron ampliando sus funciones y su función instructiva se fue fortaleciendo. Para el último tercio del siglo XIX el término *Amiga* se aplicaba a escuelas que atendían desde niños de 3 ó 4 años, hasta adultos de 30, establecimientos financiados por el Ayuntamiento o bien privados, con horario matutino y vespertino o nocturno. A finales del siglo XIX, como parte del afán de homogeneización de las escuelas por parte del Estado, surge la denominación de *escuelas de párvulos* para nombrar a las que antes eran escuelas elementales de enseñanza. Esto no significa que las Amigas hayan dejado de existir, por el contrario, es posible notar que estas dos instituciones compartían incluso la tarea de educar a los niños más pequeños, aunque las escuelas de párvulos se parecían mucho a las primarias y empiezan a ser para ambos sexos. La relevancia de estas escuelas radica en que comienza a definirse la representación del párvulo a partir de delimitar su rango etario, sus características, capacidades, limitaciones y cuidados que había que dársele.

Cuando comenzó a utilizarse el nombre de *Kindergarten*, las denominaciones de *escuelas Amigas* y *escuelas de párvulos* aún no caían en desuso; además, como se verá en el capítulo cuatro, prácticas de las Amigas y escuelas de párvulos tales como los exámenes a los niños continuaron llevándose a cabo en el *Kindergarten* en sus primeros tiempos. Sin

embargo cuando se extiende la designación de *Kindergarten* a principios del siglo XX, la representación de niñez a la que atenderían estaba más consolidada y definida; esta situación se vio favorecida por el impulso dado a estas escuelas por parte de Justino Fernández y Justo Sierra, además de la labor de maestras como Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Berta Von Glumer, entre otras. Al igual que las escuelas de párvulos, el *Kindergarten* era conceptualizado como la escuela que preparaba para la educación primaria aunque también se le veía como el hogar-escuela. En el primer cuarto del siglo XX a estas escuelas se les empieza a llamar también Jardines de Niños, es decir, los términos *escuelas de párvulos*, *Kindergarten* y *Jardín de Niños* se utilizaban de manera indistinta en algunas ocasiones.

Considero que en los primeros 15 años del siglo XX se consolidó la representación del niño de 3 a 6 años como sujeto educable, a la par que la noción de lo que era educación se transformó: el tránsito de la noción “instructiva” a la noción “educativa” de la enseñanza escolar que tuvo lugar en el porfiriato, signó el tránsito de la escuela que solo transmite conocimientos a la escuela que forma las facultades integrales del niño. Es importante notar que la noción de que los Jardines de Niños preparaban para el siguiente nivel educativo se mantuvo e incluso se reforzó. Asimismo, en el periodo posrevolucionario se le añadió una función asistencial nueva: los jardines de niños serían un servicio público para las madres trabajadoras –de ahí que en la década de 1920 se propusieran distintas iniciativas para transformar el *Kindergarten* en hogar-escuela y extender sus beneficios a las zonas más pobres de la capital– así como el reemplazo del hogar que carecía de amor y recursos materiales. Esto no significó que a los Jardines de Niños se les mirara como establecimientos de beneficencia, por el contrario su función educativa se fue definiendo y reafirmando en estos años; la preparación de maestras como profesionistas fue muestra de ello, también en coexistencia con su función protectora de la niñez en edad preescolar. En resumen, en las décadas de 1920 y 1930 los jardines de niños eran ya referidos como instituciones educativas a cargo del gobierno mexicano y por lo tanto, formaban parte del sistema escolar. Aunado a esto, se les consideraba como la base de la educación del hombre y del ciudadano.

El tránsito de las escuelas Amigas a las escuelas de párvulos y posteriormente a los *Kindergärten* y jardines de niños no fue lineal, respondiendo en un primer momento a la

configuración de ideas sobre los niños más pequeños bajo la influencia del avance de la pedagogía y la medicina que le otorgaron a esta etapa un reconocimiento y características específicas, pero, como se verá en el capítulo cuatro, constreñido por el propio desarrollo de la burocracia escolar. En ese contexto también se comienza a pensar al niño como una persona distinta a su madre, alguien que debía ser separado de ella para recibir una mejor “educación”. Todo esto facilitó que con el tiempo se aceptara la práctica de educar a los niños fuera del ambiente familiar y compartir su formación con instituciones públicas como la escuela. Sin embargo, también debe precisarse que estas escuelas respondieron a una necesidad social: el cuidado y educación de los niños mientras sus madres trabajaban.

## Capítulo 2. Las maestras de niños pequeños: ¿una maternidad educada?

Las representaciones del niño a lo largo de la historia de las instituciones creadas para su educación están inevitablemente ligadas con la representación de la maternidad y la configuración de la maestra de párvulos o educadora. En el periodo moderno el cuidado y educación de la pequeña infancia ha estado cultural y socialmente ligado a las mujeres; la maternidad, que era un asunto del ámbito doméstico, posteriormente se extendió al ámbito público de las escuelas a través de las maestras de párvulos. La historiografía sobre el periodo de finales del siglo XIX y principios del XX da cuenta de la asociación directa de las mujeres con la maternidad, mostrando cómo a las mujeres se les atribuían características naturales de bondad, ternura, laboriosidad, justicia, docilidad, entre otras. Ser madre era un rol natural de las mujeres atendiendo a su función biológica de parir a los hijos y a su función social como responsables de la crianza y educación de los mismos. De esta manera las mujeres estaban confinadas a las esferas de lo doméstico y lo privado<sup>44</sup>.

No es extraño que en los inicios del *Kindergarten* la educadora fuera concebida como una segunda madre en la escuela, y la escuela como el hogar donde los niños serían educados en un ambiente especial, con materiales, programas, juegos, canciones y maestras específicos para ellos. Sin embargo, su carácter también fue afectado por una progresiva feminización del magisterio en primaria. Aunque las mujeres habían estado a cargo de las Amigas desde la época virreinal, en el último tercio del siglo XIX más y más mujeres se incorporaron al oficio de la docencia. Su irrupción en la enseñanza significó, entre otras cosas, su presencia en espacios públicos. En términos sociales, la docencia también les representó un espacio de poder (Infante *et al.*, 2015) en el que poco a poco se fueron abriendo camino a manera de colectivo y ocupando puestos ya no solo como docentes, sino también como directoras e inspectoras; con ello se fueron generando nuevas relaciones de poder y jerarquía en el ámbito escolar. Ello ocurrió a la par de la configuración cultural de la mujer-maestra, en la cual procesos como la racionalización del papel de madre, la configuración de los párvulos como sujetos educables y el desarrollo de una idea de infancia moderna tuvieron lugar y ejercieron una influencia mutua.

---

<sup>44</sup> Para profundizar en este tema revisar Melgar (2008), Arredondo (2003) y Ramos Escandón (2006).

En este capítulo analizaré las representaciones de la maestra de párvulos y sus transformaciones en el tiempo a fin de mostrar cómo la institucionalización y consolidación de esta profesión se vieron acompañados por la creación de un ideal de mujer, madre y maestra personificadas en una sola. En la primera parte del capítulo estudio las formas de denominación de las maestras de las escuelas para niños pequeños entre 1880 y 1940, de acuerdo con la metodología de la historia conceptual; en la segunda estudio las medidas institucionales para la profesionalización de la maestra de niños pequeños, y en la tercera las representaciones de la maestra de párvulos que circulaban en materiales de la época.

### *2.1 Denominaciones para la maestra de párvulos: ¿el nombre importa?*

Las fuentes secundarias revisadas abordan la creación de instituciones para la formación de estas maestras, sus transformaciones, sus planes de estudio, entre otros temas. Para referirse al magisterio dedicado a niños pequeños, los autores utilizan indistintamente denominaciones como: maestras de párvulos, educadoras y maestras de jardín de niños principalmente. Sin embargo, las fuentes primarias del periodo 1880-1940 –Boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, de la SIPBA y SEP, así como documentos oficiales generados por las escuelas y el periódico *Kindergarten*– emplean otras denominaciones, variadas, para esas maestras: *profesoras de las Escuelas de Párvulos, maestras de párvulos, maestras, instructoras, maestras Kindergarten, educadoras, maestra de Kindergarten, educadora de párvulos, señoritas profesoras y educadora de Jardín de Niños*. ¿A qué obedece dicha variedad? ¿Se refieren a las mismas representaciones de maestra? Y, en última instancia, ¿la forma de nombrar a las maestras es relevante?

Las diferentes formas de nombrarlas son importantes si pensamos desde la historia conceptual, según la cual los conceptos reflejan, construyen e inciden en la realidad social. En este sentido Eugenia Roldán (2014a) afirma que “la manera de nombrar a los docentes y los cambios a largo plazo en esa manera de nombrar están relacionados con procesos sociales de formación, certificación y legitimación pública del docente” (p. 1337); es decir, los conceptos van cambiando a la par de transformaciones sociales que impactan al lenguaje y viceversa. Las distintas denominaciones se constituyeron en tiempos y contextos específicos, y comprender cada una de ellas nos posibilita un mayor entendimiento de los

procesos que dieron lugar a la configuración de las maestras. Cada denominación o concepto fue utilizado en un contexto situacional y arrastra capas de significación de contextos y tiempos anteriores.

A finales del siglo XVIII, de acuerdo con el diccionario académico de 1780<sup>45</sup>, el término *profesor* se definía como “El que exerce, ó enseña públicamente alguna facultad, arte, ó doctrina”<sup>46</sup>; desde entonces este vocablo se ha seguido usando con esa significación: a pesar de variaciones y diversificaciones, designa a la persona que enseña o ejerce una ciencia o arte. Por su parte, según el mismo diccionario, el vocablo *maestra* aludía a la mujer que enseña a niñas, significado que, a partir del siglo XIX, coexistió con la acepción de la mujer que enseña en una escuela o que enseña un arte, oficio o labor. Hacia finales del siglo XX, *maestra* aparece asociada con la mujer que enseña, además de un arte u oficio, una ciencia o bien que tiene el título para hacerlo.<sup>47</sup>

Mientras que durante el siglo XIX los términos más comunes para el docente de primaria eran *maestro* o *preceptor* (Roldán, 2014a), González Jiménez y Palencia Villa (2015) especifican que el término *profesor* fue utilizado desde 1890 para distinguir a los docentes de primaria que terminaban la formación normalista y presentaban examen profesional (p. 140); con todo, según las mismas autoras, en 1908 dicha denominación cambia a la de *maestra* o *maestro* de primaria.

En el ámbito de la educación para niños pequeños, en la documentación generada por las escuelas de párvulos<sup>48</sup> a finales del siglo XIX no aparece el término *profesora* para referirse a las mujeres que trabajaban en ellas; se les llama *directora*, *auxiliar* o *ayudante* y se entiende que estas últimas tenían una jerarquía menor a las directoras. A principios del siglo XX el concepto *profesora* ya es utilizado en el *Proyecto de Escuela de Párvulos* de Estefanía Castañeda<sup>49</sup>, así como en circulares<sup>50</sup>, conferencias<sup>51</sup> y reglamentos<sup>52</sup>. Cabe

---

<sup>45</sup> Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>46</sup> *Ibid.*, Revisado el 7 de marzo, 2016.

<sup>47</sup> *Ibid.*, Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>48</sup> AHDF, Sección o serie Instrucción pública en general, vol. 2490, exp. 1484, f. 13, Año: 1880. *Ibid.*, vol. 2496, exp. 2014, f. 4, Año: 1885. *Ibid.*, vol. 2498, exp. 2166, f. 7, Año: 1887. *Ibid.*, vol. 2500, exp. 2339, s/fs., Año: 1888. *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2459, f. 17, Año: 1889. *Ibid.*, vol. 2504, exp. 2529, f. 7, Año: 1890.

<sup>49</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

mencionar que otras maneras de referirse a ellas en estos primeros años del siglo XX eran: *Profesora de las Escuelas de Párvulos, maestra de párvulos, maestra, instructora y/o maestra Kindergartner.*

Por su parte, los términos *educador* o *educadora*, según el diccionario académico de 1817, se referían a “El que educa”<sup>53</sup>. “Educar” antiguamente (hasta el s. XVII) se refería a la crianza de los niños, pero según Roldán (2014b) hacia finales del siglo XVIII se convierte en sinónimo de enseñanza e instrucción, y para el último tercio del siglo XIX ha adquirido un estatus por encima de instrucción como desenvolvimiento de todas las facultades del individuo.

En las fuentes primarias revisadas, en 1907 aparece por primera vez el término *educadora* en un Acuerdo referente a la inspección de las escuelas nacionales de párvulos<sup>54</sup>, así como en el periódico *Kindergarten*. Sin embargo, en los presupuestos para los *Kindergärten* de 1910 y 1911<sup>55</sup> se indican los montos destinados al pago de directoras y ayudantes, pero no a “maestras” o “educadoras”, es decir, todavía se observan la misma plantilla, organización y nombres que las utilizadas en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX. Aparentemente las “ayudantes” auxiliaban a la Directora, por lo que habrían tenido poca libertad de acción frente a los grupos. El nombre de *maestras educadoras normalistas*, también usado en la década de 1910, hacía la distinción entre aquellas que tenían estudios normales y quiénes no.

En esta década, *educadora* coexistió con otras denominaciones como *maestras Kindergartner, maestra de Kindergarten, educadora de párvulos, señoritas profesoras, educadora de Jardines de Niños, jardinera, educadoras de niños y maestras*. Pero hay

---

<sup>50</sup> Circular relativa a los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal. Escuelas de Párvulos, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 427 y 428.

<sup>51</sup> Conferencia de la Srita. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, acerca de la organización del Kindergarten en algunos países extranjeros, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, pp. 281-294.

<sup>52</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

<sup>53</sup> Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>54</sup> Acuerdo referente a la inspección de las escuelas nacionales de párvulos, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 602-605.

<sup>55</sup> Presupuesto para el año fiscal de 1910 a 1911, sección CXXVIII Kindergarten, *BIPBA*, tomo XV, núm. 1-6, 1910, p. 109. Resumen del Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año fiscal de 1911-1912, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 1-3, 1911, p. 109. Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año fiscal de 1911-1912, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 1-3, 1911, pp. 54-57.

intentos de que los títulos sean más específicos. En 1915 Félix F. Palavicini elabora un Proyecto de escalafón de maestros<sup>56</sup>, en cuyo artículo 12 puntualiza que para tener derecho a ser llamada *educadora de Jardines de Niños* es preciso acreditar la posesión del título de Educadora de Jardines de Niños expedido por alguna escuela normal, además de tener los conocimientos adecuados. A partir de 1925, *educadora* fue el término más común, y de 1928 en adelante fue casi la única denominación empleada. De esa manera se reafirmaba la función *educativa* del jardín de niños: educativa en el sentido moderno de desarrollo de facultades y no en el sentido antiguo de cuidado ni tampoco en el sentido de “instrucción” como mera transmisión intelectual de conocimientos.

Las fuentes primarias correspondientes a la primera década del siglo XX permiten observar que las representaciones de las encargadas de los *Kindergärten* estaban ligadas a las representaciones de “la maestra como casi madre”<sup>57</sup>, así como con características propias de las mujeres como inclinación a la niñez, jovialidad, simpatía, intuición, prudencia y bondad.

Los documentos prescriptivos del *Kindergarten* de la década de 1920 continuaban relacionando a las maestras con la maternidad, al afirmar que se debían conducir con los niños como una “madre inteligente, ilustrada, prudente, bondadosa, amante y enérgica se conduce con sus hijos, favoreciendo atentamente la formación de buenos hábitos”<sup>58</sup>. Empieza a decirse que las profesoras debían poseer además del espíritu maternal cualidades de educadoras, lo que muestra una incipiente diferenciación de ambos roles y el reconocimiento de un saber propio de las maestras de *Kindergarten*. En su *Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional del Kindergarten* rendido en 1911, Estefanía Castañeda incluyó lo expresado por un periódico de la ciudad: “Para ser maestra de Kindergarten en México [...] es necesario conocer el alma del niño y tener nociones generales de la Naturaleza”<sup>59</sup>, además de conocimientos sobre el sistema froebeliano del

---

<sup>56</sup> Proyecto de escalafón de maestros, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, pp. 48-50.

<sup>57</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 68-69.

<sup>58</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 40.

<sup>59</sup> Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional del Kindergarten, rendido por la Inspectora de Kindergarten del Distrito Federal á la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo XVI, núm. 1-3, 1911, p. 744.

*Kindergarten*, la obra educativa de Rousseau, Michelet, Montaigne, Spencer, Pestalozzi y Locke, entre otros saberes. Esta descripción es reforzada con la idea de que la educadora debía tener y seguir un plan educativo, mismo que comienza a verse en los documentos a partir de la segunda década del siglo XX. El que las maestras tuvieran e implementaran un plan de trabajo con los niños muestra que las actividades a realizar con los párvulos no debían solo entretenerlos, su educación no debía improvisarse, por lo tanto los niños pequeños se van configurando como sujetos educables.

Hacia 1930 en los documentos oficiales solo en contadas ocasiones se les llama *maestras*. Haciendo un análisis más fino, es posible observar que en algunos casos *maestras* es empleado para referirse a la profesión y *educadoras* en alusión al cargo en el *Kindergarten*. Cuando ascendían a otros cargos se referían a ellas como directoras o inspectoras dependiendo el puesto, entonces *educadora* comienza a definir visiblemente a la maestra frente a grupo. En esta década la docencia y maternidad continuaban vinculadas estrechamente, las educadoras eran percibidas como modeladoras del espíritu de los pequeños educandos guiadas por la filosofía froebeliana, su acción educativa debía extenderse también a las madres para el mejoramiento del medio social a través de la impartición de “...lineamientos generales sobre alimentación, corte de ropa, primeros auxilios, lectura, escritura, embellecimiento del hogar, canto, etc.”<sup>60</sup>

Se puede decir que la coexistencia de varias denominaciones en las tres primeras décadas del siglo XX indica el periodo de coexistencia de varias modalidades de escuelas para niños pequeños (la herencia de las cuales pervivió en el *Kindergarten* hasta la década de 1920) y las diferencias generadas por la profesionalización del magisterio entre aquellos maestros que sí tenían título y los que no. El término *educadora*, que perdura hasta la época actual, se desarrolló en estrecho vínculo con un nivel educativo concreto. La *Educadora*, maestra de niños pequeños distinta de la profesora de primaria o la maestra rural, fue adquiriendo una identidad docente propia relacionada con la atención a niños pequeños y con un sentido educador que las distingue de meras cuidadoras o bien del papel de sus madres.

---

<sup>60</sup> Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1934, p. 71.

## 2.2 Institucionalización de la profesión de educadora

Como señalé, los cambios y yuxtaposiciones en las formas de nombrar a la maestra de niños pequeños tuvieron en parte que ver con la institucionalización de la profesión docente en general y la de la maestra de párvulos en particular. De ahí que en esta sección me concentre en dichas transformaciones.

Durante el siglo XIX, la instrucción considerada adecuada para las mujeres tuvo como objetivos mejorar su desempeño de madres y esposas –por lo que las Amigas incluían clases de costura y bordado, bordado en relieve, tejidos, urbanidad y obligaciones del hombre, entre otras<sup>61</sup>–; en último lugar se perseguía hacer algo por la mujer misma (Arredondo, 2003). En el Porfiriato se introdujeron algunas opciones para que las mujeres realizaran estudios superiores, las cuales estuvieron reservadas para mujeres de clases medias. Ejemplo de ello fueron las carreras de enfermería o leyes (en 1887 se recibió la primera médica de la Escuela de Medicina, en 1888 la primera dentista y diez años después la primera abogada del país). Con todo, según Cano (2000) durante ese periodo “las definiciones culturales de género, en particular, la representación de la mujer como madre, y el temor a la masculinización de las mujeres, asociada a su ejercicio profesional, fueron piezas decisivas en la visión de las profesiones” (p. 243).

Anne Staples (2003) considera que “el establecimiento de escuelas normales para maestras a partir de la década de 1880, [fue] probablemente el acontecimiento más importante en la formación intelectual de la mujer a lo largo del siglo XIX” (p. 97). Dedicarse al magisterio representaba un mejor salario para las mujeres que desempeñar otros oficios, como el de costureras; con todo, el sueldo de maestra era insuficiente para que se mantuvieran junto con sus hijos sin pasar carencias económicas. A esto hay que sumar que las remuneraciones percibidas por las maestras eran inferiores a las que recibían los maestros. De acuerdo con Cano (2000), el que a las maestras se les pagara menos que a sus colegas varones se debió a que “su ingreso se concebía como una aportación complementaria y no esencial para el sostenimiento de una familia” (p. 215). Por ejemplo Laura Méndez de Cuenca, una de las maestras fundadoras del *Kindergarten*, se vio en la

---

<sup>61</sup> AHDF, Sección o serie Instrucción pública: exámenes, vol. 2590, exp. 55, foja 7, Año: 1860. *Ibíd.*, vol. 2590, exp. 73, fs. 1-3, Año: 1860.

necesidad de realizar otras actividades como la publicación de artículos literarios y pedagógicos para incrementar sus ingresos (Bazant, 2015). Por lo tanto, el trabajo femenino en el magisterio representaba una conveniencia económica para el sistema, no solo porque su sueldo era inferior al de los maestros, también porque las mujeres permanecían mayor tiempo en la docencia respecto a los hombres. Ello se debió a que las mujeres tenían menos oportunidades de trabajar en otros campos profesionales. Para Cano (2000) refiriéndose al magisterio del Porfiriato en México, “la feminización cuantitativa del profesorado ocurrió de manera paralela a la feminización simbólica de la figura magisterial en el imaginario colectivo” (p. 208). Así, por un lado se incrementa la demanda en los cursos para maestra de párvulos y en su práctica, mientras que la construcción de la representación de la maestra de párvulos tuvo cabida en su semejanza con las tareas de la madre y por tanto, en su vinculación con el “estereotipo tradicional de la madre –que no reconoce a la mujer ni autonomía ni existencia individual y reduce su personalidad a sus obligaciones maternas–” (p. 208).

El surgimiento de la profesión de maestra de párvulos puede ubicarse en el siglo XIX con la creación de la Secundaria de Niñas en 1869. Sin embargo, sus antecedentes pueden ser rastreados desde el periodo virreinal.

Desde principios del siglo XVII –específicamente en 1601– los maestros de la ciudad de México, en su mayoría hombres, se habían agrupado en el Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras, formalizando así a las escuelas de primeras letras como enseñanza básica (Tanck de Estrada, 1982). El Ayuntamiento era responsable de otorgar las licencias necesarias para abrir una escuela y desempeñarse como maestro, además de vigilar que enseñaran lo acordado respecto a conocimientos y moral. Los aspirantes a maestros eran evaluados por dos examinadores del gremio, denominados veedores y un representante del Ayuntamiento:

Los maestros han de saber: leer romance [castellano] en libros y cartas misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande y más mediano y chico; bastardillo grande y más mediano y chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma, que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero (Tanck de Estrada, 1982, p. 50).

Como ya se ha mencionado, las escuelas Amigas representaron desde el siglo XVIII casi la única posibilidad de educación para las niñas. Eran atendidas por mujeres, quienes las cuidaban y enseñaban nociones de doctrina cristiana, historia sagrada y rudimentos de lectura; la enseñanza de otro tipo de conocimientos como la gramática, escritura, ortología y aritmética quedaban en segundo término. No era requerido que quienes estaban a cargo de estos establecimientos supieran más de lo mencionado; las maestras<sup>62</sup> de las Amigas no tenían que ser examinadas por el Gremio de Maestros para obtener su licencia.

No es sino hasta el siglo XIX que se fundan las primeras escuelas normales, sobre todo en el último tercio. En 1875 existían siete escuelas normales en el país, en los estados de San Luis Potosí, Guadalajara, Jalisco, Puebla, Nuevo León y Veracruz (Campos Alba, 2013). En 1887 se funda la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la capital y para principios del siglo XX únicamente Sonora, Morelos y Colima no contaban aún con planteles dedicados a la formación de maestros (Bazant, 1996).

Es en Veracruz que se propone por primera vez el establecimiento de *escuelas de educadoras de párvulos* modificando la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1873 por el gobernador general del Estado Luis Mier y Terán:

Para [lograr] el establecimiento de las escuelas educadoras de párvulos, tales como el Ejecutivo la desea, se requieren profesores de tal manera instruidos y capaces, de tal suerte dignos de la misión nobilísima que se les confía, que sepan poner en práctica el sistema objetivo, único que debe emplearse en estos establecimientos; personas que sepan aprovechar la risa, el llanto, el regocijo, los juegos, y aún los equívocos del niño, para formar de todo, motivo de enseñanza, medio de educación [...] y para obtenerlos es preciso se plantee la Escuela Normal que debe formarlos y hacer que el Estado de Veracruz, como Suiza y Alemania, pueda servir de modelo, en este importantísimo ramo (Campos Alba, 2013, p. 100)

Para entonces, las normales eran consideradas como escuelas matrices de las que derivaban las demás escuelas. En general el modelo seguido por estas escuelas fue adoptado de prototipos europeos, principalmente prusianos:

En este sistema se privilegiaba la nueva ciencia de la pedagogía, abundaba la literatura pestalozziana y froebeliana en la búsqueda de una teoría y un método congruentes entre sí...

---

<sup>62</sup> Dorothy Tanck (1984) utiliza las denominaciones *maestras* o *maestros* para referirse a quienes enseñaban en las escuelas Amigas de la época virreinal.

pero además se favorecía la ciencia positivista, la industria y el comercio capitalista como signos de una época cuyo ideal era la paz y el progreso (Campos Alba, 2013, p. 137).

Aunque las escuelas para maestras de párvulos no fueron fundadas en aquel momento, la Normal para Profesoras de la ciudad de México sufrió transformaciones para incluir la formación de maestras de párvulos. Esta escuela se había fundado en 1869 como Secundaria de Niñas, misma que ya ofrecía la oportunidad de estudiar para ser maestra. El 4 de junio de 1888 el Congreso autorizó su conversión en Escuela Normal de Profesoras a petición de Joaquín Baranda, y se dedicó a la formación de maestras de primeras letras. El 21 de diciembre del año siguiente se expidió el reglamento que le dio origen y las clases pudieron iniciarse a principios de 1890 en el antiguo convento de la Encarnación; de la dirección estuvo encargada Rafaela Suárez. Desde su apertura, contó con la escuela anexa de primaria, parte práctica esencial de la formación e las futuras profesoras. Para Baranda, quien otorgaba una gran relevancia a la enseñanza práctica de la docencia, las escuelas anexas eran “auténticas clínicas del profesorado” (Cano, 200, p. 220).

Poco a poco la demanda hacia esta institución fue elevándose al grado que en 1895 se cerraron las inscripciones por falta de cupo; diez años después el alumnado superaba el de la normal para varones con una matrícula de 284 estudiantes frente a 109 en la de varones (Bazant, 1996). Esta situación se explica en parte porque dedicarse a la enseñanza era considerado una actividad apropiada para las mujeres, relacionada con su función de madre y esposa, además de compatible con la moral porfiriana donde la mujer debía ser modelo de virtudes. Para las mujeres representaba la oportunidad de realizar un trabajo distinto al doméstico, que además era remunerado y no las alejaba del ideal femenino. De acuerdo con Cano (2000):

Ser maestra era un “trabajo honrado” que lejos de atentar en contra de las simbolizaciones de género las reforzaba. No era el magisterio una profesión que masculinizara a las mujeres; el trabajo de la maestra se construía imaginariamente como una actividad muy parecida a la maternidad (p. 221)

Esta vinculación de la maestra con la maternidad y el ideal femenino, que le atribuyó características como la “abnegación, entrega a los otros y negación de sí” (p. 222), impuso paralelamente a las mujeres ciertas limitaciones. Por lo tanto, la incorporación de las

mujeres a la docencia se dio como un “proceso masivo” (p. 209) respecto a otras profesiones como la medicina o jurisprudencia.

La Escuela Normal de Profesoras se diseñó tomando como guía la de varones; su reglamento y programas eran esencialmente iguales aunque para la enseñanza de las maestras se hicieron algunas modificaciones al currículum, por ejemplo: “limitar el estudio de las matemáticas, sustituir la economía política por la doméstica, agregar las labores femeniles y hacer extensiva la enseñanza musical al estudio del piano y del melodión” (Campos Alba, 2013, p. 145). A pesar de los cambios realizados en su programa “La Normal era la única institución para mujeres que ofrecía una formación académica sistemática que abarcaba tanto las ciencias como las humanidades” (Cano, 2000, p. 220). La formación de profesoras a través de un currículum diferenciado respondió a la concepción de la educación femenina que predominaba en la época: al mismo tiempo que se les permitió una instrucción más académica, se continuaba privilegiando para las mujeres conocimientos que les permitieran una mejor administración del hogar y un desempeño más eficaz de los roles asignados. Al respecto, Justo Sierra apuntó en su informe presentado en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción que:

...fue de seguro una sabia determinación la que reemplazó unas asignaturas del programa de profesores normalistas con otras más en consonancia con el papel y las funciones sociales de la mujer, que sólo un modo de raciocinar fundamentalmente vicioso puede pretender identificar con las del hombre (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, p. 69).

En este mismo Congreso se estableció que cada estado debería tener al menos una escuela normal, así como que en las normales para señoritas se impartiría la asignatura de conocimiento teórico-práctico del sistema froebeliano y tendrían una escuela de párvulos o jardín de niños anexo para el estudio del sistema froebeliano, observación y realización de prácticas por parte de las alumnas (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, pp. 37-41).

Fue hasta principios del siglo XX que Joaquín Baranda incorporó en la currícula de la Normal la enseñanza de los preceptos froebelianos considerando a la pedagogía del *Kindergarten* como progresista; asimismo, estableció la primera escuela de párvulos anexa a la Escuela Normal para niños y niñas de 4 a 7 años con el objetivo de que las maestras

normalistas realizaran prácticas en ella. Además en el reglamento que le dio origen se describió en su décimo artículo lo que se enseñaría a los niños:

En la escuela de párvulos se enseñarán las materias siguientes: Dones de Froebel. Principios de lecciones de cosas. Cálculo objetivo hasta el número 10. Nociones sobre los tres reinos de la naturaleza. Cultivo del lenguaje. Nociones de historia patria y universal. Nociones de moral. Instrucción cívica. Canto coral. Trabajos de horticultura. Cuidado de animales domésticos. Juegos gimnásticos (Campos Alba, 2013, p. 139).

En sus siguientes 2 artículos se estableció su duración de 3 años y la edad máxima de 7 años para que los niños asistieran a esta escuela. Tuvo que transcurrir algún tiempo para que se desarrollaran propósitos, fines, metodologías y maestros propios de la escuela de párvulos anexa<sup>63</sup>, por lo que en un principio funcionó solo como laboratorio pedagógico para la formación de maestros de enseñanza primaria. Estefanía Castañeda propuso en 1903 la creación de la Normal para Maestras de Párvulos; sin embargo, su propuesta no se llevó a cabo.

Como se señaló, hasta antes de la creación de la Escuela Normal de Profesoras, era el Ayuntamiento quien expedía los títulos a los maestros. Ahora esta facultad fue transferida a las normales, con lo que el magisterio comenzó a conformarse como una profesión de Estado y dejó de ser un oficio que las autoridades locales podían acreditar.

A pesar de la profesionalización de los maestros, la situación laboral de los mentores en general era precaria. Los maestros obtenían salarios muy bajos y se les pagaba con irregularidad, además que, en muchos casos, sus “condiciones laborales eran deplorables” (Bazant, 2012, p. 287). Había quienes al no encontrar trabajo en otra cosa abrían escuelas para poder ganarse el sustento, o quienes enviaban cartas a Porfirio Díaz solicitándole intercediera para ayudarles a encontrar un segundo empleo. Además los profesores se quejaban del poco reconocimiento a su labor, de la falta de materiales para trabajar con los niños, la precariedad de los establecimientos escolares (sobre todo en las zonas rurales) y la inestabilidad para conservar el empleo, por mencionar solo algunos; en resumen, el magisterio representaba una profesión poco atractiva y no lucrativa. Los maestros

---

<sup>63</sup> El 28 de junio de 1911, esta escuela anexa dejó de pertenecer a la Escuela Normal y dependió directamente de la SIPBA como el resto de los jardines de niños. Acuerdo por el que se independió de la Escuela Normal Primaria para Maestras el jardín de niños antes anexo á ella, F. Vázquez Gómez, *BIPBA*, tomo XVIII, núm., 4-6, 1911, p. 479.

egresados de las normales tenían mejores puestos y mejores salarios, pero eran la minoría (Bazant, 1982, pp.147-152). A pesar de que las mujeres eran consideradas idóneas para la enseñanza de los niños, ellas percibían salarios aún más bajos que los maestros varones y tenían menos beneficios para el ejercicio del magisterio, situación que resintieron las maestras de párvulos también.

Tal fue el caso de Laura Méndez de Cuenca, directora de la Escuela de Párvulos No. 2. Las plazas directivas eran muy deseadas por los preceptores pues les permitían vivir en el inmueble donde estaba instalada la escuela y, como en el caso de esta maestra, podían ahorrarse la renta de vivienda, lo que compensaba un poco el bajo sueldo retribuido. Sin embargo, esta situación hacía que la vida personal de las maestras se mezclara con sus labores de enseñanza, o “Como testimonia la profesora Méndez de Cuenca, además de tener que limpiar el cuarto [refiriéndose a la habitación destinada como aula], pues ésa era una de sus atribuciones, debía dar clase a más de un centenar de niñas” (Bazant, 2012, p. 285). Para 1905, quienes aspiraban a ejercer el magisterio en los *Kindergärten* debían presentar un examen ante un jurado formado por 5 vocales elegidos por la SIPBA; este debía tener un presidente –que sería el Director General de Instrucción Primaria– y un secretario –que fungiría el Jefe de la Sección Técnica de la Dirección General– aunque estos no formarían parte del jurado. El examen constaba de tres pruebas: teórica, práctica y pedagógica; además de ser mayores de 18 años y comprobar tener estudios o título profesional en educación de párvulos<sup>64</sup>.

En diciembre de 1908, Justo Sierra crea un nuevo reglamento en el que, de acuerdo con González y Palencia (2015) y Campos Alba (2013), se define una nueva formación: la de *educadora*. Esta carrera recién creada se impartió en la Escuela Normal de Profesoras; al principio su programa de estudios seguía siendo el mismo que el de las maestras de primaria, solamente se agregó un curso que las preparaba para desempeñarse como profesoras de párvulos. Bertha Von Glumer realizó acciones importantes para impulsar la formación de educadoras, en 1910 diseñó y dirigió los cursos destinados a tal propósito; tiempo después Rosaura Zapata también impartió materias. Von Glumer detectaba entre las

---

<sup>64</sup> Reglas aprobadas por la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, para los exámenes de las personas que aspiren á desempeñar puestos de profesoras de escuelas de párvulos, Ezequiel A. Chávez, *BIPBA*, tomo V, núm. 1-3, 1905, pp. 155-157.

maestras mexicanas y estadounidenses falta de vocación, siendo su única ambición el sueldo que recibirían incorporándose al trabajo, por lo que planteó la necesidad de enseñarles a ser maestras y profesionalizar la actividad<sup>65</sup>. Como la demanda inicial fue baja, se decidió que este programa tuviera una duración más corta que para ser maestra de primaria, las alumnas estudiarían únicamente 2 años y el único requisito era tener la primaria completa. En 1912 se tituló la primera generación.

Paulatinamente la profesión de *educadora* se fue definiendo: su labor en el *Kindergarten* consistía en crear un ambiente alegre, impregnado de buena voluntad y libertad evitando la monotonía; la educación de los párvulos debía ser motivada a través del agrado hacia las actividades. Como maestras de dichas escuelas, además de poseer conocimientos sobre los pequeños y el *Kindergärten*, debían mostrar una “conducta moral irreprochable, inclinación y solicitud hacia los niños, sus costumbres de orden, urbanidad, respecto á la superioridad, buen carácter, amor al trabajo y al estudio, obediencia á la ley”<sup>66</sup>. Para desempeñar esta profesión cada vez fue más necesario tener una preparación especializada: para 1911 ya se daba preferencia a las maestras que tuvieran estudios relativos al jardín de niños para ocupar las plazas vacantes.

Los programas de estudio de la carrera de educadora cambiaban constantemente, incluso de un año a otro se incrementaban, suprimían o cambiaban asignaturas. En 1912 se suspendió la inscripción para aspirantes a educadoras en el primer curso debido a que se reformó el plan de estudios, para ello se acordó que fuera el mismo que el de las maestras de primaria diferenciándose únicamente por la metodología que sería acorde al nivel<sup>67</sup>. Cuatro años después cambia nuevamente el programa: en los dos primeros años estudiarían las mismas materias que los profesores de primaria elemental y en el tercer curso materias relacionadas con obras de Froebel y otros educadores, cuentos y cantos en el *Kindergarten*, juegos de la madre y Dones, trabajos manuales, ejercicios físicos, acompañamiento en

---

<sup>65</sup> Informe de la Srita. Profesora Bertha Von Glumer en cuanto á las escuelas primarias estivales de Nueva York, Bertha Von Glumer, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 582-593.

<sup>66</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

<sup>67</sup> Informe general de los trabajos realizados durante el año escolar de 1911-1912 en la Escuela Normal para Maestras, así como en la Primaria y en la Sala de Kindergarten anexas, Juvencia R. de Chávez, *BIPBA*, tomo XIX, núm. 3-4, 1912, pp. 495-506. III. Sala de Kindergarten Anexa a la Normal, Dolores Zepeda, *BIPBA*, tomo XIX, núm. 3-4, 1912, pp. 523-525.

armonio o piano, entre otras<sup>68</sup>; a este currículum se agregaba un año de práctica en alguna escuela asignada como requisito para obtener el título de profesora. Cabe hacer notar, que tanto la formación del magisterio como la definición y funcionamiento de los *Kindergärten* se llevaban a cabo en referencia al nivel primario, pues además de los datos mencionados anteriormente, en este periodo las directoras se encontraban supeditadas al Director General de Instrucción Primaria, y los datos estadísticos de dichas escuelas se reportaban en documentos de las Escuelas Nacionales Primarias.

En la segunda década del siglo XX se mantuvo la carrera de 3 años de duración pero el plan de estudios se modificó. En los dos primeros cursos hubo cierta continuidad en las asignaturas respecto al programa de 1916, aunque algunas cambiaron de nombre siendo muy semejantes al primer plan comparado pero con un visible enfoque al trabajo con niños pequeños. En la reforma de 1923 se introdujeron las materias de “Labores femeniles” en primer año y “Enseñanza doméstica, comprendiendo práctica de cocina” en segundo<sup>69</sup>. Es en el tercer curso donde se observan transformaciones más evidentes que sin duda respondían a una gradual reorganización de los métodos y contenidos a enseñar en el *Kindergarten*<sup>70</sup>: en el programa de 1928 para estas escuelas, ya no aparecen los Dones de Froebel como asignatura específica<sup>71</sup>, (aunque en la práctica se seguían trabajando), siendo sustituidos por la asignatura “Teorías educativas del Jardín de Niños”<sup>72</sup>. Otra materia nueva fue “Psicología aplicada a la educación” y en esta misma década comienza a hablarse de una unificación de los Jardines de Niños en torno a la ciencia. En ese sentido, las representaciones de estas escuelas empiezan a ser más cercanas a las de una institución educativa; con todo, persistía el discurso de que en el *Kindergarten* debía reproducirse el ambiente del hogar y que las maestras debían brindar cariño materno.

En 1925 surgen opiniones críticas a la adaptación del *Kindergarten* y el método froebeliano. Una de ellas era que los Jardines de Niños en México eran artificiales y que

---

<sup>68</sup> Plan de estudios para Profesores de Educación Primaria, Elemental, Superior y Párvulos, Félix F. Palavicini, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1916, pp. 24-29.

<sup>69</sup> Plan de estudios de la Escuela Normal para Maestras, *BSEP*, tomo I, núm. 3, 1923, pp. 157 y 158.

<sup>70</sup> Antes del Plan de estudios de 1923, el método froebeliano se enseñaba como parte de las asignaturas de la carrera de educadora. Por ejemplo, el Plan de 1916 incluyó las materias: “Dones y ocupaciones” y “Juegos de la madre”. Plan de estudios para Profesores de Educación Primaria, Elemental, Superior y Párvulos, Félix F. Palavicini, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1916, pp. 28-29.

<sup>71</sup> Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-173.

<sup>72</sup> Plan de estudios de la Escuela Normal para Maestras, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1923, p. 158.

carecían de un ambiente “natural”<sup>73</sup>. También se habló de la necesidad de una adaptación acorde a la idiosincrasia de los niños mexicanos.

En 1925, las Normales de Profesores y Profesoras se unificaron dando origen a la Escuela Normal Primaria. En ella se impartía también la carrera de educadora que a partir de este año se amplió a 5 cursos; quienes aspiraban a ingresar debían tener la secundaria. El plan de estudios vuelve a reformarse extendiéndose las materias de “Practica Profesional” e incluyéndose las de “Ciencia de la Educación” y “Psicología aplicada a la infancia” en el primer y segundo años, así como “Ciencia doméstica”<sup>74</sup> en el segundo curso; el resto de las materias sufren pocos cambios. Para ese tiempo las aspirantes a maestras debían estudiar 5 años. Se apuntó que con este cambio ser educadora de párvulos se convertía en una verdadera profesión al ampliar el bagaje de conocimientos de las alumnas y prepararlas para resolver los problemas pedagógicos que se les presentarían en la práctica. La participación de maestras pioneras del *Kindergarten* en esta carrera como Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Bertha Von Glumer y Laura Méndez de Cuenca contribuyó a la edificación de una institución basada en la educación científica, con lo que las representaciones de los niños de 3 a 6 años reforzaron su condición de sujetos educables bajo las orientaciones de la ciencia.

Como parte de las acciones encaminadas a fortalecer la preparación de las maestras en servicio y a difundir las nuevas orientaciones acerca de la educación infantil, se estableció un curso especial para educadoras en 1929, el cual incluía diez asignaturas a impartirse en los meses de julio y agosto de ese año: “Juegos de coordinación, Cantos y bailes regionales, Música, Actividades sociales y domésticas, Literatura infantil, Dibujo ilustrativo y decorativo, Modelado, Pláticas sobre psicología infantil, Técnica de unión del Kindergarten y el Primer Ciclo, Gimnasia rítmica”<sup>75</sup>; la dirección de dicho curso estuvo a cargo de Rosaura Zapata, como Jefes de curso figuraron Estefanía Castañeda, Leopoldo Kiel y Salvador Novo, por mencionar solo algunos. La mejora en la formación de las futuras educadoras tenía también la intención de que tuvieran la capacidad para enseñar en los primeros 2 años de la educación primaria, aunque hasta el momento no he encontrado

---

<sup>73</sup> Labor Técnica en los Diversos Departamentos que Componen la Institución. Kindergarten, *MSEP*, 1928, pp. 226-228.

<sup>74</sup> Educadoras de Párvulos, *MSEP*, 1928, pp. 237-239.

<sup>75</sup> Curso Especial para educadoras, *BSEP*, tomo VIII, núm. 6, 1929, p. 66.

evidencias de que esto haya sido una realidad. Para tal propósito, y a manera de vincular el *Kindergarten* con el siguiente nivel, se sugirieron visitas a los Jardines de Niños por parte de profesores de primaria para que implementaran con sus alumnos las reformas llevadas a cabo en los Jardines.

Hacia la década de 1930 comienza a desarrollarse una clasificación de educadoras y directoras con base a su preparación académica y antigüedad en el puesto<sup>76</sup>. Los lineamientos de escalafón valoraban esos aspectos; el buen comportamiento moral ya no aparece como criterio para ascender o mantenerse en el cargo, lo que no significa que se hubiera desterrado por completo esta idea. El *Escalafón económico del magisterio* de 1933 sugiere un progresivo énfasis en la profesionalización de las maestras; así encontramos categorías como: *maestras educadoras normalistas*, *maestras normalistas directoras*, *maestras normalistas inspectoras de zona* y *maestras normalistas inspectoras de sector*<sup>77</sup>.

No sería sino hasta el 15 de mayo de 1960 que se inauguraría la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Eventualmente, la reforma de 1989 elevó a nivel licenciatura los estudios para maestro o maestra de primaria y educadora.

En suma, la institucionalización y consolidación de la profesión docente de Jardín de Niños se fue conformando ante la necesidad de preparar maestras dedicadas a la enseñanza de niños pequeños y la delimitación de su educación como un saber especializado. Algunos puntos de vista de finales del siglo XIX y principios del XX a favor de permitir este tipo de educación para las mujeres encontraban su sustento en que a través de la instrucción ellas podrían desempeñar mejor su papel de madres y esposas, además de contribuir al progreso nacional brindando una correcta educación a los pequeños. Esta visión se fue modificando gradualmente otorgándole mayor valor y objetivos distintos a la educación de las mujeres, incluyendo estudios de sistemas escolares extranjeros, e incorporando la innovación, el interés, esfuerzo y constancia de muchas maestras, intelectuales y funcionarios.

La institucionalización de la profesión ha sido gradual y aún continúa en construcción. Históricamente las maestras de párvulos y ahora de jardín de niños se han situado "...en el nivel más bajo de las relaciones de saber..." (González Jiménez y Palencia

---

<sup>76</sup> Decreto que establece las bases provisionales reglamentarias de la Ley de Escalafón del Magisterio, P. Ortiz Rubio y Narciso Bassols, *MSEP*, tomo II, 1932, pp. 92-103.

<sup>77</sup> Escalafón económico del magisterio, *MSEP*, tomo II, 1933, pp. 309-311.

Villa, 2015, p. 178). Esta situación puede ser observada desde el Porfiriato donde la racionalidad y el positivismo colocaron al conocimiento abstracto y las matemáticas en la parte más alta del saber. Además, por mucho tiempo los *Kindertgärten* no fueron considerados escuelas sino como una especie de prolongación del hogar, las maestras de Jardín de Niños más que profesionistas fueron representadas como una segunda madre, y este nivel educativo fue muy tardíamente reconocido como parte de la educación básica.

### 2.3 Representaciones de la maestra de niños pequeños: ¿la maternidad educada?

Una de las hipótesis que se sostienen a lo largo de este trabajo es que las escuelas para niños pequeños en el periodo estudiado, sobre todo a partir de los inicios del *Kindergarten*, constituyen un espacio que se encuentra entre lo privado y lo público, entre lo doméstico y lo escolar. De ahí que las representaciones de las maestras de niños pequeños en relación con la maternidad movilizadas por la documentación en torno a estas instituciones sean un elemento clave para entender esa dimensión particular de los establecimientos.

Desde las Amigas y escuelas de párvulos fueron mujeres quienes se desempeñaron como maestras; con el *Kindergarten* esta situación se reforzó al considerarse como ideal para tal función a partir de su relación con la maternidad desde lo biológico como dadora de vida y lo social a partir de su experiencia como madre. Conforme fue ganando importancia la necesidad de profesionalizarlas, se fueron configurando otras representaciones de la educadora como madre educada, culta, racionalizada y concientizada. Las ideas froebelianas además de forjar la identidad del *Kindergarten* de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, delinearon la figura de la maestra de párvulos, misma que fue considerada una mujer dotada de un instinto maternal pero cuyas cualidades relacionadas con una preparación para desempeñar mejor su función como primera educadora fueron cada vez más importantes: instruida, consciente y culta.

En 1903, en el discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra expresó una serie de ideas que resultan importantes para comprender las representaciones de infancia y de educadora de párvulos sobre las que se fundaron los primeros *Kindertgärten*. Al igual que Froebel, Sierra afirmó que la primera educación de los niños era misión de la madre, a quien le atribuía un cierto instinto para hacerlo.

Para Sierra, la dirección del *Kindergarten* debía corresponder a mujeres con hijos más que a mujeres solteras, temporalmente estos establecimientos debían ser dirigidos por quienes conocieran y hubieran practicado lo que llamó “el arte de la pedagogía infantil”<sup>78</sup> – un campo de conocimiento concreto– en los países donde se originó y floreció<sup>79</sup>. De hecho, esto contrastó con lo sucedido en la práctica, pues las directoras de las primeras escuelas de este tipo fueron en su mayoría mujeres solteras, (a excepción de Laura Méndez de Cuenca), quienes por su procedencia socioeconómica y dedicación lograron un alto nivel de estudios en comparación con la gran mayoría de las mujeres de su época, y estuvieron en condiciones de viajar con el apoyo de las becas otorgadas por el gobierno de Porfirio Díaz o con recursos propios.

Por su parte, y a consecuencia de su visita a escuelas norteamericanas, Laura Méndez de Cuenca expuso en uno de sus informes de 1904 una concepción de las maestras que distó un poco de sus colegas que impulsaron el *Kindergarten*: se refirió a las profesoras de párvulos estadounidenses como vigilantes y guías de los niños, a quienes debían concederles libertad de pensamiento<sup>80</sup>. Mientras que sus colegas miraban a la maestra *kindergarten* como una segunda madre destacando sus características derivadas de la maternidad, Méndez de Cuenca (la única madre entre ellas) da cuenta de una profesora que motivaba a los niños para expresar libremente sus ideas y aquello que les inquietaba, encauzando estos momentos para que aprendieran de sus propios intereses y medio que les rodeaba. Méndez de Cuenca enfatizó en sus escritos las diferencias en la educación de las mujeres estadounidenses y las mexicanas: las primeras no eran preparadas en las escuelas para ser madres, esposas o amas de casa sino para ser obreras, jornaleras, en fin, mujeres independientes capaces de bastarse a sí mismas. Para ella ser maestra implicó “...un puesto de tanta responsabilidad y para el cual se requieren energía y fuerza”<sup>81</sup> que no había lugar para aquellas que se mostraran débiles y románticas.

---

<sup>78</sup> Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo 2, núm. 1-13, 1903, p. 5.

<sup>79</sup> Sierra no ahondó respecto a la dirección de los *Kindergärten* en su discurso. Es posible que se refiriera a la necesidad de que quienes conocieran y hubieran practicado la pedagogía infantil en E.U. o Alemania, los dirigieran temporalmente mientras se organizaban los primeros *Kindergärten* en México y se corregían los males en que habían derivado las escuelas de párvulos.

<sup>80</sup> Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto á las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública. Informe Número 2, Laura M. de Cuenca, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, p. 658.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, tomo III, núm. 1, 1904, p. 709.

En tanto, Jorge Vera Estañol, ministro de educación en 1911 pensaba que, “...el propósito principal de las educadoras será procurar que en el ambiente general del Kindergarten reine la alegría y la buena voluntad, evitando la monotonía, la indiferencia y el desagrado, circunstancias deplorables para el éxito de la educación”<sup>82</sup>. Por otro lado, *El abogado cristiano* definió a las maestras como encargadas de “...la verdadera labor de la educación: ayudar al niño á crecer desarrollando propiamente su organismo, abrir su inteligencia y sembrar en él la semilla bendita de los buenos sentimientos. De otro modo: hacer del niño un cuerpo sano, de facultades despiertas y de alma noble” (*El abogado cristiano*, Sección de Maestros, 11 de noviembre de 1909, p. 712). Sin explicitar características maternales en ellas, pero tampoco distanciándose de estas, dichas descripciones de las educadoras las mostraron como encargadas de generar un ambiente propicio para el desarrollo físico, social e intelectual del niño. Cabe resaltar que en *El abogado cristiano* la educadora es vista como una figura moralizante del párvulo, que necesariamente debía tener la habilidad de ver las cosas como ellos y hablar en lenguaje infantil. La “identificación de las mujeres con los niños y de lo infantil con lo femenino, frecuente en el pensamiento liberal” (Cano, 2000, p. 213), se continuó por lo menos hasta las primeras cuatro décadas del siglo XX.

Fueron las maestras pioneras del *Kindergarten* quienes más enfatizaron la función materna en la primera educación de los niños. Estefanía Castañeda enfatizó en sus diferentes textos el papel de la maestra de párvulos como segunda madre. Para ella, la educación de los párvulos le concernía a la madre; en el jardín de niños, correspondía a la maestra por ser la escuela oficial mexicana laica<sup>83</sup> (Castañeda [1931], 1980). En su opinión, “No basta ser maestra, se necesita tener un espíritu maternal, pero no basta tampoco ser madre, es preciso poseer las cualidades de la educadora”<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 40.

<sup>83</sup> El tema de la laicidad fue mencionado únicamente por Estefanía Castañeda en su libro *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria* ([1931], 1980). A pesar de reconocer la influencia religiosa de Oberlin y los pietistas en Froebel, esta maestra se inclinó por la adaptación del sistema froebeliano en las escuelas mexicanas haciendo a un lado todo sectarismo religioso. Esta idea tenía validez exclusivamente en el ámbito escolar, lo que no significaba alejar por completo a los niños de la religión.

<sup>84</sup> La educación pública en los países extranjeros, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, p. 533.

Una serie de conferencias<sup>85</sup> dirigidas a ayudantes de los jardines de niños y a las cuales se invitaba a las madres siempre que fuere posible<sup>86</sup>, pretendían brindar conocimientos teóricos y prácticos a las aspirantes a maestras y extender los beneficios del *Kindergarten* a los hogares a través de educar a las mamás. Así, “Lejos de considerar las labores maternas como una práctica natural o espontánea, Castañeda partía del supuesto de que estas debían ceñirse a las teorías pedagógicas modernas” (Cano, 2000, p. 223). En estas conferencias se podría discutir libremente cuestiones relacionadas con dichos establecimientos como métodos, programas, disciplina, higiene, inspección, entre otros (Castañeda [1931], 1980).

Para Rosaura Zapata “mientras más pequeño sea el niño, mejor debe ser la maestra”<sup>87</sup>, idea que retomó de Pestalozzi, por lo que la preparación de esta era importante. Esta profesora consideró que Dios había puesto una “estrecha y misteriosa simpatía”<sup>88</sup> entre la madre y el niño, con lo que agrega un mandato religioso a la función de la madre como primera educadora. Si bien las mamás eran las encargadas de la educación de los miembros más pequeños de la familia, era necesario hacerlas conscientes de su instinto maternal y de prepararlas para guiar sabiamente a los niños. Emerge así la visión de la maestra de párvulos como madre consciente, que se suma a la representación de la misma como madre educada. Rosaura Zapata retoma de Froebel la necesidad de educar el instinto maternal de la mujer; en su opinión, la conjunción de su instrucción y los medios a su disposición

---

<sup>85</sup> Las conferencias de las maestras fundadoras fueron un medio importante para la propagación de la labor y preceptos del *Kindergärten* entre la sociedad, no solo se entregaron por escrito a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes entre 1910 y 1911 (publicándose en los boletines de la SIPBA, cabe mencionar que hay registro de su realización en noticias de Memorias de la SEP de los años 30 aunque ya no se publicaron como anteriormente ocurría), también se impartieron en los jardines de niños a las que se invitaba a las mamás, e incluso se transmitieron por radio.

<sup>86</sup> De acuerdo con un oficio de 1911 “Las conferencias que dará la inspectora están destinadas para las ayudantes de las escuelas de párvulos. A fin de poner en relación el hogar con el kindergarten, se harán invitaciones á las madres de familia siempre que fuere posible” Programa de conferencias sobre educación de Párvulos, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, p. 427. Por otro lado, de acuerdo con Cano (2000) las conferencias tuvieron el propósito de “formar personal docente de *kindergarden* cuya labor se fincara en una cultura profesional más amplia” (p. 225). Por lo tanto, dichas conferencias iban dirigidas a ayudantes del *Kindergarten*, las cuales no eran maestras. Así, las conferencias fueron además un medio para brindarles conocimientos acerca del desarrollo del niño, programas y métodos del *Kindergarten*.

<sup>87</sup> Conferencia de la Srita. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, acerca de la organización del Kindergarten en algunos países extranjeros, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, p. 289.

<sup>88</sup> Conferencia dada por la Señorita Profesora Rosaura Zapata, Rosaura Zapata, *BSEP*, tomo IV, núm. 2, 1925, p. 117.

(aludiendo a los dones, juguetes, cantos y cuentos froebelianos) constituyeron el método que forma la “verdadera ciencia de las madres”<sup>89</sup>.

El pensamiento de Berta Von Glumer giró en torno a la imprescindible vocación que las maestras de párvulos debían poseer, disposición traducida en inclinación por el niño más que el solo interés de ganar un sueldo. A esto agregó que las profesoras debían caracterizarse por su jovialidad y simpatía<sup>90</sup>. Ernestina Latour refirió en un informe que las educadoras poseían un corazón “...que es toda ternura, toda caridad para el niño...”<sup>91</sup>. A las representaciones de la maestra de párvulos como aquella que posee cualidades maternas y propias de la mujer que la hacían apta para el cuidado y educación de los niños más pequeños observadas desde finales del siglo XIX, se fueron sumando la necesidad de ampliar su cultura y conocimiento acerca del desarrollo de la infancia, lo que a su vez abrió un espacio para el desarrollo intelectual de las mujeres en consonancia con sus funciones de madre, esposa, protectora, cuidadora y primera educadora. Es decir, la difusión de los discursos científicos (específicamente de la medicina, psicología y pedagogía) influyó también en el cambio de la representación de la maternidad, la maestra de párvulos y la educación para los niños de 3 a 6 años.

El fuerte vínculo entre la madre y la maestra que comenzó a perfilarse desde las escuelas Amigas, se invocó desde las escuelas de párvulos, y se tematizó explícitamente en el proyecto del *Kindergarten*, continuó en el jardín de niños. Sin embargo, la función de la educadora registró un cambio en el programa de 1934, donde se le atribuyó un papel como guía y se enfatizó menos su relación con la maternidad que en etapas anteriores.

Paralelamente, el paulatino incremento de la participación de las mujeres en tareas docentes y su configuración como madres educadas tuvieron lugar en relación con la transformación de la concepción del niño pequeño de objeto de cuidado a sujeto educable, influyéndose mutuamente. En este sentido, el *Kindergarten* significó, además, un espacio en el que concurrieron el desarrollo intelectual de las mujeres y sus funciones biológica y socialmente atribuidas.

---

<sup>89</sup> *Ibid.*, tomo IV, núm. 2, 1925, p. 117.

<sup>90</sup> Informe de la Srita. Profesora Bertha Von Glumer en cuanto á las escuelas primarias estivales de Nueva York, Bertha Von Glumer, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, p. 590.

<sup>91</sup> Una necesidad real en materia de Kindertagens, Ernestina Latour, *BSEP*, tomo IV, núm., 1, 1925, p. 49.

## 2.4 Conclusiones

Reflexionar en torno a las representaciones de las maestras de niños pequeños en relación con el ideal de mujer y la maternidad, nos posibilita comprender las maneras de pensar a la infancia de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. También es útil desentrañar la figura de la maestra como segunda madre y los procesos por los que poco a poco se fue haciendo necesaria su preparación para desempeñar de forma diferente y mejor su función de maestra-madre, constituyéndose una maternidad educada, racional y culta.

La manera de nombrar a las educadoras se ha transformado a lo largo del tiempo. Estas modificaciones son importantes si las miramos desde la historia de los conceptos, pues nos muestran cómo es que los cambios sociales impactan al lenguaje y viceversa. Además considerar cada denominación en su tiempo y contexto nos permite comprender la coexistencia de significaciones procedentes de distintos tiempos y los procesos por los que se fueron profesionalizando las maestras de párvulos.

Estas ideas se ven enriquecidas al considerar la institucionalización de la profesión de educadora, por medio de la cual nos es posible identificar la manera en que la formación de maestras fue cobrando relevancia hasta constituirse como requisito para el ejercicio de la docencia. Las formas de preparar a las futuras maestras fueron transformándose a la par que las representaciones de infancia y las maneras de pensar al *Kindergarten*, pero también, todos estos cambios se vieron atravesados por la transición de instrucción a educación, en este caso de los niños más pequeños.

En la periodicidad abarcada es posible identificar cómo emergió la necesidad de preparar a las educadoras y su coexistencia con la maternidad, así como el surgimiento de una madre culta que tomó forma en la maestra de párvulos. El trabajo de las mujeres como maestras no interfería con sus representaciones de género, por el contrario, a decir de Cano (2000) “más bien tendía a reforzarlas” (p. 209) al atribuirle características maternas a las docentes y asemejar sus tareas con las de una madre. La relación entre la maestra y el niño cobra relevancia debido a que a partir de ella es posible rastrear y reconstruir las representaciones de la infancia.

### *Capítulo 3. Representaciones de infancia en el origen del Kindergarten en México, 1903-1940*

Los capítulos anteriores brindaron un acercamiento a la fundación y transformación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños de 3 a 6 años, así como la configuración de la profesión de la maestra de párvulos. Desde el enfoque de la historia conceptual y con una mirada de larga duración se analizaron con especial cuidado las maneras de nombrar a las escuelas para niños pequeños y a las educadoras, y también se introdujo el estudio de las representaciones de estas últimas. En este tercer capítulo el objetivo es analizar las formas en que el niño era representado en relación específica con el *Kindergarten*, la institución para niños pequeños que sustituye a las escuelas de párvulos en la ciudad de México a partir de 1903 y que sienta el origen de nuestros actuales jardines de niños. Estas representaciones serán estudiadas tanto en la documentación oficial y programática –reglamentos, acuerdos, iniciativas, circulares e instrucciones publicados en los Boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Memorias de la Secretaría de Educación Pública, discursos y conferencias de sus maestras fundadoras y escritos oficiales de la SEP, noticias periodísticas– como en las fotografías y grabados que dan cuenta del *Kindergarten* en las primeras 4 décadas del siglo XX. Se propone identificar si los discursos textual y visual coinciden, se complementan o contraponen.

La creación de instituciones de cuidado y educación para párvulos ha sido objeto de investigaciones en diversos países latinoamericanos desde diferentes perspectivas. Estudios del campo de la historia de la educación han evidenciado que la educación para niños pequeños surgió a finales del siglo XIX y principios del XX con significados asociados a la civilización y el progreso, por ejemplo en los casos de Brasil y Argentina (Sarat, 2014). Con el tiempo los gobiernos habrían desarrollado un mayor interés en la educación de los más pequeños invirtiendo en ella y reglamentándola.

En la historiografía mexicana de las escuelas para niños pequeños se suele afirmar que el *Kindergarten* constituye un avance del Estado sobre el espacio doméstico (Castañeda [1931], 1980, Campos Alba, 2013, Ramos Escobar, 2015); es decir, una mayor intervención gubernamental en la educación de los párvulos a través de políticas dirigidas a la creación, financiamiento y organización de instituciones, preparación de maestras, entre

otros aspectos. Sin embargo, sus representaciones en los distintos documentos y fotografías muestran demasiados elementos asociándolo al ámbito de lo privado que permiten poner esa afirmación en duda. En ese sentido, la hipótesis de este capítulo es que en la introducción y primeros años del *Kindergarten* se movilizaron representaciones de infancia, maternidad, maestras y escuelas en las cuales este tipo de institución aparecía como un espacio de confluencia entre lo público (hogar-escuela) y lo privado (la familia, la casa). Eventualmente esta mirada me permitirá determinar si, efectivamente, en la representación de la infancia hubo, de 1870 a 1940, una transición del niño como objeto de cuidado al niño como sujeto educable, si ambas representaciones coexistieron con un progresivo desarrollo de nuevos elementos, y qué fue en realidad lo que se transformó de 1880 a 1940 en la forma de concebir y tratar a los niños.

El capítulo se divide en 3 apartados: los dos primeros muestran la forma en que fueron concebidos los *Kindergärten* a través de la mirada de los políticos, intelectuales y maestras pioneras. Esta reflexión se profundiza al considerar la manera como las ideas de Rousseau, Froebel y Pestalozzi fueron acogidas y adaptadas en los discursos de dichos actores, y se complementa con una discusión sobre si los *Kindergärten* eran o no escuelas. El tercero, llamado “Realidades” y “discursos sobre la realidad” del *Kindergarten: representaciones visuales*, aborda las representaciones de los niños y sus transformaciones en relación con los *Kindergärten*, la maternidad y las educadoras.

### *3.1 Representaciones del Kindergarten en la documentación oficial y programática*

Las ideas acerca de los *Kindergärten*, los niños y las educadoras se construyeron y transformaron de manera entrelazada; no es posible concebirlas por separado ni identificar sus cambios en una temporalidad corta. Sin embargo, para su análisis en esta sección se abordan las representaciones del *Kindergarten* en la documentación oficial y programática con el objetivo de indagar cómo esta institución fue concebida por políticos, intelectuales y maestras pioneras.

Como se vio en el primer capítulo, las primeras escuelas de este tipo aparecen desde finales del siglo XIX pero reciben un impulso a principios del siglo XX de los Secretarios de Justicia e Instrucción Pública Justino Fernández y Justo Sierra, así como de la obra de las maestras que observaron y estudiaron los *Kindergärten* en el extranjero para su

adaptación en México: Estefanía Castañeda, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata y Berta Von Glumer. Entre 1904 y 1911 ellas escribieron informes y conferencias plasmando sus observaciones e impresiones de escuelas visitadas en Estados Unidos y Alemania principalmente.

Si las maestras del *Kindergarten* debían ser “madres educadas”, para Justo Sierra esta institución debía ser “...el abrigo del ser moral en germen...”<sup>92</sup>, haciendo alusión a la metáfora del niño con la planta en desarrollo de Froebel. En el método froebeliano el niño fue asemejado con una planta en desarrollo, para lo cual era necesario colocarlo en la naturaleza con el fin de que recibiera sus bondades como la luz del sol y aire puro; además, esta planta solo crecería siendo regada con el amor e inteligencia de la maestra jardinera<sup>93</sup>. Sierra comparó a los niños también con aves levantando los primeros vuelos y cuyas facultades estaban apenas despertando. Las escuelas para niños pequeños brindarían un calor graduado y cuidados que evitaran su enfermedad o muerte. El *Kindergarten* era un proyecto que debía transformar el modelo de las escuelas de párvulos predominante hasta ese momento para evitar que dichas escuelas se convirtieran en una “...jaula en la que se enseña al ave prisionera un canto, que reemplaza al suyo, un canto monótono que la convierte en autómatas”<sup>94</sup>.

Las representaciones en torno al *Kindergarten* se nutrieron de ideas provenientes de distintos ámbitos, no solo de intelectuales y maestras sino también del sector religioso a través de sus publicaciones. *El abogado cristiano* publicó en 1909:

...el kindergarten es algo más que un taller, es como el del joyero que labora cuidadosamente las facetas de sus gemas; el material no es tosca piedra, ni es hierro en bruto, es el diamante más precioso, cuyas facetas reflejarán la luz: es la inteligencia que alumbrará los destinos de los pueblos (*El abogado cristiano*, 11 de noviembre de 1909, p. 712).

En este párrafo el *Kindergarten* es interpretado como institución que pule y da brillo al niño que ya es algo valioso en sí mismo. En la misma publicación se critica a quienes pensaban que, al no enseñar a deletrear o la cartilla, el *Kindergarten* no aportaba nada a los

---

<sup>92</sup> Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo 2, núm. 1-13, 1903, p. 5.

<sup>93</sup> En esta metáfora se condensan las ideas respecto al niño pequeño y su educación de pensadores como Bacon, Spinoza, Rousseau, Locke, entre otros, que influenciaron a Froebel (Castañeda [1931], 1980, pp. 11-20).

<sup>94</sup> *Ibíd.*, tomo 2, núm. 1-13, 1903, p. 5.

pequeños. En este sentido el *Kindergarten* no era considerado como la escuela que debía enseñar a leer y escribir, sino como la institución que creaba hábitos, sociabilizaba al niño y estimulaba el desarrollo de sus facultades. Por otro lado, se destaca la labor de convencimiento que se tuvo que hacer con las madres mexicanas quienes se preguntaban “¿A qué viene mi hijo al kindergarten?... creen algunas que es un medio magnífico de deshacerse de ellos en las mañanas, por lo menos, á fin de desempeñar mejor sus quehaceres domésticos...” (*El abogado cristiano*, 11 de noviembre de 1909, p. 712). En esta noticia se incita a las madres a llevar a sus niños a la escuela de párvulos debido a que en ella pasarían sus primeros años entre el juego, trabajo, orden y libertad, desarrollando facultades que más tarde les serán útiles para la instrucción primaria; además, en ella se les darían las bases que los formarían como hombres capaces de enfrentar las dificultades de la vida, alegres y con el amor a la naturaleza que aprendieron desde pequeños.

Las referencias a Pestalozzi y Froebel determinaron en gran medida el proyecto de *Kindergarten* a partir de las primeras décadas del siglo XX. Muestra de ello es la preocupación constante por la adecuada adaptación de los edificios destinados a jardines de niños, su instalación al aire libre y la creación de un ambiente favorable para el desarrollo de los párvulos. En los documentos oficiales y las publicaciones en la prensa de aquellos años, miramos una representación del *Kindergarten* como institución que brindaba bienestar, seguridad y tranquilidad a los párvulos.

Una idea presente en la concepción del *Kindergarten*, tanto en Froebel como en las instituciones mexicanas, es su característica democrática, sin embargo, el entendimiento de dicho atributo difiere en cada caso. Froebel pensó al *Kindergarten* como “la República de la Infancia” (Castañeda [1931], 1980, p. 18), retomando de Comenio la noción de que todo sea enseñado a todos. En contraste, el carácter democrático de los jardines de niños mexicanos, término usado en el periodo posrevolucionario, se refirió a su establecimiento en las Municipalidades y barriadas pobres de la capital<sup>95</sup>, de modo que se le concibió como instituciones abiertas a todos los párvulos no importando su procedencia socioeconómica. En la década de 1930 a ello se añadió la representación del *Kindergarten* como institución que brindaba igualdad a los niños.

---

<sup>95</sup> Iniciativas enviadas hasta ahora por la junta federal de protección a la infancia, *BSEP*, tomo IV, núm. 3, 1925, p. 237.

Al método de enseñanza se le dio gran importancia a través de los acuerdos para regular a los *Kindergärten*, en varios de los cuales se estableció que se seguiría el método intuitivo procurando que los ejercicios fueran agradables a los niños. Estas ideas son herencia de las influencias que Comenio y Pestalozzi ejercieron en el pensamiento de Froebel; en México se había propuesto este tipo de enseñanza para la instrucción primaria a partir de la segunda mitad del siglo XIX<sup>96</sup>. A principios del siglo XX se determinó la utilización de los dones de Froebel en el *Kindergarten*, siendo enlistados en la reglamentación de estas escuelas<sup>97</sup>. Para 1926 se suprime su uso por considerar que el mejor don para educar a los niños era el de la Naturaleza<sup>98</sup>, inclusive las autoridades mexicanas acordaron la instalación de nuevas escuelas al aire libre. Esto muestra cómo las ideas froebelianas que dieron origen al *Kindergarten* se fueron modificando, lo que no implicó su abandono, pues la institución pensada por Froebel colocaba al niño en la naturaleza para que se desarrollara sin esfuerzo (Castañeda, 1981).

En la documentación de las primeras dos décadas del *Kindergarten* aparece como institución alejada de la concepción de escuela y fuertemente vinculada con el hogar y la maternidad. Al *Kindergarten* le correspondía brindar las primeras enseñanzas al párvulo en comunión con la naturaleza, al tiempo que debía ser un establecimiento benéfico y seguro para los niños. También se observa que el *Kindergarten* fue creado retomando la metáfora del niño con la planta de Froebel y en semejanza con aves y flores. A través de dicho establecimiento los niños de 3 a 6 años fueron cobrando especificidad y relevancia al igual que el medio en el que debían crecer.

### 3.2 ¿Los *Kindergärten* eran escuelas?

La historiografía se ha referido a las instituciones de cuidado y educación para niños pequeños como escuelas, dando por hecho que siempre fueron concebidas como tales. Sin embargo, las fuentes primarias que dan cuenta de sus procesos de creación, transformación

---

<sup>96</sup> Para profundizar en el tema de la enseñanza intuitiva consultar a Roldán Vera, E. Del sensualismo a la enseñanza intuitiva. Apuntes acerca de la “enseñanza por los sentidos” en el siglo XIX. Revisada el 2 de mayo, 2016. Tomada de [www.somehide.org/images/pdf/62\\_rolدان.pdf](http://www.somehide.org/images/pdf/62_rolدان.pdf)

<sup>97</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 41.

<sup>98</sup> La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

y consolidación sugieren que los *Kindergärten* y jardines de niños fueron pensados como espacios de transición entre el ambiente familiar del niño y su paso a la educación formal. Las ideas de intelectuales mexicanos y maestras pioneras fueron fundamentales para dar forma a las nacientes escuelas destinadas a la niñez más pequeña, lo que fue complementado con reglamentos, acuerdos, iniciativas, circulares e instrucciones para *Kindergarten* que regularon su organización y funcionamiento.

En sus inicios, el *Kindergarten* fue ideado como un establecimiento moderno e innovador en comparación con sus antecesores: las escuelas Amigas y escuelas de párvulos. Al respecto, Justo Sierra consideró a las escuelas de párvulos (creadas en 1880) como un intento fallido de instituciones de educación infantil que preparaban a los niños para la instrucción primaria. Criticó que a los niños se les encerraba hacinados en cuartos inadecuados para su aprendizaje donde realizaban actividades monótonas bajo el método froebeliano, siendo lo ideal que el niño creciera al aire libre, en locales apropiados y jugando<sup>99</sup>. Esto sugiere que las Amigas que recibían a niños pequeños y las escuelas de párvulos seguían una dinámica muy semejante a la instrucción primaria: niños contenidos en un salón, trabajando bajo estrictas normas disciplinarias, con exámenes que premiaban a quienes obtenían los mejores resultados; sus maestras generaban documentación que daba cuenta de su organización y funcionamiento como noticias de inscripción, asistencia mensual y resultados de exámenes.

Por el contrario, al menos desde los intelectuales y maestras fundadoras, el *Kindergarten* fue pensado de manera distinta: era la institución moderna que remediaría esas malas prácticas en que habían derivado las escuelas de párvulos. En las 2 primeras décadas del siglo XX cobró fuerza la visión de que estas instituciones no eran escuelas, en el intento por desligarlas de la visión negativa de sus antecesoras. A finales de los años 20 se comenzó a enfatizar la función preparatoria de los jardines de niños para el siguiente nivel: “Estos establecimientos, que despiertan todas nuestras simpatías, educan y preparan a los niños para ingresar a la escuela primaria”<sup>100</sup>. Se trató de crear en ellos un espacio diferente a la escuela, sin embargo, en muchos aspectos siguió la inercia de los

---

<sup>99</sup> Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, número 1-13, 1903, pp. 4-5.

<sup>100</sup> Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, MSEP, 1928, p. 170. Véase también Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1933, p. 124.

establecimientos que recibían a niños considerados fuera de la edad escolar e incluso de la instrucción primaria.

En este punto cabe recordar una de las hipótesis secundarias de esta tesis: que el origen, desarrollo, institucionalización, reglamentación y delimitación de las escuelas para párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños derivaron de la reorganización de la primaria. De hecho, el análisis de los documentos sugiere que el *Kindergarten* mantuvo siempre una relación cercana con la educación primaria pero al mismo tiempo se le intentó definir como una institución distinta, con identidad, objetivos, maestras y funcionamiento propios.

Desde las primeras ideas que dieron forma a los *Kindergärten* se les miró como hogares-escuela; al respecto Rosaura Zapata afirmó en una conferencia de 1910: “Vuelvo á repetir que no es un plantel de enseñanza y que debe ser considerado, no como una escuela, sino como la continuación de la casa, como la socialización del hogar”<sup>101</sup>. De ahí que, en el discurso oficial, además de recalcarse su función de extensión de la casa, la maestra de párvulos fue considerada como una segunda madre. Sin embargo, al mismo tiempo se dio un proceso en el que paulatinamente se les fue adhiriendo a una dinámica escolar; su proyecto se construyó con base a la experiencia de las escuelas primarias incorporando prácticas organizativas y pedagógicas de instituciones extranjeras.

Las maestras pioneras que viajaron al extranjero para aprender los preceptos teóricos y organizativos de los *Kindergärten* de otros países, plasmaron sus experiencias e ideas respecto a su adaptación a la idiosincrasia mexicana en informes dirigidos a autoridades educativas. Estos textos, junto con las conferencias que impartieron, muestran, por una parte, una comparación entre las escuelas mexicanas y las extranjeras en lo que refiere a sus objetivos, métodos y formas de enseñanza, materiales escolares, preparación de las maestras, condiciones de las escuelas, su organización; por la otra, dan cuenta de esa fluctuación del jardín de niños entre extensión del hogar y escuela propiamente dicha.

Laura Méndez de Cuenca, comisionada para visitar *Kindergärten*, escuelas de instrucción primaria y secundaria en Estados Unidos y Alemania<sup>102</sup>, elaboró a su regreso

---

<sup>101</sup> Conferencia de la Srita. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, acerca de la organización del Kindergarten en algunos países extranjeros, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, pp. 282-283.

<sup>102</sup> También “fue representante oficial de la Secretaría de Instrucción Pública en tres ocasiones: en la Exposición de San Luis Missouri de 1904, en el Congreso de Educación Familiar efectuado en Milán, en 1906

diversos informes<sup>103</sup> en los que hizo una crítica del débil vínculo entre la Escuela Elemental (refiriéndose a la primaria) y el *Kindergarten* mexicano, especialmente la diferencia abismal de sus métodos y las consecuencias que ocasiona a la educación de los niños. Concibió a los *Kindergärten* como lugares donde se debían despertar los sentidos del párvulo a través del juego y donde se reforzarían las relaciones con la familia y el hogar. Por su parte, Estefanía Castañeda consideró que los *Kindergärten* neoyorkinos eran la base esencial de la educación, del desarrollo de los niños y su progreso, aun cuando dichas secciones fueron ubicadas en los sótanos de las escuelas primarias públicas<sup>104</sup>. A pesar de subrayar la especificidad de los métodos del *Kindergarten* y su diferencia esencial con los de la primaria, tanto Méndez de Cuenca como Castañeda enfatizaron la importancia del vínculo de este nivel con la instrucción elemental.

Al mismo tiempo, en el ámbito pedagógico los primeros programas del *Kindergarten* muestran su tendencia a definirse como instituciones educativas a partir del establecimiento de objetivos y contenidos concretos. Estos objetivos y contenidos iban en relación con el hogar y contexto de los niños: interés por desarrollar sus facultades, inculcarles valores como aprecio por el trabajo y honradez, una organización del tiempo escolar basado en las necesidades de movimiento de los párvulos, la creación de un ambiente idóneo para su educación, así como materiales, música, canciones y cuentos. Se puede decir que tales programas muestran el comienzo de una cultura escolar del *Kindergarten*.

Estefanía Castañeda elaboró el *Proyecto de la Escuela de Párvulos* en 1903, en él definió al *Kindergarten* como una institución en la que se debían aprovechar los primeros años del párvulo para prepararlo como un hombre honrado en el futuro y llevarlo hacia el progreso; este establecimiento era el punto de partida para su desarrollo posterior. Propuso una distribución del tiempo en una jornada de 9:00 a 12:00 hrs., con actividades de 20 y 40 minutos de duración. Las horas de la tarde se destinarían a conferencias para la preparación

---

y en el XIV Congreso Internacional de Higiene y Demografía, celebrado en Berlín en 1907” (Cano, 2000, p. 229).

<sup>103</sup> Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto á las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública. Informe Número 2, Laura M. de Cuenca, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, pp. 644-717. Informe de la Sra. Profesora Doña Laura Méndez de Cuenca sobre el sistema de educación popular en Alemania, Laura M. de Cuenca, *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907, pp.678-689.

<sup>104</sup>La educación pública en los países extranjeros, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, pp. 527-533.

de las profesoras, incluirían temas de psicología infantil, teoría del *Kindergarten*, sus fines, organización y todo aquello que estuviera en conexión con el conocimiento del niño. Finalmente, realizó una puntual descripción de la ubicación y aspecto de la primera escuela de este tipo en México, incorporando lo que consideraba los mejores elementos de las escuelas visitadas en el extranjero.

En tanto, el *Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2* de 1906, Rosaura Zapata propuso una detallada organización de temas por semana y mes que partían de una idea globalizadora como la base de todos los trabajos. Por ejemplo:

Enero, 3ª semana.

Alimentación.

Vestidos.

Animales que nos proporcionan una y otros.

El Borrego.

Sus costumbres, su alimento, etc.

Manera de adquirir y preparar los alimentos<sup>105</sup>

Incluyó también 9 dones de Froebel, 4 ocupaciones escolares, juegos, cantos y cuentos agrupados por estaciones del año y meses. A través de estas actividades se pretendía desarrollar en el niño habilidades manuales (como picar, coser, dibujar, doblar, modelar, recortar), cognitivas (reproducir un modelo, escuchar, describir, comparar, descomponer en partes, establecer relaciones, desarrollo de la atención), así como físicas a través del baile y juego.

En las escuelas modernas para párvulos la importancia del espacio y ambiente eran aspectos retomados del pensamiento de Pestalozzi y Froebel: “Es de esperarse que adelante el *Kindergarten* en nuestro país; apenas hace unos cuantos años que se implantó y ya han desaparecido esos tristes y oscuros cuartos que había en su lugar” (*El abogado cristiano*, 11 de noviembre de 1909, p. 713). La influencia de estos pedagogos podemos observarla, además, en Sierra, para quien el juego significó un elemento indispensable para educar a los niños pequeños. Con todo, se trataba de un juego organizado y con objetivos, que a su vez

---

<sup>105</sup> Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, p. 686.

debía servir para la enseñanza del orden y disciplina; es decir, el juego iba adquiriendo ya atributos pedagógicos.

Por su parte, Estefanía Castañeda, a partir del conocimiento de *Kindergärten* norteamericanos y los clubes de madres que allí se formaron, propuso al Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1908 establecer una serie de conferencias para madres. Estas conferencias tenían como objetivo "...hacer de la educadora de párvulos una madre por el sentimiento y la intuición, y del kindergarten casi un hogar, ó cuando menos *la indispensable transición entre la casa y la escuela*"<sup>106</sup>. En ese sentido se representa el *Kindergarten* como extensión del espacio doméstico.

En suma, las representaciones del *Kindergarten* se debatían entre la extensión del hogar con educadoras como madres sustitutas, o bien la base de la educación para el ingreso a la primaria –la transición entre la casa y la escuela–. Esto no significó el desplazamiento tajante de la educación de un espacio privado (la familia, la casa) a uno público (la escuela). No se trataba solo de sacar a los niños del hogar para ser cuidados y educados en los jardines de niños a partir de los 4 años de edad, sino del reconocimiento y aceptación de actores diferentes a la madre (biológica) y el seno familiar como legítimos cuidadores y educadores de la infancia. Se aspiraba a que el *Kindergarten* tomara lo mejor de cada ámbito para fomentar una educación distinta, ni la de casa ni tampoco la de la escuela, sino una que formara al niño en libertad, jugando, con orden y en la naturaleza. Como escribió Castañeda en un informe escrito cuando visitó *Kindergärten* en Estados Unidos: "Los hogares y la escuela necesitan ayudarse mutuamente. La maestra y la madre deben de trabajar unidas, para el progreso del niño y de la patria"<sup>107</sup>.

Los *Kindergärten* fueron objeto de una progresiva burocratización escolar. De 1907<sup>108</sup> a 1911 se generó una detallada reglamentación de sus múltiples aspectos: definición de dichas instituciones, objetivos, forma de trabajo, disciplina, distribución del

---

<sup>106</sup> La educación pública en los países extranjeros, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, p. 533.

<sup>107</sup> La educación pública en los países extranjeros, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, p. 533.

<sup>108</sup> Antes de 1907 los preceptos que guiaron a los *Kindergärten* fueron plasmados en los programas elaborados por Castañeda y Zapata. Con el establecimiento de nuevos planteles a partir de 1906 (para 1907 hay registro de al menos 6) se hizo necesario el control de su funcionamiento, administración y preparación de las maestras. Esto podría explicar por qué a partir de 1907 se incrementó su reglamentación y se hizo más específica.

tiempo, material escolar, asistencia, higiene, edades de los párvulos, inscripciones, horario, características de las maestras, normatividad para el personal docente y escalafón, examinación de los niños, elaboración de documentación con características y datos específicos, regulación de las tareas de inspección a los establecimientos, adaptación de los edificios, vacaciones y plantilla de personal. En esa reglamentación se estableció una serie de preceptos que reflejaban la necesidad de normar todo aquello que tuviera que ver con la función educativa y la gestión. Esto se puede explicar, por una parte, como la expresión de una mayor intervención del Estado en la educación de los párvulos (que pudo ser apreciada también a través de los recursos otorgados para su funcionamiento); por la otra, fue sin duda producto de una necesidad organizativa ante el incremento de escuelas en la capital<sup>109</sup>, incluyendo las instituciones para niños pequeños.

Otro aspecto que contribuyó a tratar esas instituciones como escuelas fue la política de formar maestras mediante cursos creados especialmente para ello, así como la impartición de conferencias para ellas sobre métodos y programas, teorías de autores distinguidos del *Kindergarten*, ejercicios prácticos, disciplina e higiene del niño, entre otros<sup>110</sup>. La profesionalización de la educadora fue un elemento que reforzó la representación del jardín de niños como escuela.

La tensión entre las representaciones del *Kindergarten* como extensión del hogar y como escuela se hace evidente en el discurso escrito. Por un lado se generaron documentos para su organización tomando como modelo a la instrucción primaria; sin embargo, por el otro, en esos mismos reglamentos no siempre se les reconocía como escuelas. Tal fue el caso de las *Instrucciones para los kindergarten* de 1911, que en su Artículo 1º los definió como

...una institución especial que tiene por objeto procurar á los niños que no estén comprendidos en la edad escolar, los cuidados y protección necesarios para completar la

---

<sup>109</sup> En el caso de las primarias, en 1900 había en el Distrito Federal 330 escuelas (de las cuales 140 eran para hombres, 142 para mujeres y 48 mixtas); en 1903 se registraron 338 escuelas (dato que incluye primarias superiores, elementales, mixtas y nocturnas) y en 1910 en el Distrito Federal y 9 municipalidades circunvecinas había 426 escuelas oficiales (incluyendo primarias superiores con sector especial, superiores generales, elementales, complementarias y suplementarias) (Meneses Morales, 1998, pp. 855-856).

<sup>110</sup> Acuerdo referente á la inspección de las escuelas nacionales de párvulos, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 602-605.

educación paternal, siendo la base de la educación ulterior el medio de transición entre la casa y la escuela<sup>111</sup>.

En el Artículo 2º se especifica que “El *Kindergarten* no es una escuela...”<sup>112</sup>; sus tareas más que de enseñanza debían aproximarse lo más posible al hogar favoreciendo la formación de hábitos y el desarrollo natural del niño a través de ejercicios caracterizados por “...la sencillez propia de una educación maternal...”<sup>113</sup>. El sistema de disciplina familiar sería el único empleado en estos establecimientos.

Durante las primeras décadas del siglo XX, el *Kindergarten* fue un espacio intermedio entre el segundo hogar y la escuela, a decir de Rosaura Zapata en una conferencia

En el sentido ordinario de la palabra, el K.G.T. no es una escuela; que su objeto no es enseñar, sino desarrollar las buenas cualidades del niño. Suple con ventaja grande aquellos hogares que por razones de muy diversas órdenes, carecen de factores esenciales que constituyen los principales elementos de la vida<sup>114</sup>.

En los primeros años del siglo XX el *Kindergarten* se entendió además como salvador de la niñez desprotegida moral y materialmente, representación visible en el pensamiento de Justo Sierra y Estefanía Castañeda principalmente. Esta idea fue retomada en el periodo posrevolucionario: el *Kindergarten* debería erigirse como protector de la niñez más necesitada, argumento que sirvió para la instalación de jardines de niños en las zonas más humildes de la capital sobre todo a partir de 1925<sup>115</sup>.

Hacia 1925 Ernestina Latour (quien había sido directora de la Escuela Normal para Maestros en 1923) consideró que todos los niños deberían asistir al jardín de niños para

---

<sup>111</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 40.

<sup>112</sup> *Ibíd.*, tomo XVII, 1911, p. 40.

<sup>113</sup> *Ibíd.*, tomo XVII, 1911, p. 40.

<sup>114</sup> Conferencia de la Srita. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, acerca de la organización del Kindergarten en algunos países extranjeros, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, p. 282.

<sup>115</sup> “La condición social actual del niño mexicano en el Distrito Federal”, José R. Aspe y Mario Amezcua, *BSEP*, tomo IV, núm.1, 1925, pp. 20-22. Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

adquirir los hábitos y preparación precedentes a la primaria<sup>116</sup>. Estas ideas que apuntan a una visión del *Kindergarten* como la institución que preparaba al párvulo para la primaria.

Durante la década de 1930, a las representaciones del jardín de niños como extensión del hogar y como escuela se fueron adhiriendo nuevos significados. Se le miró también como una institución nacional que debía promover el conocimiento de y el amor a la patria, además de seguir siendo representado como espacio de bienestar para la infancia que fomentaba su adecuado desenvolvimiento. Aún en los años treinta, el *Kindergarten* seguía siendo considerado la prolongación del espacio doméstico, caracterizado por un “...ambiente de hogar, natural, sencillo y de confraternidad”<sup>117</sup>, además de ser un lugar donde convergieran ya no solo la familia y la escuela, también la comunidad y todos aquellos elementos que ayudaran al mejoramiento de los párvulos. Se pretendió una reciprocidad entre los elementos del triángulo hogar-*Kindergarten*-comunidad: tanto las familias como la comunidad aportaban al jardín de niños, como este les brindaba beneficios. La educación fue vista como base indispensable de todo mejoramiento, en consonancia se buscó vincular a la escuela con la sociedad a través de acciones diversas como la instalación de un salón de bordado en máquina a la que concurrían mujeres para aprender a bordar, corte y confección de ropa<sup>118</sup>. La ayuda mutua entre madres y educadoras se percibió como un hecho real que contribuyó al bienestar de los niños. También se procuró estrechar la relación entre el *Kindergarten* y la primaria (en el sentido de que los conocimientos y habilidades adquiridos en dichas instituciones fueran la base para la escuela primaria), considerándose que los esfuerzos para unificarlos comenzaban a rendir frutos.

Más adelante, el *Programa del Jardín de Niños* de 1934 establece como finalidades de estas instituciones el desarrollo integral del párvulo y prepararlo para el futuro, para “responder satisfactoriamente a las demandas de la vida”<sup>119</sup> y también para formar hábitos de orden e higiene. Incluye actividades de juego, cuentos, conversaciones, dramatizaciones, cuidado de plantas y animales, expresión de ideas, actividades sociales, domésticas y

---

<sup>116</sup> Una necesidad real en materia de Kindergartens, Ernestina Latour, *BSEP*, tomo IV, núm.1, 1925, pp. 49-52.

<sup>117</sup> Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, p. 169.

<sup>118</sup> La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

<sup>119</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 328.

ocupaciones escolares. Posteriormente hace una descripción de los contenidos y habilidades a desarrollar en los niños; la novedad es que propone objetivos y actividades diferenciadas en cada año de los 2 que conformaban el *Kindergarten* y aparece por primera vez la palabra *grado* en relación con el incremento de la complejidad en temas y actividades.

Según el *Programa* de 1934, el ambiente en estos establecimientos debía ser alegre, natural, espontáneo y flexible, por lo que no se fijan horarios dentro de la jornada escolar que siguió siendo de 9:00 a 12:00 hrs. En ese año la nacionalización del *Kindergarten* aparece como aspecto relevante: había que crear una atmósfera que incluyera tradiciones, costumbres, música mexicana y aprecio por lo nacional. El ambiente en las escuelas debía ser cuidado por las educadoras en cuanto a la decoración de los muros, presentación del material, mobiliario, entre otros. En ese programa ya no se hace referencia al jardín de niños como extensión del hogar o a su sentido maternal, sino que se describe como “...una institución en que se atiende al párvulo...”<sup>120</sup>. En los dos documentos que complementan este programa, el jardín de niños es llamado *agencia educativa*. Por su parte, la representación de la educadora como una madre sustituta mostró cambios también: ahora fue descrita como la que despierta cuidadosamente los sentimientos del niño desalentando aquellos que entorpecen “la corriente pura y sana de la vida espiritual”<sup>121</sup>. La filosofía froebeliana continuó considerándose guía de la labor de la maestra en sus sentidos moral y consciente; sin embargo, los documentos apuntan hacia un distanciamiento de sus principios fundamentales. La figura de la maestra como segunda madre persistió a lo largo de la tercera década del siglo XX atribuyéndole características de ternura y sacrificio<sup>122</sup>, sin embargo, se identifica un mayor énfasis en su labor como maestra educada, conocedora del desarrollo del niño y los métodos del *Kindergarten*.

En suma, con el paso de los años hubo cambios importantes en las representaciones de los establecimientos dedicados al cuidado y educación de los niños más pequeños. Cuando se emprendió el proyecto del *Kindergarten* a principios del siglo XX se le pensó como la institución moderna que contribuiría al progreso de la nación, como una institución diferente a las escuelas de párvulos –menos “escolar” – y como un espacio de transición

---

<sup>120</sup> *Ibíd.*, 1934, p. 328.

<sup>121</sup> Documento Número 7. Finalidades del Jardín de Niños, *MSEP*, 1934, p. 334.

<sup>122</sup> Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, pp. 259-263.

entre el hogar y la primaria; sin embargo, desde sus inicios comenzó a construirse una cultura escolar del *Kindergarten* a través de su reglamentación. En la década de los 20 estas formas de concebirlo mostraron pocos cambios, aunque se le adhirieron representaciones como de institución salvadora de la niñez desprotegida. Los primeros 20 años de existencia de estos establecimientos evidencian una tensión entre su representación como escuela y como institución que armonizaba la educación familiar y la escolar a la que se trataba de impregnar con mayores atributos relacionados con el hogar: educación maternal, disciplina familiar, la educadora como sustituto de la madre, entre otros; aunque también fueron años en que experimentaron una creciente burocratización. Su representación como prolongación de lo doméstico se mantuvo hasta 1930, pues en los primeros años de esta década comienza a desvanecerse esta idea y fueron ganando presencia otras que lo miraban como un mundo en miniatura, una agencia educativa que promovía el desarrollo integral del párvulo y lo preparaba para el futuro en un ambiente nacionalista, una institución en la que convergían ya no solo la familia y lo escolar, sino también la comunidad. La noción de que el jardín de niños promovería el progreso nacional se mantuvo hasta estos años, lo mismo que su función preparatoria para la primaria en términos de enseñarle al párvulo hábitos de higiene y orden y despertar sus sentidos, más que iniciar la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética como se hacía en las antiguas escuelas Amigas y de párvulos.

Por lo tanto, no es posible afirmar que los *Kindergärten* y jardines de niños fueran definidos y denominados como escuelas desde sus inicios. De hecho, en sus primeros años hubo un intento explícito por “des-escolarizar” el *Kindergarten* con respecto a las escuelas de párvulos que todavía procuraban una enseñanza parecida a la de las primarias. Las maneras de concebirlos por lo menos hasta 1940 fueron diversas, estuvieron influidas por disciplinas científicas, corrientes teóricas varias y la experiencia de las propias instituciones. La historia del *Kindergarten* muestra una institución con rasgos del hogar y la familia pero a la vez con características escolares. Esta institución generó además un espacio para la reflexión en torno a los niños pequeños y su educación, a raíz de la cual la infancia cobró visibilidad, relevancia social y fue motivo de cambios en sus representaciones.

### 3.3 “Realidades” y “discursos sobre la realidad” del Kindergarten: representaciones visuales

Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán (2012) señalan que, a pesar de ser amplia la historiografía de la niñez en América Latina, hay dos campos aún por explorar con mayor profundidad: las experiencias y prácticas infantiles y las representaciones sobre la infancia. En este apartado propongo ampliar el conocimiento que se tiene de la niñez – específicamente la que va de los 3 a los 6 años de edad– y las maneras en que se le consideró a finales del siglo XIX y principios del XX a partir de un análisis de sus representaciones visuales, complementadas con las textuales.

En el periodo 1903-1940 las representaciones de la infancia, los jardines de niños y las maestras estuvieron atravesadas por la coexistencia de 2 ideales: el niño como objeto de cuidado y el niño como sujeto educable. Estas visiones se configuraron y transformaron en convivencia con representaciones de la maternidad y la escuela, como mostraré aquí. En efecto, de acuerdo con Alberto del Castillo (2007), en el cambio del siglo XIX al XX surgió el concepto moderno de niñez en México, proceso vinculado a la influencia de la pediatría, pedagogía y psicología, entre otros saberes, así como al incremento de la presencia del Estado en el campo educativo y su interés en la formación del futuro ciudadano.

Cabe precisar, de entrada, que las miradas acerca de la niñez se reconstruyen desde la perspectiva del adulto, comenzando con las fuentes que se analizan escritas por intelectuales y maestras principalmente. A decir de Norma Ramos Escobar (2015), fueron justamente los médicos, psicoanalistas, pedagogos, legistas o literatos, quienes en los siglos XVIII y XIX

...crearon todo un concepto de lo que significaba o debía ser un infante, difundiendo discursos que consideraban desde las condiciones físicas y psíquicas de los niños, hasta los cuidados y la protección infantil, ideas que se habían desarrollado a partir de la concepción rousseauiana del infante como un ser que debía ser protegido (p. 14).

A partir de lo anterior se desarrolló una representación de la infancia caracterizada como indefensa y débil, justificándose así la creación de instituciones para su protección, vigilancia y educación. Ciertamente, en el caso de los *Kindergärten* capitalinos confluyeron diversos aspectos para su organización, referidos tanto a la necesidad de protección de los más pequeños como a la progresiva intervención del Estado en lo educativo. En la creación

y transformación de estas escuelas, las representaciones del niño de 3 a 6 años se construyeron a partir de imaginarios de la niñez y la maternidad, proyectos políticos, educativos y sociales.

Estas ideas coinciden con las definiciones que diccionarios académicos de 1817, 1884 y 1925 aportaron de *párvulo* y *niño*. Respecto al significado de *párvulo*, de acuerdo con el diccionario académico de 1817<sup>123</sup> era sinónimo de pequeño y podía usarse también en lugar de niño o niña, también significó “inocente, que sabe poco, ó es fácil de engañar”<sup>124</sup>, definición que se mantuvo por lo menos todo el siglo XX pues continúa apareciendo sin cambios en los diccionarios de 1884, 1925 y 1992. Por lo que *párvulo* representó además de lo ya mencionado en el párrafo anterior, al niño como ser pequeño, inocente y con pocos conocimientos. Por otra parte, en el diccionario académico de 1817 *niño* aparece como el que “no ha llegado á los siete años de edad, y se extiende en el común modo de hablar al que tiene pocos años”<sup>125</sup>, para 1884 *niño* era definido como el “que se halla en la niñez”<sup>126</sup>. En el diccionario académico de este mismo año, a *niño* se le suma el significado del “que tiene poca experiencia en cualquier línea”<sup>127</sup>, esta acepción se continuó en el siglo XX. Es decir, durante los siglos XIX y XX *párvulo* y *niño* se refirieron a aquel que tenía una corta edad y sabía poco.

La iconografía de los primeros *Kindergärten* capitalinos es amplia y ha sido poco explorada. La revisión que hago se inserta en el análisis del discurso visual de fotografías y grabados de finales del siglo XIX y principios del XX. Para ello, me apoyo en autores como Alberto del Castillo Troncoso (2006, 2007), Burke y Ribeiro (2007), Comas y Sureda (2012) y Grosvenor (1999), quienes han aportado al campo de la fotografía como evidencia histórica y de la imagen escolar.

La fotografía y el grabado se extendieron en occidente en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, influyendo en la transformación de la percepción de la sociedad de aquellos años. La representación visual fotográfica de ese tiempo es

---

<sup>123</sup> Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>124</sup> *Ibid.*, Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>125</sup> *Ibid.*, Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>126</sup> *Ibid.*, Revisado el 23 de febrero, 2016.

<sup>127</sup> *Ibid.*, Revisado el 23 de febrero, 2016.

considerada por Alberto del Castillo (2007) como la incursión de una nueva forma de percibir y dejar registro en la memoria humana de la realidad. A la fotografía en particular se le otorgó un carácter científico por considerar que proporcionaba evidencias visibles; a finales del siglo XIX se le consideró “la imitación más perfecta que podía haber de la realidad” (Castillo, 2006, p. 85).

Estudiosos de la fotografía escolar como Grosvenor (1999) o Burke y Ribeiro (2007) consideran a la fotografía como el registro de un acontecimiento u objeto que se realiza en momentos y tiempos reales. La fotografía constituye una evidencia histórica que aporta información de los eventos capturados, muestra detalles de lo real (por ejemplo: vestimenta, lugar, mobiliario, entre otros) y de la historia como fue. Así, la fotografía tiene un valor de verdad en la medida que funge como evidencia de lo real, ya que las imágenes hacen visible lo invisible y nos permiten ser testigos oculares del pasado. Desde la mirada de Sosenski y Albarrán (2012) las fuentes visuales constituyen “‘perlas informativas’ para reconstruir espacios de vida cotidiana, relaciones entre niños y adultos o elaboración de discursos para la infancia” (p. 11).

Al mismo tiempo, la fotografía construye un discurso *sobre* la realidad. La fotografía es usada para reforzar discursos textuales en la prensa escrita con el objetivo de influir en la opinión pública y la percepción de la sociedad (Comas y Sureda García, 2012). Por lo tanto, las fotografías son también medios para difundir nuevas ideas pedagógicas, construir y expandir nuevos discursos, así como coadyuvar a la edificación de una simbología novedosa alrededor de la escuela. De esta manera es posible hablar de un discurso fotográfico (Grosvenor, 1999) que refuerza subjetividades, ideologías y opiniones específicas. En ese sentido, la fotografía es una herramienta para influir en la opinión pública, ya que la sensibiliza respecto a ciertos temas y cambia su percepción respecto al rol de las escuelas y a las funciones de la educación. La fotografía, como apunta Castillo refiriéndose a la infancia, también contribuye a “...replantear algunos conceptos en torno a la vida cotidiana de esta etapa” (2006, p. 86). La influencia de la fotografía en la opinión pública, pero también en la modificación de hábitos y actitudes durante la segunda mitad del siglo XIX, es considerada por algunos conocedores de la imagen como una verdadera “revolución visual” (Castillo, 2007, p. 446).

Es innegable que las fotografías son producidas con fines concretos. Grosvenor señala que el acto de fotografiar nunca es inocente (1999, p. 90): quien captura la imagen controla los elementos enmarcados en ella, lo que se incluye o excluye y la relación entre los objetos. Por consiguiente, las fotografías son producto de un discurso cultural. Sin embargo, la fotografía abre un campo fructífero para la construcción de la realidad a partir de lo que las imágenes muestran y de lo que el lector sabe y puede interpretar. Quien observa las fotografías tiene la libertad de elegir cómo mirarlas, lo importante es no perder de vista que esa acción se está llevando a cabo desde el presente: “la lectura de una fotografía es siempre histórica” (Grosvenor, 1999, p. 93). Además, Sekula –citado por Grosvenor– afirma que el significado de las imágenes está sujeto a la definición cultural. Ese significado es un espacio donde la sociedad se estructura y las relaciones de poder que existen dentro de ella se hacen presentes. Hay que considerar, también, que las fotografías están abiertas a una pluralidad de lecturas que están en función no solo de los propósitos de quien tomó la imagen, sino de lo que significó en su tiempo y de lo que quien las mira en el presente pretende interpretar o validar. Así, las fotografías pueden ser miradas como documentos escritos situados en un tiempo y contexto, pero también abiertos a la deconstrucción. Castillo (2007) asigna un valor epistémico a la fotografía considerándola como código cultural que puede ser interpretado en un contexto histórico concreto.

Por su parte, Burke y Ribeiro de Castro (2007) consideran que las imágenes escolares permiten a la escuela mirar su propio pasado pero también proyectar su futuro, es decir, la fotografía puede ser vista como un puente entre el pasado y el presente (Grosvenor, 1999) pero también con el futuro. Además, la fotografía escolar contribuye a la formación de cierta imagen no solo de la escuela sino también de la educación y de una cultura escolar a través del tiempo, constituyéndose en un material valioso de las historias escolares al intervenir en la edificación de un imaginario colectivo.

Las fotografías de los primeros *Kindergarten* en la ciudad de México nos permiten ser testigos oculares de su historia y rastrear las diversas representaciones de la infancia de 3 a 6 años en un espacio en construcción que se debatía entre lo público y lo privado. Lo que podemos leer en ellas se enriquece al contrastarlas con los documentos que normaron a las escuelas, esto es, al combinar la interpretación de los discursos escrito y visual sobre la educación de los párvulos, las maestras, la maternidad y las escuelas.

Las representaciones visuales de la niñez fueron importantes para la difusión del proyecto del *Kindergarten*, sus objetivos, beneficios y avances. A continuación presento el análisis de 16 imágenes (elegidas de un corpus inicial de 84 imágenes), fotografías y grabados de los años 1843-1940 que muestran actividades en dichos establecimientos. Las fotos serán vistas a la vez como evidencias de elementos reales –la forma como se implementaban los principios del método, la distribución de los espacios, las actividades y posturas de los niños, el papel de las maestras– y como constructoras de discursos sobre el *Kindergärten*. Ambos elementos les dan un carácter de productoras de representaciones de la infancia. Las imágenes aparecieron en distintas publicaciones periódicas: *Kindergarten* (1911-1912), *El faro* (1911), *El Imparcial* (1911), *El mundo Ilustrado* (1909) y *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1915); también se incluyen algunas fotografías del Banco de imágenes del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP). Se rastrea la forma en que tales representaciones fueron transformándose a lo largo del tiempo y las implicaciones que esto tuvo para la educación de los niños pequeños.

Como se señaló, Federico Froebel formuló el proyecto del *Kindergarten* en Alemania hacia 1840 pensándolo como “un lugar de educación orgánica, al aire libre, de goce en la Naturaleza” (Castañeda, 1981). Froebel también lo pensó como “un medio para contrarrestar el abandono en el cual muchas veces quedaban los niños, como resultado del proceso de industrialización que, al incorporar a las mujeres a la fuerza de trabajo, las alejaba de sus tareas hogareñas y maternas” (Cano, 2000, p. 224). Las bases de su método eran el juego, el trabajo, la disciplina y la libertad. Su sistema pretendía el desarrollo de las capacidades innatas del niño pequeño de forma espontánea a partir de estímulos del exterior. De acuerdo con Susana Brés, quien fuera inspectora general de las escuelas de párvulos en Francia de 1894 a 1917, las actividades a realizar con los niños se clasificaban en cuatro grupos: gimnasia de la mano, juegos gimnásticos acompañados de cantos, cultivo de jardines y conversaciones, poesías y cantos. Para el primer grupo de actividades Froebel diseñó alrededor de 1835 (Martínez Ruiz-Funes, 2013, p. 139) un material denominado *done*s, estos se agruparon en: sólidos, superficies, líneas, puntos y ocupaciones. Con este material los niños desarrollarían la observación, tacto, atención y vista (Campos Alba, 2013, pp. 58-63).



Imagen 1. Jugando con Muñecas y Bloks de Froebel. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, agosto 8 de 1911

La Imagen 1 ejemplifica lo que pudo ser el trabajo con los dones froebelianos en el *Kindergarten* mexicano. La fotografía muestra a un grupo de 9 niñas que, en compañía de su maestra, juegan con muñecas y cubos en el *Kindergarten* “Froebel”. No se observan niños, posiblemente porque la actividad involucraba muñecas. Las niñas estaban inmersas en el juego al momento de tomar la foto, pareciera que la maestra interactuaba con la pequeña que tenía a su izquierda. Respecto al material, presumiblemente se trata del Tercer don, que consistía en una muñeca y un cubo dividido en ocho cubos que simbolizaba la vida y la división de la unidad (Campos Alba, 2013, p. 59). Mirando con detenimiento se aprecia un juego individual, ordenado y donde las niñas están atentas a la actividad, cabe resaltar que cada una cuenta con su propio material.

Froebel concibió 3 grados en el desarrollo de una persona antes de ser hombre: la criatura, el niño y el adolescente (Froebel, 1923). La etapa del niño inicia con la manifestación espontánea del interior al exterior, es decir, con la aparición de la palabra. Esta, junto con el juego, son los elementos en que el niño vive. Así el juego es considerado el mayor grado de desarrollo del niño y la manifestación más bella de su vida, caracterizándose por ser una expresión libre y espontánea del interior; de ahí que, según Froebel (1923, p. 10) “en toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo”. La educación del niño debía darse en familia, constituida por el padre, la madre y el niño. Para Froebel, la

noción de este grado de desarrollo está estrechamente ligada con Dios: el niño debía ser considerado como garantía viviente de la presencia, bondad y amor de Él. Por otra parte, los padres considerarían al niño en relación con el pasado, presente y porvenir del desarrollo de la humanidad (Froebel, 1923, pp. 12-13). Desde su más tierna edad, es decir, desde su etapa de criatura, debía procurarse su actividad para evitar la pereza corporal y posteriormente intelectual.

El método froebeliano adaptado al contexto de las escuelas mexicanas, el mobiliario y el material didáctico (dones), determinaron la conceptualización y organización de los jardines de niños y la representación de la infancia de 3 a 6 años. Es en estas instituciones que los párvulos comienzan a ser percibidos como aquellos que se encuentran en una etapa distinta a la edad adulta, y se les reconocen características particulares, derechos, necesidades de cuidado y educación específicas. Este proceso fue atravesado además por el avance de la ciencia en áreas como la medicina, psicología y pedagogía. Todo ello contribuye a una representación del niño como un ser en formación que requería la sistematización de su enseñanza bajo un método y materiales creados especialmente para él, acorde a lo que se consideró que eran sus necesidades, tamaño adecuado, habilidades y posibilidades de aprendizaje.

A través de los informes que rindieron las educadoras de sus viajes al extranjero, podemos rastrear la incidencia del discurso científico en la educación de los niños y en sus representaciones. Al respecto Méndez de Cuenca menciona que “Parte de la población de Alemania, guiada por un grupo de médicos, profesa la opinión de que llevando los niños el pecho, el cuello y las pantorrillas descubiertas, se libran de los males de garganta y de los órganos respiratorios”<sup>128</sup>. Los programas<sup>129</sup> de las conferencias impartidas a ayudantes y madres en México dan cuenta de la incidencia de ese discurso científico también. En 1911 incluyeron el estudio del desarrollo físico del niño, locomoción, sistema nervioso, fisiología del crecimiento, nutrición adecuada para los párvulos, enfermedades comunes de la infancia, salud mental y física, conexión de los sentidos con la actividad general del organismo psico-físico, actividad mental; así como las principales obras de educadores y

---

<sup>128</sup> Informe de la Sra. Profesora Doña Laura Méndez de Cuenca sobre el sistema de educación popular en Alemania, Laura Méndez de Cuenca, *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907, p. 686.

<sup>129</sup> Programa de conferencias sobre educación de Párvulos, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, pp. 427-434.

pedagogos como Michelet, Montaigne, Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Locke y Froebel. Surgió así la idea de que para educar al niño era necesario conocerlo en su totalidad y con base en la ciencia, lo que coadyuvó a la paulatina generación de un conocimiento especializado de la niñez pequeña.

Desde finales del siglo XIX la prensa mexicana contribuyó a la difusión del *Kindergarten*. Se publicaron notas que reconocían la necesidad de una educación distinta a la que brindaban las primarias, los cuidados específicos que debían dar las madres a sus hijos más pequeños, y noticias de maestras fundadoras como Estefanía Castañeda que contribuyeron a propagar el proyecto de dichas instituciones y el ideal del niño que se pretendía formar. En menor medida aparecieron publicaciones que criticaron lo que aprendían los pequeños en las escuelas; ejemplo de ello fue el discurso pronunciado en la apertura de un Colegio Salesiano que se publicó en *La Voz de México. Diario Político y Religioso* en 1901, donde se desacreditó la labor de las escuelas no religiosas consideradas ateas, tanto elementales como de párvulos. El artículo afirmaba que a los niños se les enseñaban nociones enciclopedistas que dejaban de lado las verdades religiosas:

Hay el empeño (más ó menos racional) de que las escuelas llamadas elementales y aun las de párvulos se convierten en pequeñas Universidades y se pretende que la enseñanza, que no es otra cosa que un insubstancial enciclopedismo contenga como embrionariamente todos los principios de las *facultades* que han de ser más tarde para el adolescente otras tantas carreras á su elección. Así que, aun en las escuelas de párvulos, se dan ya nociones de Botánica, de Cosmografía, de Geología, de Antropología, de Historia Universal, etc.; mirando esto la pedagogía moderna como uno de sus más preciados adelantos<sup>130</sup>.

En otras opiniones contrarias a que los párvulos asistieran al *Kindergarten* se consideró que ello significaba apartarlos del hogar a una tierna edad y la perversión de su moral (La prensa al día, *El Tiempo*, 12 de enero de 1910, p. 2). El método froebeliano fue blanco de críticas en la prensa también, algunas de ellas apuntaron a ver al juego como una actividad recreativa que desvirtuaba la voluntad y entendimiento de los niños (La prensa al día, *El Tiempo*, 12 de enero de 1910, p. 2). Con todo, las fuentes documentales parecen indicar que la adopción del método se realizó con pocas oposiciones –y las que hubieron no

---

<sup>130</sup> Discurso pronunciado en la solemne inauguración del Colegio Salesiano, presidida por el Ilmo. Y Rvmo. Dr. Sr. D. Atenógenes Silva, *La Voz de México. Diario Político y Religioso*, Órgano de los Católicos Mexicanos, Año XXXII, Núm. 47, martes 26 de febrero de 1901.

se difundieron ampliamente—; fue con el paso del tiempo y la propagación de otras ideas pedagógicas como la Escuela de la Acción, que se miró críticamente la propuesta de Froebel y surgieron consideraciones distintas en torno a la enseñanza de los párvulos.

En 1907 comenzó a publicarse el periódico *Kindergarten* dirigido por Estefanía Castañeda. Se trató de un periódico conformado mayoritariamente por fotografías. En él se incluyeron imágenes de niños trabajando en los *Kindergärten* mexicanos, además de canciones, composiciones, artículos referentes a los dones de Froebel, el origen del *Kindergarten* en Alemania, la relevancia de la educación en estas escuelas, entre otros temas. Las imágenes de esta publicación nos acercan al ideal del *Kindergarten*, de cómo debía ser la niñez, cómo tenían que ser las maestras y las madres.



Imagen 2. AGN, Portada del periódico *Kindergarten*. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, diciembre de 1911

Su portada (Imagen 2) fue ilustrada con un grabado de Froebel y Unger que data originalmente de 1843<sup>131</sup>. Se observan en él dos columnas con una enredadera ascendente, en cada una hay un niño sosteniendo una rama. A lo largo de la enredadera se observan flores. En el centro de la parte superior del grabado se halla un ángel en posición

<sup>131</sup> Se sabe que data de este año porque se incluye en la referencia del grabado en la portada del periódico.

descendente con una rama en su mano izquierda, imagen delimitada por ramas que se desprenden de la enredadera. Abajo del ángel hay una paloma entre nubes y debajo de ella un pensamiento de Froebel que dice: “¡Venid, vivamos con nuestros niños!...Fijemos nuestra atención en las suaves protestas de su espíritu, en las silenciosas reclamaciones de su sér: entonces nos darán la alegría y nos enseñarán el camino de la verdad” (Castañeda, 1911).

En la parte inferior del grabado se encuentra una mujer con un libro en su regazo dirigiéndose a 7 niños que la rodean y le prestan atención. Esta escena es enmarcada por un arco que continúa de la enredadera a cuyos costados hay niños regándola y/o subiendo por ella.

En el grabado es posible encontrar cierta representación de la niñez, la educación que debía recibir y el ambiente que le debería rodear. Recordemos la comparación realizada por Froebel del niño con una planta, esta metáfora se acompañó del ideal de educación adecuada para el párvulo. En este sentido, Froebel (1923) criticó la existencia de los niños en condiciones contrarias a su naturaleza, oprimidos y con un estado físico y moral debilitado, por lo que el grabado refleja su concepción de educación cimentada en la naturaleza, espontaneidad, libertad y libre albedrío. Los preceptos educativos de Froebel apuntaron al desarrollo completo del hombre para que pudiera holgarse en el jardín de la vida (pp. 8-9). La denominación *Kindergarten* concentra todos estos significados: “Por eso del viejo alemán, de los godos, del hebreo, de las lenguas indostánicas y sus derivadas, proviene la palabra Kindergarten, “gards”, “jor-adén”, cas, edén, corriente de alegría, jardín, hogar donde el ser del párvulo crece como una planta” (Castañeda [1931], 1980, p. 12).

Froebel designó como *Kindergarten* a la institución pensada por él en razón de: evitar el nombre de *escuela* debido a que se le relacionaba con connotaciones negativas, inspirado en “el valle florido que se extendía a sus pies” (Campos Alba, 2013, p. 54), para diferenciarla de las escuelas que ya existían destinadas a niños pequeños, y finalmente en alusión a la comparación del niño con la planta y su crecimiento natural. Tales preceptos froebelianos impregnaron el pensamiento de los intelectuales y maestras pioneras del *Kindergarten*. El *Proyecto de la Escuela de Párvulos* de Castañeda, inicia con el siguiente paralelo:

La planta [refiriéndose al niño] está ávida de todos los jugos, de todos los rocíos, de toda la luz del cielo; pero la planta es débil y hay que nutrirla con precaución, que despejar el espacio en que respira, que impartirle un calor suave y confortante... lo que sólo proporcionaría de una manera completa el aliento de una madre... (*Diario del Hogar*, 5 de mayo de 1904, p. 2).

Castañeda retomó de Pestalozzi y Froebel la comparación de la función del *Kindergarten* de cuidado y protección para el niño con el cultivo de la planta humana necesitada del auxilio del adulto para su lucha con la tierra<sup>132</sup>, además de su educación en la Naturaleza y la importancia de crear un ambiente adecuado para él. En este sentido, la concepción del niño pequeño al que solo había que cuidar y cuyo desarrollo comenzaba en la primaria cuando ya aprendía, se modificó a una conceptualización del niño como un ser débil y en desarrollo, para el cual era necesario proveerle de cuidados, calor, nutrientes y luz del cielo. De Froebel específicamente adaptó sus doctrinas y dones para el trabajo con los párvulos, también las figuras de la madre y la maestra como las idóneas para ofrecer cuidado y las primeras enseñanzas al niño. Cabe precisar que Froebel había retomado de Pestalozzi la importancia de la madre en la educación temprana de los niños (Cano, 2000, p. 214).

El programa de Castañeda parte del reconocimiento de ciertas facultades en los niños de 4 a 6 años: estaban en la etapa del desarrollo de su personalidad, la formación de su carácter moral, con la capacidad de imitar y observar todo aquello que se le ofrecía. De ahí la importancia de que quien estuviera a cargo de su cuidado y educación tuviera un grado suficiente de cultura y entendimiento para llevar a cabo tan grande misión. A través de las actividades propuestas en el programa se consideró la capacidad de aprender en los niños a través de la escucha de cuentos, canciones y música, conversaciones, establecer comparaciones, cuidar de animales domésticos y plantas, contar, medir, distinguir fracciones, pintar, tejer, por mencionar solo algunas.

Castañeda deja ver una representación muy romántica del párvulo, retoma la metáfora con la planta de Froebel y con otros elementos de la naturaleza como las mariposas que revolotean entre las flores. También se refiere a él como “Cada pequeña almita, lleva una

---

<sup>132</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65.

gota de esa sabia creadora”<sup>133</sup>, poseedor de un alma sutil, ingenua y delicada. La maestra se presenta como la combinación de la madre abnegada, tierna, serena, firme, prudente y dócil<sup>134</sup>; es la mujer conocedora de la naturaleza del niño.

Volviendo al grabado de Froebel y Unger, la aparición de una mujer con un libro rodeada por niños cobra sentido al reflexionar en torno a la madre-maestra. Para Froebel, de igual manera que para las maestras precursoras y Justo Sierra, la mujer era la más adecuada para llevar a cabo las tareas planteadas en los *Kindergärten* y brindar la primera educación a los niños más pequeños. A ello podemos agregar la apreciación de Jorge Vera Estañol en torno a que la educadora debería actuar como una madre que se conduce ante sus hijos con inteligencia, prudencia, bondad, amor y al mismo tiempo ser enérgica<sup>135</sup>.

La asociación de la educadora con la madre se ve reforzada por una imagen aparecida en el periódico *Kindergarten* (Imagen 3). En ella se observa a una mujer (quizás una virgen) cargando un niño pequeño, ambos están rodeados por una nube. Ella toca con su mejilla la del niño, se trata de una madre amorosa. Es posible relacionarla con el ideal de mujer y madre en vínculo directo. Al pie de la foto hay un pensamiento que alude a ella: “Feliz aquel, que tiene una madre que se ha inundado en este ejemplo, y cree en la mujer con todas las fuerzas de su sangre, y confía en ella, pues si alguna vez cae, se levantará fácilmente, sin cubrir su alma de lodo.....”<sup>136</sup>.



“Feliz aquel, que tiene una madre que se ha inundado en este ejemplo, y cree en la mujer con todas las fuerzas de su sangre, y confía en ella, pues si alguna vez cae, se levantará fácilmente, sin cubrir su alma de lodo.....”

Imagen 3. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, diciembre de 1911

<sup>133</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 67.

<sup>134</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

<sup>135</sup> Instrucciones para el régimen de los *Kindergarten* que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

<sup>136</sup> *Kindergarten*, tomo VI, Agosto 8 de 1911, p. 3.

Como vimos en el capítulo anterior, la educación de los más pequeños como misión de la madre es una idea recurrente en los diversos escritos de intelectuales y maestras pioneras del *Kindergarten*, la cual se refuerza en las fotografías en las que solo aparecen mujeres al cuidado e instrucción de los niños. La naturalización de la figura maternal de la educadora se fundamentó en la función de parir propia de la mujer; de acuerdo con Sonsoles (1998), quien analiza el fenómeno en España, esta condición la convirtió en idónea para desempeñarse como maestra. Según Sonsoles, para Froebel madres y maestras tenían encomendada una tarea similar: “llegar al fondo de la naturaleza infantil para conseguir, con la ayuda de esa intuición femenina, un mayor provecho de las capacidades de la niñez” (p. 183), por lo que a ambas figuras se les caracteriza con un atributo biológico por medio del cual es posible explicar la naturalidad de su deber como primeras educadoras.

La representación de la madre-maestra se nutrió de un componente social también, es decir, la misión de cuidadora y educadora encomendada a las mujeres se sustentó por un lado en el argumento de ser ellas quienes concebían la vida y por otro, en su experiencia como madres. Por lo tanto, una de las representaciones de la educadora es aquella que la concibió como sustituta de la madre en la escuela o, en palabras de Estefanía Castañeda ([1931], 1980): “madres artificiales” (p. 80), que al no serlo fisiológicamente lo eran por su ternura, buen criterio y generosidad hacia los pequeños.

Así, solo mujeres eran concebibles como maestras del *Kindergarten*; en el caso mexicano esto sucedió tanto en la escuela pública como en la privada. Esta feminización de la docencia puede ser explicada como la extensión de la maternidad a la escuela, a la par que se entendió el *Kindergarten* como la prolongación del hogar.

En tanto, al niño se le mira como un espíritu libre en posibilidad de desarrollar sus capacidades: observación, comparación, raciocinio, amor por la naturaleza, espíritu de investigación y respeto por la vida. Los valores que se pretendieron formar en él fueron la gratitud, simpatía, cooperación, y ayuda a los más débiles. Entre los hábitos que los niños debían aprender está el orden –principio froebeliano presente desde el establecimiento de las primeras escuelas de este tipo–, puntualidad, cortesía y trabajo. El rango etario de los 4 a los 6 años se consideró como la etapa pre-escolar, como el periodo más interesante de la vida. Para referirse a él se utilizó el término *infancia* considerada como la primera época de

la vida y en la que se moldea al ser humano. Estas representaciones convivieron con el símil que Froebel hizo del niño con la planta y el amor de la maestra jardinera con los beneficios del sol. De acuerdo con Norma Ramos (2015), la imagen del sujeto escolar tiene que ver con el estatus del niño en formación como miembro de la sociedad.

Al mismo tiempo que se configuró la representación del niño en su comparación con elementos de la naturaleza, fue necesario propiciar un contexto adecuado para él, un mundo infantil. Para Froebel la educación del niño debía darse en la naturaleza, idea que relacionó con Dios en el sentido de estar animada por el espíritu divino (Castañeda [1931], 1980). La concepción froebeliana de educación en el *Kindergarten* aspiraba a la comprensión exacta de la naturaleza; al colocar al niño en contacto directo con ella su educación se desarrollaría sin esfuerzo.

Uno de los ejes fundamentales del *Kindergarten* mexicano, siguiendo los principios de la institución alemana, fue, efectivamente, propiciar el acercamiento del niño a la naturaleza. Tanto en el programa elaborado por Estefanía Castañeda como en el de Rosaura Zapata se incluyeron actividades que debían favorecer en los niños el conocimiento de diversos elementos de la naturaleza como las estaciones del año, el viento, sol, flores, agua, animales, arcoiris, frutos, entre otros.

En la Imagen 4 fueron retratados una niña disfrazada de girasol y un niño con disfraz de trébol tomados de la mano. Al fondo hay una estructura en forma de arco cubierto por vegetación. Esta imagen pudo haber sido tomada en un festival organizado por el *Kindergarten* Froebel –el primero, fundado en la capital en 1904, dirigido por Estefanía Castañeda–, ya que este tipo de actividades eran frecuentes a manera de exámenes públicos que pretendían mostrar los avances de los niños, y que a su vez servían para legitimar la existencia y funcionalidad de estas escuelas.

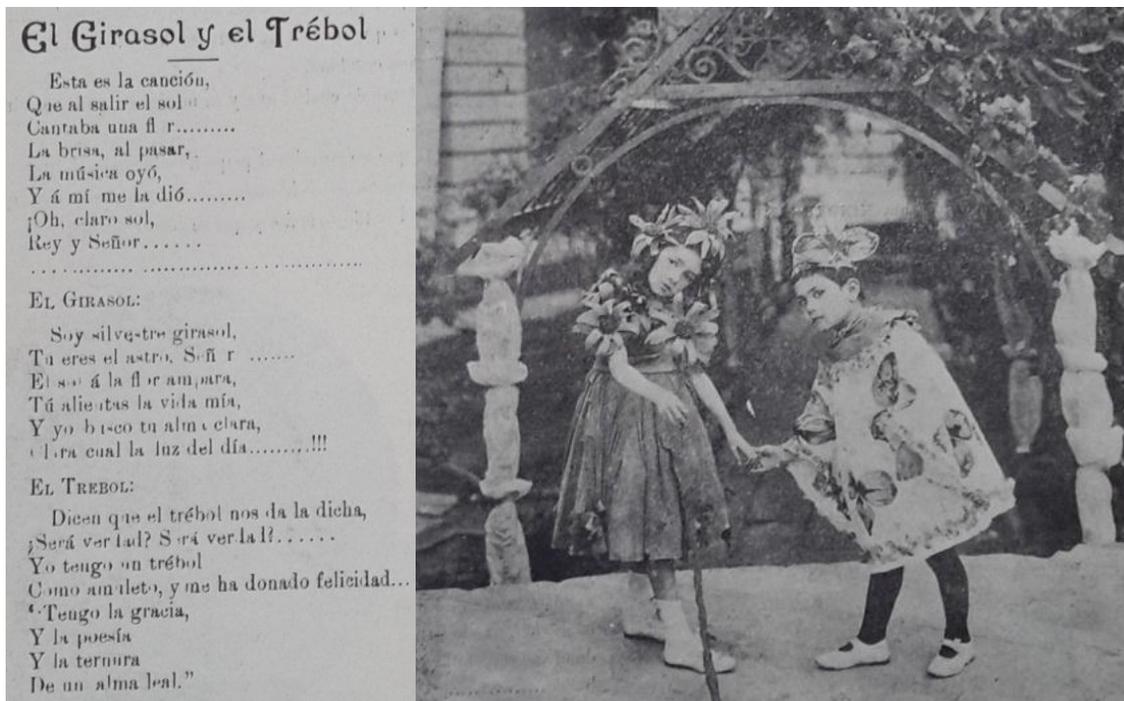


Imagen 4. Cantos animados. (Baile del Trébol y el Girasol). Fuente: *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912

Al observar esta fotografía, es posible inferir que los niños posaron para que fuera capturada, ya que sus cuerpos se muestran inmóviles al igual que su gesto serio. Es muy probable que sus trajes hayan sido confeccionados para la ocasión –persiguiendo el objetivo de mostrar el acercamiento de los niños a la naturaleza-, pues al lado de la imagen hay una canción titulada El Girasol y el Trébol. Esta versa sobre los beneficios del sol que alientan la vida del girasol con su luz, del trébol dice que es un amuleto que dona felicidad. Al final se incluyen cuatro líneas que aluden a los niños:

Tengo la gracia,  
 Y la poesía  
 Y la ternura  
 De un alma leal. (Castañeda, 1912, p. 2)

Características como la gracia, ternura y lealtad son frecuentemente atribuidas a los niños en las diversas publicaciones referentes al *Kindergarten* de las primeras décadas del siglo XX. Las maestras pioneras representaron al párvulo en sus informes de visitas a escuelas en el extranjero entre 1904 y 1911 como aquel que posee un incipiente criterio,

una inteligencia embrionaria, un tierno espíritu necesitado de estar en movimiento constante.

Según Laura Méndez de Cuenca debía evitarse que los niños entonaran coros escolares vulgares o con un contenido y lenguaje inconveniente para ellos<sup>137</sup>, lo que mostró la percepción de la necesidad de rodear al niño de una atmósfera adecuada atendiendo cada parte que la integre; había que crear cuentos, música y canciones para ellos. En consecuencia, la obra de Froebel “Cantos de la madre” que data de 1844 (Martínez Ruiz-Funes, 2013, p. 141), ilustrada por Unger y musicalizada por Koheler fue adaptada a los primeros *Kindergarten* mexicanos en 1904, para ello se adquirió la propiedad literaria, artística y musical de la casa editora Wagner y Levin (Castañeda [1931], 1980, p. 44). Las canciones reflejaron la relación del niño con la naturaleza y la reflexión de la armonía de la vida con todos sus elementos, principios que se pretendieron fomentar desde estas escuelas. A través de dichas composiciones y juegos se propiciaría el conocimiento de la Naturaleza, la formación del niño laborioso y la enseñanza de una ética que favoreciera el bien universal. Ejemplo de estos cantos son el “Nido del Pájaro”, “Canasto de Flores” y “Arrullo del Palomar” (pp. 47-51). En el *Kindergarten* como en el hogar se debía cantar siempre, pues la música creaba una atmósfera de alegría además de representar un factor educativo y valor para la cultura del párvulo (p. 44).

Estefanía Castañeda publicó una nota en el periódico *Kindergarten* titulada “El niño en la Naturaleza”, en la que enfatiza que la vida en la naturaleza es esencial para el desarrollo normal de los párvulos. Agrega además un elemento distinto: para esta maestra, el contacto de los niños con la naturaleza en el *Kindergarten* significaba la libertad de sus movimientos, lo opuesto a las actividades sedentarias características de las escuelas de párvulos. En palabras de Castañeda:

¿Tenemos derecho para evitar al tierno pajarillo sus gorgoros y vuelos, entre las ramas, al aire libre en plena comunión con la Naturaleza?..... ¿y para impedir á las libélulas que revoloteen entre las flores?..... Esto es, en concreto una crueldad. ¿Y acaso el niño no es

---

<sup>137</sup> Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto á las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública. Informe Número 2, Laura M. de Cuenca, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, p. 653.

también cual el ave y la mariposa que necesitan de flores y de miel?..... (Castañeda, 1912, p. 3).

Castañeda hacía un llamado al libre movimiento del niño con orden, por lo que la escuela moderna debía proveer las actividades y espacios propicios para su desarrollo bajo el cuidado y guía de la maestra de párvulos.

Imagen 5. Estudio de la Naturaleza. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, agosto 8 de 1911



La Imagen 5 muestra a 3 niñas sentadas en un jardín, vestidas de blanco, aseadas y peinadas; cada una sujeta en su regazo un ave que al parecer son palomas. Están acompañadas de su maestra quien, a diferencia de otras educadoras que aparecen en diversas fotografías, está sonriendo; el gesto de las pequeñas es serio y las 4 se observan posando para quien tomó la foto. Por la composición de la imagen pareciera que esta fue construida para mostrar el acercamiento de las niñas a la naturaleza. En este periódico aparecen diversas imágenes de niños cuidando de animales domésticos como patos, palomas e incluso cerdos; con ello se deduce que este aspecto tuvo un peso importante en el *Kindergarten*. Sin embargo, en todas las fotografías los párvulos están sentados o si acaso de pie, lo que contrasta con lo plasmado en la nota de Castañeda. En otras palabras, el orden se sobreponía al libre movimiento de los niños, su interacción en y con la naturaleza se muestra en las imágenes con párvulos estáticos. Esto a diferencia de una imagen que data de 1939 y que se analiza más adelante, donde a los niños se les observa con mayor libertad de movimiento.



Imagen 6. Srta. Ernestina y sus mariposas/un martes de carnaval, Lugar: Jardín de Niños Rébsamen, Año 1906-1915. Fuente: CIDEP-SEP

La Imagen 6 fue tomada entre los años 1906-1915 en el Jardín de Niños Rébsamen. Se compone de un grupo de niñas y niños caracterizados como mariposas, mientras que en el segundo plano de la fotografía es posible ver a su maestra, la Srta. Ernestina<sup>138</sup>. La mayoría son niñas vestidas de blanco portando una aureola con antenas, muy bien peinadas, limpias y con alas en la espalda. Hay un niño con traje de marinero y antenas de mariposa. Algunos párvulos tienen la mirada fija en el fotógrafo, otros hacia diferentes direcciones, sin embargo, todos se encuentran ordenados y serios, posiblemente posando para la foto.

Por medio de actividades como regar plantas, cantar canciones o recitar composiciones alusivas a la naturaleza, alimentar u observar cómo se alimenta a animales domésticos como patos o conejos, entre otras, se pretendió el acercamiento de los niños a su contexto natural. Cabe señalar que por tratarse de escuelas urbanas, los programas y actividades reflejan esta condición, es decir, los infantes exploraban y aprendían a cuidar la naturaleza que les rodeaba en la capital, en ambientes que no en pocas ocasiones eran fabricados por estas escuelas. En los programas seguidos por los *Kindergärten* en las

<sup>138</sup> Quizá se trate de Ernestina Latour, quien en 1923 fungiera como directora del jardín de niños de la Escuela Normal para Maestros (Granja Castro, 2009, p. 250) y 2 años más tarde fuera comisionada por el Dr. Puig Casauranc para elaborar un informe en el que vertiera sus puntos de vista que contribuyeran a la mejora organizativa y aumento de planteles de *Kindergärten*, Una necesidad real en materia de Kindergartens, Ernestina Latour, *BSEP*, tomo IV, núm. 1, 1925, pp. 49-52.

primeras décadas del siglo XX se reconoce en los niños la capacidad de observar, cuidar y limpiar la naturaleza.



Imagen 7.  
Actividad de riego  
en el patio, Lugar:  
Jardín de Niños  
Amado Nervo,  
Año 1939. Fuente:  
CIDEP-SEP

La fotografía 7 ilustra el párrafo anterior, en ella podemos observar a un grupo de 23 párvulos regando las plantas del jardín de niños bajo la dirección de su educadora. El cultivo de flores y, en caso de que se pudiera, también hortalizas, fue una actividad que las maestras fundadoras observaron en *Kindergärten* estadounidenses y que implementaron en las escuelas de la capital. Si el jardín de niños no tenía patio, entonces el cuidado de plantas se hacía en macetas que se procuraban colocar en las ventanas. En la fotografía es importante notar que, a pesar de ser un grupo numeroso, todos los niños cuentan con regaderas, lo que intenta mostrar que se disponía de material suficiente y adecuado; sin embargo, habría que tomar con cautela esta primera impresión pues, como ya se ha mencionado, el sostenimiento de estas instituciones era costoso y no siempre se tenían las instalaciones e insumos necesarios<sup>139</sup>. Cabe resaltar que todos los niños se observan limpios, calzados y peinados; además, se trata de una actividad homogénea desarrollada en perfecto orden, cada párvulo está centrado en su propio quehacer en un espacio amplio, al

---

<sup>139</sup> En este sentido, desde 1930 se propuso el establecimiento de un sistema de trabajo colectivo en los jardines de niños que proporcionara en primera instancia mayores oportunidades de actividades y movimiento al niño, y en segundo lugar con el fin de economizar en materiales y mobiliario. Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, p. 169. Un sistema de trabajo colectivo significaría la modificación del trabajo individual que vemos en la gran mayoría de las fotos, este es un cambio pedagógico importante que pudo haber movilizado otras representaciones de infancia haciéndose visibles en años posteriores.

aire libre, y por sus sombras y las de los árboles se deduce que era un día soleado. La imagen pretende mostrar las condiciones ideales para la educación de la niñez más pequeña, cuya representación hacia la tercera década del siglo XX asumía cualidades como laboriosidad, alegría, espontaneidad, independencia el niño como autor de su propia educación<sup>140</sup>. En los documentos de esos años se sigue enfatizando la relevancia del niño en contacto con la naturaleza a fin de desarrollar facultades como: observación, investigación, comparación y concepción<sup>141</sup>.

De manera más evidente, a partir del siglo XX las representaciones de los niños fueron transitando hacia el mayor reconocimiento de capacidades y su posibilidad de desarrollo en esta etapa; por lo tanto, la educación que debía darse a los párvulos requería de un método, espacio, materiales, maestras y tiempo específicos. Al niño se le fue definiendo como una persona distinta del adulto y de su madre, se le consideró que debía ser tratado como miembro de la sociedad<sup>142</sup>, pero al mismo tiempo se fue construyendo una idea de niñez asociada con la protección, inocencia, en proceso de desarrollo, pureza, obediencia, gracia y bondad<sup>143</sup>. Ante esta representación de la infancia apropiada y promovida por intelectuales y maestras, la función del *Kindergarten* fue cada vez más importante. Para ello, se buscó construir un vínculo estrecho entre esta institución, el hogar y la familia.

El periódico *Kindergarten* de febrero de 1912 publicó una nota titulada “El principio familiar en el Kindergarten”, donde destacaba que este establecimiento debía ser el hogar del niño y la educadora debía conducirse como una madre; de cumplirse con estos supuestos el educando no sufriría una transición brusca entre la casa y la escuela, además que se propiciaría un desarrollo normal, pacífico y feliz. Estos preceptos envolvieron al proyecto del *Kindergarten*, por lo que en los contenidos a trabajar con los párvulos se incluyeron los trabajos domésticos y ocupaciones de la familia. Entonces esta institución

---

<sup>140</sup> Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, pp. 259-263.

<sup>141</sup> Documento Número 5. Concepto del Kindergarten, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 325-328.

<sup>142</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 72.

<sup>143</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90. Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703. Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

fue considerada el complemento del hogar –brindando cuidado, protección e incluso alimentación a los niños, sobre todo a los más necesitados<sup>144</sup>– aunque por otro lado, la formulación de sus primeros programas reflejó el interés por fomentar su desarrollo físico, intelectual y social.



Imagen 8. Tomando el lunch. Fuente: *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912

En el afán de representar a los *Kindergärten* como extensiones del hogar, esta imagen muestra a 9 niños tomando su *lunch*. Todos se encuentran realizando la actividad en orden y dirigiendo su mirada hacia el fotógrafo. En el extremo izquierdo se observa a la maestra en cuclillas o sentada al lado de uno de los niños. Es importante notar que las sillas, mesa y loza son acordes al tamaño de los pequeños. Si miramos con detenimiento, veremos que la mesa está dispuesta como si se tratara de la de una casa, es decir, está cubierta con un mantel, hay platos, tazas y al centro una jarra. La acción misma de almorzar todos sentados a la mesa evoca la hora de la comida en casa.

Las ideas en torno a los jardines de niños como los encargados de preparar al párvulo para la instrucción posterior, para la educación primaria e incluso como formadoras del ciudadano futuro, contribuyeron a esbozar una representación del niño pre-escolar que, con algunas modificaciones, se mantiene hasta nuestros días.

---

<sup>144</sup> Incluso en los *Kindergarten* “Rébsamen” y “Zaragoza” se inauguraron dos comedores escolares en 1911. Oficio relativo á la inauguración del comedor escolar en los Kindergarten “Rébsamen” y “Zaragoza”, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, p. 436.

En el primer programa para estas escuelas escrito por Castañeda, se les miró como las proveedoras de educación fundamental para la instrucción que posteriormente recibiría el niño. En 1909 se publicó en *El abogado cristiano* una nota titulada “La enseñanza en el Kindergarten” escrita por Berta Gamboa, en la que se enaltecen los beneficios que estas escuelas brindan a niños pobres y ricos de la capital. Estas instituciones son descritas como la base de los hombres del mañana:

Entre los niños pobres que asisten á la escuela hay inteligencias privilegiadas que niños ricos les envidiarían y que se hubieran desperdiciado sin la asistencia diaria al colegio. Ojalá que esta buena semilla fructifique en pro de nuestro pueblo especialmente; que para instruir á los niños se cuide de educar sus facultades; que no lleguen á la Escuela Primaria sin haber cursado los tres años de párvulos. Eduquemos a los niños y eduquémosles bien, que ellos serán la generación de mañana, y que nuestra patria siga el provechoso ejemplo de las que fueron de Fröebel y de Spencer (*El abogado cristiano ilustrado*, Sección de Maestros, 11 de noviembre de 1909, pp. 712-713).

La percepción del *Kindergarten* como la primera educación del niño cobró fuerza después de la primera década del siglo XX<sup>145</sup> y continuó en las distintas etapas de su desarrollo. Hacia finales de la década de 1920 comenzaron a realizarse registros del desarrollo de niños de 4 a 17 años, específicamente fue una práctica impulsada para alcanzar los objetivos fijados en el documento *Bases para la organización de la Escuela Primaria* entre 1923 y 1928 (Solana, 1981, pp. 227-228), así como para demostrar que los niños que habían asistido al jardín de niños obtuvieron mejores resultados en comparación a los párvulos que no pasaron por ellos. De esta manera, la representación del *Kindergarten* como medio de transición entre la casa y la escuela se fortaleció aunque la asistencia a él no fuera aún obligatoria, su cobertura limitada y el acceso dependieran de las posibilidades económicas de las familias principalmente.

Por otro lado, con el transcurso del tiempo se observan cambios en la organización de estas escuelas: a pesar de continuar trabajando bajo los principios de Froebel, se dieron distintos énfasis en sus programas. Para la década de 1920 ya se habían suprimido los exámenes (presentes todavía en 1907, aunque desde 1903 Estefanía Castañeda propuso

---

<sup>145</sup> Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional del Kindergarten, rendido por la Inspectora de Kindergarten del Distrito Federal á la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo XVI, núm. 1-3, 1911, pp. 728-758.

eliminarnos y en su lugar realizar una fiesta al término del ciclo escolar<sup>146</sup>) y las promociones de un nivel a otro se dejaron a consideración de las educadoras<sup>147</sup>. Derivado de las críticas a las prácticas escolares en las escuelas de párvulos y en menor medida en los *Kindergärten*, surgen nuevas directrices que el jardín de niños debió implementar como: ser espontáneo, libre pero a la vez ordenado y organizado, promover un verdadero contacto con la naturaleza, las costumbres y las tendencias artísticas de México. Entre las funciones de la educadora figuró guiar debidamente la libre manifestación de los pequeños. Recordemos que desde el *Programa de la Escuela de Párvulos No. 2* de Rosaura Zapata, los contenidos estuvieron organizados en “centros de interés”, esta forma de trabajo continuó en los siguientes años<sup>148</sup> y en 1934 se elaboró un programa bajo dicha metodología en convivencia con las doctrinas froebelianas en sus principios esenciales.



Imagen 9. Decoración de platos con acuarelas, Lugar: Jardín de Niños en el D.F., Año: 1930. Fuente: CIDEP-SEP

En la Imagen 9 vemos un grupo de 33 niños decorando platos con acuarelas. Nótese que para la década de 1930 la infraestructura de los establecimientos ya es diferente: a pesar de que las mesas y sillas son específicas para niños como en la Imagen 1 que data de 1911, el salón ya es distinto. Se observa un espacio más amplio e iluminado, el número de alumnos es mayor, el mueble que hay es del tamaño de un infante de esta edad. Las decoraciones del aula llaman la atención: se observan motivos florales en la pared del fondo

<sup>146</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 89-90.

<sup>147</sup> Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-173.

<sup>148</sup> Jardín de niños “Lauro Aguirre”. L. Kiel, *BSEP*, tomo IX, núm. 9-10, 1930, p. 98.

y un pizarrón a baja altura; en los marcos de las ventanas hay flores también, y sobre el muro de la derecha hay dos dibujos de niños. A pesar de que los niños estaban inmersos en la actividad, seguramente se estuvieron moviendo pues mirando con detenimiento se alcanzan a ver fantasmas en algunos de ellos; esto es señal de que no estaban totalmente quietos al momento de capturar la imagen. Cada uno está concentrado en su propia creación. Con todo, la idea de orden está muy presente en la fotografía, así como la realización de una única actividad para todos y al mismo tiempo.

Hacia 1930 el *Kindergarten* fue valorado como un espacio que, además de ser reflejo de la vida del hogar, ofrecía el bienestar necesario para el desenvolvimiento apropiado de los párvulos por lo que persistieron los esfuerzos para lograr que a él concurrieran niños de todas las clases sociales<sup>149</sup>. Por esos años se fundaron *Kindergärten* en zonas periféricas de la capital como Tepito, El Carmen, Santa Julia, Vallejo, Peralvillo, Avenida del Trabajo, Nativitas, Ixtacalco e Ixtapalapa. Se enfatizó el mejoramiento del medio social del niño a través de estas escuelas a partir de conferencias dirigidas a las madres que abordaron temas como alimentación, embellecimiento del hogar, primeros auxilios, entre otros; también se ofrecieron bibliotecas relacionadas con la vida del hogar a las mamás mientras esperaban la salida de sus hijos y se organizaron Sociedades de Madres para participar en la mejora de los espacios y mobiliario escolares. A continuación se incluye una fotografía que ilustra las actividades impulsadas entre las madres de los párvulos.



Imagen 10. Labor social con madres de familia, Fecha: 1904-1927. Fuente: CIDEP-SEP

<sup>149</sup> Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

La Imagen 10 muestra un grupo de 13 madres cocinando galletas, una actividad propia de mujeres. Esta fotografía fue titulada *Labor social con madres de familia* para fines de clasificación por el CIDEP, sin embargo, pudo haberse tratado de alguna clase práctica a madres o bien de una reunión de alguna sociedad de madres. Considero que esta imagen no corresponde a la primera década del siglo XX por la manera en que están vestidas y peinadas quienes aparecen en ella. Todas las mujeres portan delantal, algunas están sonriendo, todas se ven muy bien peinadas y no parecen pertenecer a una clase humilde. Parecen estar posando para la cámara, sus cuerpos están quietos, quienes están sentadas realizan labores de cocina, dos de quienes aparecen de pie comentan entre ellas, otra mira a quien tomó la foto y dos más tienen la mirada baja. Al fondo puede apreciarse un horno y sobre la mesa diversos utensilios de cocina, incluso un plato de galletas ya terminadas.

Los niños fueron representados en un mundo infantil que incluyó elementos similares de uno en el que después se encontrarían. El jardín de niños fue pensado como un mundo en miniatura donde el niño es parte de la sociedad vista como un todo y en donde siente la relación de su vida con la de los demás<sup>150</sup>. A partir de la década de 1930 comenzó a decirse que los niños de 3 a 6 años se encontraban en pleno crecimiento en fuerza y poder tanto en su adquisición como en su expresión.

Es posible que en la práctica se hayan combinado las actividades domésticas con una dinámica muy semejante a la de la escuela debido a que desde las imágenes de principios del siglo XX hasta las de los años 30 se observan niños sentados, realizando actividades homogéneas bajo instrucciones concretas, ordenados. Lo que sugiere que las representaciones del niño pre-escolar y extensión de su rol de hijo se configuraron a la par del párvulo como alumno. Es decir, el rol de la maestra como segunda madre y la realización de actividades en el *Kindergarten* en semejanza al hogar, otorgaron al niño un papel parecido al de hijo. Al mismo tiempo, se fue moldeando la representación del niño pequeño como alumno dentro de la tensión entre lo público y lo privado que confluyó en dichos establecimientos.

---

<sup>150</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 330.

Otra idea alrededor de la niñez pequeña que podemos identificar a través del discurso escrito y visual, tiene que ver con la democratización del *Kindergarten* a partir de la década de 1920. Entonces comienza a surgir la idea del párvulo con derechos, en este caso al cuidado, asistencia, bienestar, ambiente adecuado para él y a la educación.

Los niños que acudieron a los primeros *Kindergarten* pertenecieron en su mayoría a clases media y alta, debido a que eran un número reducido de planteles la cobertura que alcanzaban era limitada también<sup>151</sup>. El sostenimiento de estas escuelas era elevado debido a la adaptación de espacios, arrendamiento de casas donde se instalaron<sup>152</sup>, materiales, pago de salarios, por mencionar los más importantes. Estas condiciones propiciaron que desde sus inicios fueran considerados como instituciones para la población privilegiada. Ello ocurrió a pesar de que desde los inicios del *Kindergarten* se pensó que eran los hogares humildes los que carecían de las condiciones materiales y morales para la buena crianza y educación de los párvulos. El mismo Froebel afirmó: “Dad a los niños una educación propia en el Kindergarten y disminuirán, por manera sorprendente, los delincuentes de las prisiones y las casas de corrección” (Castañeda [1931], 1980, p. 125)

Hacia 1913, en pleno periodo revolucionario, surgieron rumores sobre la posible desaparición de los jardines de niños, sin embargo, se hicieron esfuerzos no solo para mantenerlos sino incluso para extenderlos a las clases más pobres. En el lapso de 1917 a 1926, estas escuelas incrementaron su número en la capital de 17 a 25.

La prensa mexicana también difundió ciertas actividades realizadas en dichas instituciones como acciones de beneficencia<sup>153</sup>, fiestas de cumpleaños para algún funcionario<sup>154</sup> o eventos a los que asistía incluso el presidente<sup>155</sup>.

---

<sup>151</sup> En 1907 Estefanía Castañeda siendo Inspectora de Jardines de Niños, reportó a la SIPBA una inscripción de 1, 471 niños de la Escuela de Párvulos Anexo al Colegio de la Paz, los jardines de niños Froebel, Pestalozzi, Rébsamen, Spencer, Rousseau y la Escuela de Párvulos Anexa a la Normal para Profesoras. De ellos 980 se presentaron a examen y únicamente 142 párvulos terminaron su educación en el *Kindergarten*. Notas estadísticas relativas a las Escuelas de Párvulos de la Capital de la República, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907, pp. 600-602.

<sup>152</sup> Relación de los edificios de propiedad federal, municipal y particular, ocupados por escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, en la que se manifiestan: ubicación, capacidad, inscripción de alumnos y rentas que se pagan, *BSEP*, tomo I, núm. 3, 1923, p. 521.

<sup>153</sup> La Sociedad Protectora de la Niñez Escolar, *El Tiempo*, sexta página, lunes 17 de abril de 1911. Los párvulos y las víctimas de las inundaciones, *El Tiempo. Diario católico*, Año XXVII, Núm. 8720, miércoles 24 de noviembre de 1909. La fiesta de los Kindergartens, *La Iberia*, 24 de noviembre de 1909.

<sup>154</sup> En el kindergarten Pestalozzi, *El Mundo Ilustrado*, Revista Universal, 29 de agosto de 1909, pp. 433-434.

<sup>155</sup> El festival infantil de ayer en el Teatro Arbeu, *El Imparcial*, 31 de diciembre de 1911.



Imagen 11. Los niños pobres de los Jardines “Pestalozzi” y “Zaragoza” ofreciendo humildes y cariñosos presentes al Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, Encargado del Poder Ejecutivo D. Venustiano Carranza. Fuente: Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, tomo I, no. 2, noviembre de 1915

La fotografía 11 corresponde a un festival realizado el 1º de noviembre de 1915 con motivo del fin de cursos de todos los jardines de niños del Distrito Federal. En primer plano aparecen Venustiano Carranza y 2 niños de los Jardines “Pestalozzi” y “Zaragoza” ofreciéndole presentes en una charola al Primer Jefe del Ejército Constitucionalista; detrás de los pequeños está una maestra que pareciera acercarlos a él. Esta imagen acompaña una noticia que describe brevemente las actividades llevadas a cabo en el festival, también se dice que Carranza ama a la niñez prometedora y sencilla. En la imagen podemos observar a 2 niños que contrastan con los que aparecen en fotografías anteriores, aquí se trata de párvulos con ropas humildes y descalzos; su gesto es serio, las 4 figuras principales de la fotografía parecen estar estáticas, quizá posando. Esta noticia es ilustrada con otras 5 imágenes donde aparecen niños y niñas en las actividades realizadas; quiero enfatizar que los infantes de esas otras fotografías se encontraban vestidos de blanco, con calcetines, zapatos y bien peinados, algunos con adornos florales en sus cabezas.

Lo anterior apunta a que la idea que se buscaba transmitir de acercamiento por parte de Carranza (en representación del Estado) a la niñez –incluyendo a la más pobre–, fue reforzada con una imagen construida para ello. También muestra que los *Kindergärten* recibían a niños de bajos recursos. Cabe mencionar que en estos establecimientos se realizaron obras de beneficencia para los niños más pobres: se les repartían ropa, juguetes, entre otros. Los documentos revisados no arrojan datos precisos del origen socioeconómico de los niños que asistían a los *Kindergärten*, sin embargo en algunos escritos aún de años

posteriores, se señala que a ellos acudían niños de familias ricas por ser quienes estaban en mejores aptitudes de enviar a sus hijos a la escuela<sup>156</sup>, con lo que en el periodo posrevolucionario se hizo evidente la necesidad de incrementar el número de planteles a fin de convertirlos en instituciones verdaderamente democráticas<sup>157</sup>.

La idea de que los niños pobres debían asistir al *Kindergarten* es reiterativa en los documentos; sin embargo, en las fotografías únicamente encontré la que aquí se incluye. Esto podría significar, entre otras cosas, que hasta la década de los 30 del siglo XX la representación del niño de 3 a 6 años como sujeto de derecho a la educación era aun incipiente.

A principios de 1930 Estefanía Castañeda ([1931], 1980) comienza a esbozar más claramente la idea del párvulo con derechos. Para ella el *Kindergarten* debía ser una institución liberal que reuniera a niños de distintas agrupaciones sociales, a diferencia de quienes veían sus beneficios únicamente para las clases medias y altas. Para esta maestra, el *Kindergarten* era una institución democrática en el entendido que propiciaba la convivencia de niños pobres y ricos, madres de clase acomodada y madres menesterosas; por lo que uno de sus objetivos era la elevación de las clases populares a través de su relación con las clases privilegiadas. Había que aprovechar la característica moldeable del niño para propiciar su adaptación a una cultura engrandecida sobre todo en los más desprotegidos, es decir, que los niños pobres se amoldaran a un medio más elevado económica y moralmente para conseguir el progreso del país. Castañeda pensó que niños pobres y ricos tenían los mismos derechos dentro de esta institución pues no importando su origen socioeconómico tenían un alma igualmente blanca, libre de perversión y vicios (pp.126-128).

Para 1934 la necesidad de democratizar al *Kindergarten* sigue presente, aunque su valoración muestra signos de cambio. El carácter democrático de esta escuela no residía únicamente en la posibilidad de que todos los niños asistieran a ella no importando su origen socioeconómico, ahora también se le mira como la institución que brinda igualdad a los párvulos de todas las clases a través de su participación conjunta en las mismas actividades. Según un documento de la SEP:

---

<sup>156</sup> Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-173.

<sup>157</sup> Informe correspondiente al mes de mayo de 1926, *BSEP*, tomo V, núm. 6, 1926, pp. 60-61.

Mano a mano el hijo del capitalista con el hijo del obrero y el de campesinos, trabajan por el bien común. Juntos se les vé en las parcelas, con el mismo propósito de trabajo y de esperanza; en sus juegos tan se plega el rico al deseo del pobre como éste al de aquél; en sus construcciones, trabajos en arena, expresiones de ideas, no existe más que el espíritu infantil que se agita buscando vida y fuerza de la que se impregnará su Kindergarten para bien de todos<sup>158</sup>.

De acuerdo con el *Documento Número 7. Finalidades del Jardín de Niños* de 1934, las educadoras debían hacerse de un guardarropa conformado por donaciones de las familias más provistas, con esas prendas se vestiría a los niños menos favorecidos a fin de que las diferencias en su atuendo fueran casi imperceptibles. Este tipo de acciones en el *Kindergarten* pretendían lograr la igualdad entre los pequeños, por lo menos dentro de la institución.

La educación cívica de los párvulos estuvo presente desde los inicios del *Kindergarten*. En 1903 Estefanía Castañeda incluyó el cultivo del amor patrio en su programa para estas instituciones, específicamente en el apartado “Cultura moral” a través de la celebración de los días de fiesta nacional<sup>159</sup>. Por su parte, Laura Méndez de Cuenca, comparando las escuelas estadounidenses<sup>160</sup> con las mexicanas, señalaba en 1904 que aquellas se proponían inculcar el amor a la patria mientras que en las mexicanas no existía tal propósito, por lo que había que introducirlo. El periódico *Kindergarten* muestra actividades en apego al programa de Castañeda (recordemos que ella misma digirió dicha publicación), y a través de sus ilustraciones es posible suponer que, para la década de 1910, en la práctica cotidiana de los establecimientos se realizaron actividades que pretendieron brindar por lo menos nociones básicas de historia de México a los párvulos.

---

<sup>158</sup> Documento Número 7. Finalidades del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 335.

<sup>159</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 72.

<sup>160</sup> Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto á las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública. Informe Número 2, Laura M. de Cuenca, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, pp. 644-717.



Imagen 12. Día de Juárez. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, septiembre de 1911

En el primer plano de la Imagen 12 se observa un grupo de 5 niños y niñas en actividad acompañados por su maestra, los párvulos están concentrados individualmente en el quehacer que realizan de pie y sobre una mesa a su altura que, guiándonos por el texto que la sigue y metodología de la época, se trató de una mesa de arena. La profesora está mirando a otro grupo de niños situados a la izquierda del salón, ellos están sentados y se muestran laboriosos también. Pareciera que uno de los propósitos de la fotografía fue mostrar a los niños afanosos y ordenados en la tarea encomendada. Todos están muy bien peinados, algunas niñas incluso portan moños, todos calzados y a sus ropas no se les nota el paso del tiempo. Por otra parte, las paredes del salón se encuentran cubiertas por tapiz, la decoración y muebles asemejan a los de una casa, recordemos que en esa época los *Kindergärten* fueron instalados en casas que se adaptaron para acoger a niños pequeños. Al fondo es posible observar un mueble cubierto por una carpeta y plantas que pudieron haber sido un altar a los héroes patrios, en este caso a Benito Juárez pues sobre la pared se colocó su imagen.

Esta fotografía junto con otras 2 ilustran una nota titulada “Cultura del Patriotismo”, de la cual cito algunos párrafos:

Todos los Dones de Froebel contribuyen eficazmente á la formación de temas históricos, y la mesa de arenas en la cual el niño puede realizar su idea, en relación con aquellos, está especialmente adaptada para la enseñanza del patriotismo.

“...El patriotismo es un tejido de muchos hilos que se extienden en la humanidad entera, – un conjunto de gratitud universal, nobles aspiraciones, amor á todos los héroes, abnegación, devoción al deber, fraternidad amante, – todo sabiamente enlazado en una cadena de ternura hacia el país natal”<sup>161</sup>.

Para inculcar en los niños el amor a la patria de acuerdo con esta nota, la educadora debería enfatizar el significado de las fiestas nacionales y los héroes de cada una, mostrando admiración y gratitud. Además de los dones froebelianos, las maestras se valdrían del cuento histórico como medio para cultivar el amor patrio. Estas primeras enseñanzas de la historia, al centrarse en acontecimientos particulares representativos como las fiestas nacionales y personajes protagónicos, fomentaban un aprendizaje memorístico de nombres y hechos aislados.



Imagen 13. Construcción de un Monumento Patriótico. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, agosto 8 de 1911

En la fotografía 13 se aprecia un grupo de 4 niñas y un niño del *Kindergarten* “Froebel” trabajando en la construcción que, de acuerdo con el pie de foto, era un monumento patriótico. Detrás de ellos está la maestra mirando hacia la izquierda, lado en el que se encuentran dos niñas al fondo que parecen estar platicando, y en el primer plano de la derecha aparece una niña sentada vestida de color oscuro. Los demás párvulos visten de blanco, aseados y peinados; cuatro de ellos están mirando hacia la cámara. La escena se desarrolla en el jardín, los niños rodeados de plantas y al aire libre.

---

<sup>161</sup> *Kindergarten*, tomo VI, Septiembre de 1911, p. 3.

Fotografías de los jardines de niños relacionadas con actividades cívicas solo se encontraron en esta publicación; no se hallaron imágenes de años posteriores relativas a este tema. Sin embargo, la enseñanza de una cultura nacional se incluyó de forma más explícita en el programa de 1934, cuyo apartado de “Actividades sociales” señala que habrá de considerarse siempre al niño como un pequeño ciudadano<sup>162</sup>.

A mediados de la década de 1930 tuvo lugar un debate sobre la educación socialista y un conflicto surgido por la modificación del artículo 3º constitucional que la incluía. La escuela socialista impactó principalmente la educación primaria; sin embargo, su plan de acción tuvo alcances también en los jardines de niños respecto a su funcionamiento y programa, sobre todo en términos de la exaltación del nacionalismo a través del fomento al amor a la patria y de la transmisión de las tradiciones, costumbres y música mexicanas.

La representación del niño como ciudadano del futuro que tuvo lugar desde el inicio del *Kindergarten* transitó hacia la década de los 30 a la consideración del párvulo como miembro real y efectivo de la sociedad en que vive<sup>163</sup>. Esta idea sobre la niñez pequeña se relaciona con otra identificada en relación a su preparación para el futuro o como el hombre trabajador y productivo que se pretendía formar desde la más tierna edad.

Uno de los propósitos froebelianos en que se sustentó el proyecto del *Kindergarten* fue evitar la pereza intelectual y corporal de los niños, esta idea se mantuvo y se le adhirieron otras como la formación del trabajador del futuro. En el programa de 1903 labores relacionadas con el hogar son sugeridas en el apartado “Cuidado de la casa”<sup>164</sup> (por cuidado de la casa se refería al *Kindergarten* como hogar); aunque en el texto no hay una intención explícita de prepararlos para el futuro, sí se persiguió este fin, pues se pretendía que los niños colaboraran con el aseo de la sala de clases utilizando lienzos, plumeros y escobas acordes a su tamaño. Lo que también indica la reproducción de un mundo al que de mayores se enfrentarían los párvulos. Con la perspectiva de preparar al niño para el futuro, Castañeda ([1931], 1980) pensó a esta institución como el “primer peldaño social” (p. 127) que permitiría su avance en la vida y el progreso de la patria.

---

<sup>162</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 330.

<sup>163</sup> Documento Número 7. Finalidades del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 334.

<sup>164</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 77.

El Programa del Jardín de Niños de 1934 incluía para los 2 grados que lo constituían, actividades domésticas donde los pequeños pudieran realizar acciones del hogar y prepararse para la vida futura; así el *Kindergarten* brindaba también los cimientos del hombre en el que el niño se convertiría en un futuro <sup>165</sup>. Un aspecto presente en ambos programas fue que los niños aprendieran la higiene y arreglo del hogar así como de la escuela. Las Imágenes 14 y 15 son representativas de las actividades domésticas promovidas por el jardín de niños con el objetivo de preparar a los pequeños para la vida futura y formarlos como seres laboriosos.



Imagen 14. Limpieza de trastes, Lugar: Jardín de Niños Ricardo Bell, Año: 1935. Fuente: CIDEP-SEP

Imagen 15. Taller de carpintería, Lugar: Jardín de Niños Morelos, Año: 1938. Fuente: CIDEP-SEP



En la fotografía 14 se observa a un grupo de 6 niñas lavando trastes, las cuales se encuentran en un espacio abierto, el mobiliario y material son acordes a su tamaño. Al

<sup>165</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 328-333.

momento de tomar la imagen 3 de ellas están mirando hacia la izquierda y las otras 2 se encuentran realizando la labor. Posiblemente se construyeron las condiciones para la captura de la imagen, pues 4 de ellas están de frente y es posible mirar con claridad lo que están haciendo, además que sus cuerpos se ven estáticos y su gesto es serio. Este tipo de labores domésticos eran consideradas propios de las niñas en preparación para su vida adulta.

En la Imagen 15 aparece en primer plano un grupo de 3 niños realizando actividades de carpintería bajo la vigilancia de una maestra. En segundo plano aparece una maestra sentada de espaldas al fotógrafo acompañando a otro grupo de niños en una actividad donde no es posible distinguir si se trata del mismo juego u otro diferente. Al fondo se observa a un grupo de padres de familia y una manta donde se alcanza a leer “en la comunidad”, por lo que es factible pensar que se trató de una posible demostración de los avances alcanzados por los niños. Ello sugiere la contribución del *Kindergarten* para el mejoramiento de la sociedad y la estrecha relación de las actividades en la formación de niños trabajadores. No hay que dejar de notar que los niños se encuentran muy bien peinados y aseados.

En ambas fotografías la idea del orden se observa en las actividades, los participantes realizan una misma tarea y al mismo tiempo. Estefanía Castañeda ([1931], 1980) describe una actividad de aseo del salón en un *Kindergarten* –pudo haberse tratado de una situación recreada o modificada para mostrar el objetivo de la autora, sin embargo, su contenido coincide con el discurso visual de las imágenes aquí analizadas–, donde los niños gustosos y cooperativos sacuden, barren, cambian los muebles de lugar, entre otras actividades. A través de preparar el salón para su limpieza, los niños comprenderían que deben asear como los grandes. Ciertas actividades realizadas en estas instituciones tendieron a reproducir la vida adulta en un mundo en miniatura, con muebles y objetos hechos a la medida de los párvulos; con lo que emerge casi de manera imperceptible la visión del niño como un adulto chiquito, basta observar las herramientas con que jugaban a la vez que trabajaban los párvulos de la fotografía 15.

Cierro este apartado con la siguiente imagen que ilustra la idea del niño como un adulto pequeño, otra representación de la infancia que es posible encontrar tanto en los documentos escritos como en las imágenes.



Imagen 16. Grupo de niños en festival, Lugar: Jardín de Niños Amado Nervo, Año: 1940. Fuente: CIDEP-SEP

En la Imagen 16 se observa un grupo de 23 niñas y niños que pudieron haber participado en un festival escolar. Están colocados por parejas, incluso estas se distinguen pues están tomados del brazo, el gesto de los párvulos es serio y claramente posaron para el fotógrafo al que todos miran. Las niñas llevan vestidos de gala largos, con peinados de salón, algunas portan collares o gargantillas e incluso algunas fueron maquilladas. Los niños visten elegantemente con pantalones a cuadros, saco, camisa y corbata de moño; todos muy bien peinados y con bigotes pintados.

La fotografía fue tomada en un salón posiblemente del Jardín de Niños Amado Nervo en 1940. Los niños fueron caracterizados con esmero como adultos pequeños, seguramente los trajes de los niños fueron confeccionados para la ocasión pues todos son iguales. La representación del niño como adulto chiquito es visible en el libro de Estefanía Castañeda *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria* escrito en 1931 y en fotografías de esta misma década y hasta los años cuarenta. Castañeda incluso propuso convertir al párvulo en un “pequeño ciudadano” ([1931], 1980, p. 126) a través del método y actividades del *Kindergarten*. Es evidente que esta idea sobre la niñez de 3 a 6 años coexistió con la visión de crear un mundo infantil con atributos propios de la infancia como la alegría, libertad y espontaneidad, en el que las actividades lúdicas pensadas con una intención de aprendizaje específico bajo la guía y cariño de la educadora fueron el eje rector del *Kindergarten*.

### 3.4 Conclusiones

En este capítulo se han considerado las imágenes como registros de acontecimientos realizados en un momento y tiempo real, como imitaciones cercanas de la realidad y como productoras de discursos sobre la realidad. Quisiera resaltar la apreciación de *imitación* cercana de la realidad pues algunas fotografías pudieron ser construidas con un objetivo específico, lo que significa que no necesariamente la vida cotidiana del *Kindergarten* fuera como se muestra en las imágenes. Sin embargo, esto no demerita su valor como evidencia histórica que nos aporta información verdadera: vestimenta de los niños y maestras, características de los espacios escolares, mobiliario, material didáctico, etcétera.

Para el objetivo de este análisis, las fotografías permitieron interpretar momentos de realidad tomando siempre en cuenta que la lectura que se hizo de ellas fue con muchos años de distancia del momento en que fueron capturadas. Su interpretación fue posible al considerar otros acontecimientos y procesos ocurridos en los lapsos en que se tomaron. De esta manera las fotografías nos permiten ser testigos oculares de la historia del *Kindergarten* y de las representaciones de infancia del siglo XX. Este proceso de deconstrucción deja claro que sus significados son producto de un discurso cultural, de los propósitos con que fueron capturadas, lo que da cabida a una narrativa visual.

De acuerdo con los discursos textuales y visuales analizados, se puede decir que las representaciones de infancia se fueron configurando de forma paralela a las de la maestra de párvulos en relación con la maternidad y del *Kindergarten* como institución específica para los más pequeños, pero también mostraron cambios a lo largo del tiempo siguiendo ritmos distintos. Para Froebel la etapa del niño se iniciaba con la aparición de la palabra cuya educación debía darse en la naturaleza, con libertad, espontaneidad y en familia. Estas ideas se retomaron en las representaciones de los párvulos desde principios del siglo XX en México, donde tuvo gran presencia la metáfora del niño con la planta, misma que se mantuvo hasta la segunda década del siglo y posteriormente, aunque no desapareció, comenzó a debilitarse. Durante los primeros años del siglo XX, a estas representaciones se le añadieron otras como el que el niño era distinto del adulto y de su madre, con características particulares, necesidades de cuidado y educación específicas. Se reconoció en el párvulo su capacidad de aprender asociándolo con la gracia, ternura, lealtad, inocencia, pureza, obediencia, bondad, necesidad de protección, que estaba en proceso de

desarrollo y formación. Así mismo, el niño en el *Kindergarten* fue considerado como la extensión de su rol como hijo pero al mismo tiempo se fueron configurando las representaciones del párvulo como alumno y su etapa pre-escolar.

Es posible notar representaciones más románticas en torno a la infancia en la primera década del siglo XX, periodo donde es más común encontrar metáforas del niño con elementos de la naturaleza, es decir, los párvulos fueron pensados como mariposas que revoloteaban entre las flores, aves, abejas, seres débiles necesitados de calor, nutrientes, luz del cielo y de ser regados con el amor de la maestra. También como poseedores de un incipiente criterio, inteligencia embrionaria, como tiernos seres que debían estar en movimiento constante pero con orden, al mismo tiempo se les miró como laboriosos.

A partir de la tercera década del siglo XX se observa un cambio más evidente en las representaciones de los párvulos: al niño laborioso se le sumó además su proyección como un futuro hombre productivo, aparecen ideas sobre él como un ser moldeable, pequeño ciudadano y autor de su propia educación. En tanto, otras miradas se mantuvieron desde la creación de los primeros *Kindergärten*: trabajadores, con derechos, ciudadanos del futuro, adultos pequeños, seres alegres y espontáneos principalmente. Las imágenes muestran representaciones constantes de la infancia que tienen que ver con la higiene, el orden y casi nunca la espontaneidad. Para este trabajo los documentos oficiales, publicaciones e imágenes conforman evidencias en las que es posible rastrear los idearios infantiles contruidos desde la mirada adulta; en palabras de Sandra Carli (2008), “la infancia se torna así una construcción hecha por otros, por los adultos” (p. 27), por lo tanto, no se puede estudiar a los niños sin los adultos. En las diferentes fuentes que conformaron este apartado se observan cambios en las maneras de pensar a los actores principales del jardín de niños; sin embargo, estas transformaciones solo es posible apreciarlas en una temporalidad amplia. El *Kindergarten* fue creado a partir de la idea de una institución que no fuera una escuela propiamente y que se acercara más a la extensión del hogar, aunque como vimos fue inevitable adquiriera características escolares que tuvieron que ver con su organización, funcionamiento y prácticas. Mientras tanto, las representaciones en torno a la infancia se caracterizaron por ser metafóricas en los primeros años del siglo XX, transitando hacia concepciones que denotan la incidencia de la medicina, psicología y pedagogía, así como la configuración del párvulo como alumno y pre-escolar.

El entorno escolar de la pequeña infancia fue cambiando paralelamente con sus representaciones, influenciándose mutuamente. El *Kindergarten* fue planteado como la escuela moderna en contraste con las escuelas de párvulos, su fundación respondió a la necesidad de reformar a estas últimas en lo que correspondió a la aplicación de su método, preparación de las maestras, infraestructura y organización. El jardín de niños pasó de ser una institución de cuidado y protección, morada de tranquilidad e inocencia, a una institución benéfica para los niños que les brindaba además educación, los preparaba para los siguientes niveles, una herramienta que mejoraba su medio social y un espacio en concordancia con sus características.

Por lo tanto, coexistieron distintas conceptualizaciones del *Kindergarten*: como hogar-escuela (extensión del espacio doméstico), benefactor de la niñez desprotegida moral y materialmente, escuela preparatoria para la primaria; a las que se sumaron en la tercera década del siglo XX las representaciones de la institución que proporcionaba los cimientos del hombre trabajador del futuro, un mundo en miniatura y donde se alcanzaba la igualdad de los niños no importando su clase económica –al menos durante su estancia en el jardín de niños–.

Finalmente, la representación del párvulo como objeto de cuidado se configuró y coexistió con la del niño como sujeto educable en las escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardín de niños. La concepción del niño como sujeto educable fuera del hogar pero en una institución muy semejante a este fue cobrando fuerza durante las primeras décadas del siglo XX, a lo que contribuyó la paulatina profesionalización de la educadora y el comienzo del estudio de la niñez de 3 a 6 años como campo especializado del conocimiento. La utilización del término *educando* para referirse a los niños que asistían al *Kindergarten* desde la instalación de los primeros establecimientos denota la idea de sujeto educable, dicha palabra aparece con mayor frecuencia en las noticias de los Boletines de la SIPBA y SEP, así como en Memorias de la SEP a partir de 1911 teniendo un ligero incremento en las siguientes dos décadas.

La representación de la infancia también cambió en función de la progresiva burocratización del sistema escolar, a través de las escuelas de párvulos desde finales del siglo XIX se procuró regular la enseñanza de los niños más pequeños, con el *Kindergarten* se intentó recuperar su control no desde la escuela, sino con una institución situada entre lo

escolar y lo doméstico pretendiendo evitar así su relación con un establecimiento escolar. Es probable que debido al desarrollo de la escolarización, los *Kindergärten* tuvieron que ser sometidos a normativas propias de todas las escuelas, lo que incidió en que se le atribuyeran características de “escuela” hasta llegar a la conformación moderna de nivel “pre-escolar”, que actualmente a pesar de conservar esta denominación que lo denota como lo que antecede a lo escolar, es obligatorio al igual que otros niveles escolares.

Las fotografías y los textos hacen visibles discursos pedagógicos, representaciones y cambios de la infancia, maestras y *Kindergarten*; en ellas los niños son el centro de atención, los que ocupan el lugar primordial. Es así como se fueron construyendo diversas infancias, los niños fueron adquiriendo mayor relevancia social; en consecuencia, también su educación y condiciones de vida. La interpretación de las imágenes utilizadas no termina aquí, reconozco que pueden ser leídas desde diversas perspectivas que resalten detalles no dichos. Aunque la interpretación esté basada en el conocimiento de la realidad histórica de su tiempo, sus usos y revisiones pueden ser muchos y diferentes entre sí.

#### *Capítulo 4. Pedagogía y práctica en las escuelas para niños de 3 a 6 años*

El objetivo de este capítulo es reflexionar en torno a las maneras en que los niños fueron pensados en las prácticas cotidianas de las instituciones dedicadas a su cuidado y educación. Es decir, establecer un contraste entre las concepciones del niño movilizadas por los discursos oficiales y las ideas pedagógicas de maestras pioneras e intelectuales – revisadas en el capítulo anterior– con las nociones del párvulo implícitas en las prácticas escolares cotidianas. El argumento central es que no solo intelectuales, políticos y maestras fundadoras del *Kindergarten* contribuyeron a la construcción de las representaciones de los niños de 3 a 6 años, sino que las escuelas tuvieron también un papel activo en esos procesos. Las escuelas no se limitaron a ser receptoras de los preceptos oficiales e interpretaciones de quienes impulsaron el proyecto del *Kindergarten*; a partir de su quehacer cotidiano crearon y modificaron esas representaciones. En este sentido Sosenski y Albarrán (2012) señalan:

Es esencial tomar en cuenta que las representaciones conforman nociones o modelos de niñez y que las experiencias también moldean las representaciones, es decir, que en ocasiones rompen, se resisten o se oponen a ellas. Las construcciones o modelos ideales con frecuencia se enfrentan a las realidades de los niños (p. 10).

Es decir, las representaciones de infancia gestadas desde el proyecto del *Kindergarten* en México fueron moldeadas también por las experiencias escolares. A través del quehacer cotidiano de estas instituciones como el registro de asistencia, los exámenes y festivales, la elaboración de inventarios, entre otros, se forjaron ideas y modos de ser de la niñez más pequeña: su comportamiento, su acción, su ambiente y los espacios para su desarrollo. Para identificar mejor las prácticas en los *Kindergärten*, se hace un contraste frecuente entre la documentación referida a estas instituciones y la documentación de las escuelas Amigas y de párvulos que las precedieron.

El análisis en este capítulo recurre a una “historia desde las periferias” (Granja Castro, 1998, p. 5) que metodológicamente implica el análisis de la denominada “literatura gris”, es decir, textos de poca difusión producto de la necesidad de organizar y administrar la vida escolar. También se incorpora el estudio del uso de los objetos en la escolarización de los niños desde una perspectiva histórica: ¿cómo los objetos y hábitos llegaron a la

escuela?, ¿cómo existieron ahí y qué pasó con ellos? (Lawn y Grosvenor, 2005). Se examinan estadísticas escolares, plantillas de personal, oficios de arrendamiento de casas destinadas a *Kindergärten*, inventarios, solicitudes de material, reportes de asistencia y actas de exámenes provenientes de la Sección Instrucción Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal. Se incluyen también planos de los inmuebles ocupados por algunos jardines de niños en las primeras dos décadas del siglo XX a fin de coadyuvar con el análisis de los espacios construidos y/o modificados para la educación de los niños, así como los objetos que los rodeaban.

Ello contribuirá a entender el tránsito de la idea de la escolarización de los niños pequeños como una forma de cuidado a una donde la dimensión educativa específica de los niños pequeños fue cobrando relevancia. Así se pretende responder a las interrogantes: ¿hasta qué punto las prácticas observadas en el material empírico concuerdan o no con lo dicho en los discursos oficiales?, ¿cuál fue el aporte específico de las prácticas a las concepciones de infancia?, ¿cuál fue la relevancia del juego como método característico del *Kindergarten*? y ¿qué tanto las escuelas de párvulos se configuraron como un nivel en sí mismo o tomaron la forma de un nivel preescolar o preparatorio para la “verdadera” escuela?

#### *4.1 Registros, exámenes y disciplina: ¿qué nos dicen de los párvulos?*

Recordemos que la existencia de las escuelas Amigas se remonta al siglo XVIII, época en la que fueron casi la única opción de educación para las niñas. Dichos establecimientos brindaban cuidado y enseñanza religiosa a los niños más pequeños; sin embargo, con el paso del tiempo su función instructora se fue fortaleciendo. En el último tercio del siglo XIX las Amigas recibían a niños a partir de 3 años<sup>166</sup>, hasta adultos de 30; su organización era muy semejante a la de las primarias y su financiamiento provenía de los ayuntamientos aunque las había también privadas. A estos establecimientos acudían únicamente niñas; en las listas de exámenes revisadas no aparecen varones ni entre los alumnos más pequeños,

---

<sup>166</sup> En una lista de exámenes correspondiente a la Amiga Municipal No. 18 de 1881 (AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881), de un registro de 23 alumnas, el 80% de las niñas tenía entre 4 y 6 años. A esta escuela solo asistían niñas.

aunque Campos Alba (2013) menciona que en estos años existían Amigas de ambos sexos o solo de niños también. La denominación *escuelas de párvulos* comenzó a utilizarse en 1880 para designar a las llamadas *escuelas elementales de enseñanza*, que, como se señaló en el primer capítulo, eran instituciones donde se impartía la instrucción básica a niños y niñas desde los 3 hasta los 8 años y se suponía que eran previas a la primaria. Las escuelas de párvulos se caracterizaron por dedicarse a la educación de los niños que aún no estaban en edad de recibir la enseñanza primaria, en ellas comenzó a utilizarse el método froebeliano y fueron consideradas por Estefanía Castañeda ([1931], 1980) como antecedente del *Kindergarten*. Por su parte el proyecto del *Kindergarten* en México surgió de y como una reorganización de las escuelas de párvulos. Las primeras instituciones de este tipo se fundaron entre 1904 y 1906; fueron concebidos como la extensión del hogar y las maestras como madres sustitutas. En sus inicios, predominó la doctrina froebeliana y el juego como elemento educador de los niños; posteriormente se incorporaron nuevas perspectivas pedagógicas como la pedagogía de la acción. Los *Kindergärten* recibían a niños de 4 a 6 años y fue con estos establecimientos que se comenzó a desarrollar una cultura material para la educación de los párvulos. Como se vio, en el transcurso del desarrollo de instituciones de cuidado y educación para los niños más pequeños se gestaron y transformaron distintas representaciones de infancia: estas transitaban de una representación del niño pequeño como objeto de cuidado a otra que lo asemejaba a plantas en desarrollo para lo cual necesitaban del amor y cuidado de la maestra-madre. Las ideas de cuidado y educación de los pequeños dentro del hogar cambiaron hacia concepciones según las cuales esto podría ser realizado en espacios fuera del hogar, que no eran estrictamente escuelas y que compartían actividades, disciplina y ambiente con el ambiente doméstico. Se asoció al niño con características de ternura, necesitado de protección y libertad con orden, bondad, obediencia, entre otras. Hacia la década de 1930 se agregaron representaciones de infancia relacionadas con la atribución de capacidades físicas e intelectuales a los párvulos.

Las Amigas, las escuelas de párvulos y los *Kindergärten* generaron diversos documentos que dieron cuenta de sus actividades, de sus alumnos y de sus preceptores. Los registros emitidos por las instituciones fueron cambiando a lo largo del tiempo: se incluyeron datos más precisos, pasaron de ser escritos a mano a ser mecanografiados y, con

la introducción de formatos a principios del siglo XX se tendió a estandarizar la información, de donde se identifica “una estructura conceptual más elaborada” (Granja Castro, 2009, p. 223). Uno de los cambios visibles en estos documentos tiene que ver con los esquemas de clasificación: de acuerdo con Granja (1998), a finales del siglo XIX estos dejaron de centrarse en aspectos particulares y observables (empíricos) para enfocarse en cuestiones que fueran válidas para todos los casos (fundamentadas en el avance científico sobre todo de la medicina y pedagogía). Además, los registros estadísticos de finales del siglo XIX y principios del XX sugieren la transición hacia un trato diferenciado de los niños y su individualización en relación a los datos reportados.

Las estadísticas producidas por las escuelas son muy útiles para el análisis de las representaciones de la niñez pequeña en relación con las prácticas de estos establecimientos. Las Amigas generaban listas de alumnos que presentaban examen; entre 1856 y 1880 dichas actas informaban solo el nombre y el número de alumnos que los sustentaban, para las dos últimas décadas del siglo XIX las actas (con información registrada a mano pero en formatos más homogéneos) ya incluían sus edades, asistencia, desempeño y nombre de la directora<sup>167</sup>; también contenían la asignación de calificaciones (con letras) de acuerdo con los conocimientos demostrados de cada alumno en las respectivas materias. En las noticias de inscripción de las Amigas de la década de 1890 se registraban aspectos como inscripción del mes anterior, del presente mes y asistencia media tanto de la mañana como de la tarde<sup>168</sup>.

La Imagen 17 corresponde a la *Nómina de examen de la Amiga Municipal No. 13* de 1872. En este documento se enlistaron los nombres de las alumnas que presentaron examen en diciembre de ese mismo año. Los nombres aparecen organizados por clase de: Silabario, Libro Segundo, Libro Nuevo, Clase Superior de Lectura, Clase de analogía, entre otras. Son los únicos datos que aparecen.

---

<sup>167</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

<sup>168</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: noticias de inscripción y asistencia de niños y niñas, vol. 2662, exp. 38, foja 35. Año 1894.

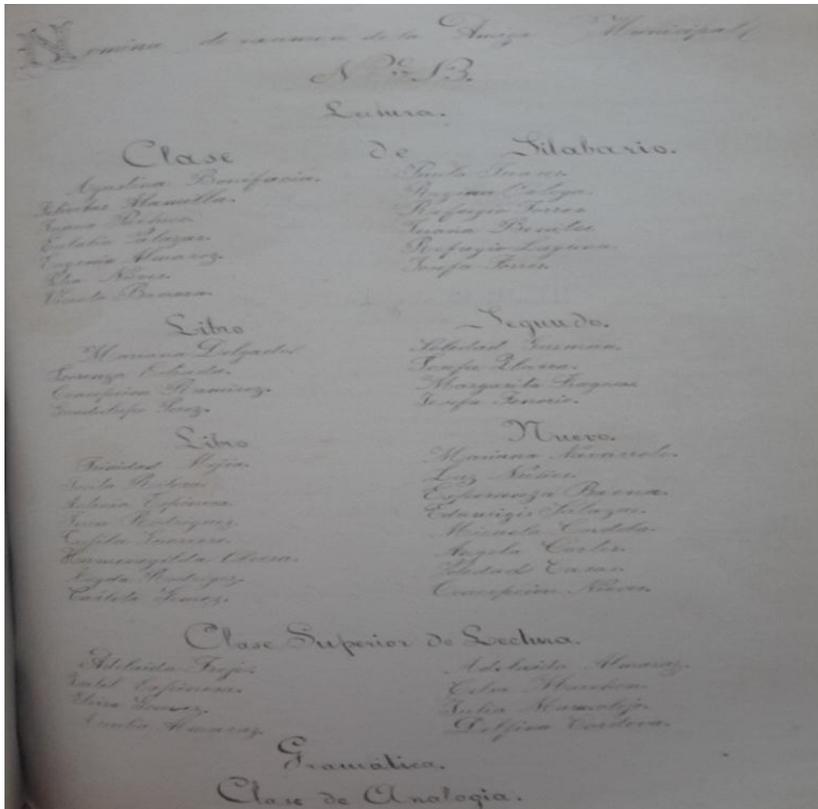


Imagen 17. Nómina de examen de la Amiga Municipal No. 13. Fuente: AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2591, exp. 136, s/f. Año 1872

El cambio en las actas de exámenes respecto a los datos y su diversificación que reportaron hacia las 2 últimas décadas del siglo XIX, podemos apreciarlo en la Imagen 18. En ella se observa un formato distinto y más elaborado en relación a la fotografía anterior, la organización de la información también es diferente. La primera columna comenzando por el lado izquierdo corresponde al nombre de las alumnas, en la siguiente columna se anotó su edad, en la tercera los días que asistieron a la Amiga y a partir de la cuarta se registró lo que demostraron saber en cada materia: abecedario, vocales, aritmética simple, etcétera. En las últimas columnas de la derecha se registraron las calificaciones obtenidas en cada materia.



ESTADÍSTICA ESCOLAR DEL DISTRITO FEDERAL  
Año de 1918

Escuela Nacional Primaria Kindergarten AMICIS.  
Ciudad de México, Población México, Calle Sa. Londres Núm. 40 Cuartel VIII

Noticia correspondiente al mes de abril.

(\*) Educación de Kindergarten.

|   | AÑO | GRUPO | HOMBRES | MUJERES |
|---|-----|-------|---------|---------|
| Por edades.                                     |     |       | 75      | 80      |
| En edad escolar                                 |     |       |         |         |
| Fuera de edad escolar                           |     |       |         |         |
| Asistencia hasta la fecha                       |     |       | 53      | 49      |
| Total en 1er. año                               |     |       | 42      | 31      |
| Total en 2º año                                 |     |       |         |         |
| Por cursos en 3er. año                          |     |       |         |         |
| en 4º año                                       |     |       |         |         |
| Asistencia hasta el día último del mes anterior |     |       | 49      | 74      |
| Asistencia en el presente mes                   |     |       | 6       | 6       |
| Asistencia en el presente bimestre              |     |       | 3       | 3       |
| Asistencia para el mes próximo (total)          | 1º  | A     | 16      | 19      |
|   |     | B     | 15      | 28      |
|   |     | C     |         |         |
|   |     | D     |         |         |
| Asistencia para el mes próximo (total)          | 2º  | B     | 20      | 14      |
|   |     | A     | 21      | 16      |
|   |     | C     |         |         |
| Asistencia para el mes próximo (total)          | 3º  | A     |         |         |
|   |     | B     |         |         |

Imagen 19. Estadística Escolar Kindergarten Amicis. Fuente: AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: estadística, vol. 2587, exp. 38, s/f. Año 1918

ESTADÍSTICA ESCOLAR DEL DISTRITO FEDERAL  
AÑO DE 1918

Escuela Nacional Primaria Jardín de Niños "ZARAGOZA".  
Ciudad de México, Población México, Calle Lombardi Núm. 30 Cuartel I

NOTICIA correspondiente al mes de octubre.

(\*) Educación

|   |                       | Hombres | Mujeres |
|---|-----------------------|---------|---------|
| Por edades:   | En edad escolar       | 192     | 176     |
|   | Fuera de edad escolar |         |         |
| Asistencia hasta la fecha: (Total) 69                 | En 1er. año           | 57      | 57      |
|   | En 2º año             | 11      | 11      |
|   | En 3er. año           | 20      | 16      |
|   | En 4º año             | 192     | 176     |
| Asistencia hasta el día último del mes anterior       | Total                 | 100     | 98      |
|   | En 1er. año           | 50      | 50      |
|   | En 2º año             | 50      | 51      |
|   | En 3er. año           | 50      | 28      |
| Asistencia para el mes próximo: (Total) 197           | En 1er. año           | 99      | 98      |
|   | En 2º año             | 100     | 100     |
|   | En 3er. año           | 100     | 100     |
|   | En 4º año             | 100     | 100     |
| Asistencia media diaria habida en el mes: (Total) 127 | En 1er. año           | 65      | 65      |
|   | En 2º año             | 65      | 65      |
|   | En 3er. año           | 65      | 65      |
|   | En 4º año             | 65      | 65      |
| Directores  |                       | 1       | 1       |
| Asistentes de auxiliares                              |                       |         | 1       |
| Asistentes de profesores de materias especiales       |                       |         | 1       |
| Asistentes de ayudantes de materias especiales        |                       |         | 1       |
| Asistentes de   |                       |         | 1       |

México, a 31 de octubre de 1918

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Imagen 20. Estadística Escolar Jardín de Niños "Zaragoza". Fuente: AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: estadística, vol. 2587, exp. 38, s/f. Año 1918

La estadística correspondiente a la Imagen 19 incluye una clasificación por edades, dentro de la cual los niños podían ser agrupados “En edad escolar” o “Fuera de edad escolar”<sup>170</sup>. Muy probablemente este ordenamiento no podía ser aplicado como tal al *Kindergarten*. En el documento se observa que se pusieron los totales de niños y niñas inscritos en medio de las dos clasificaciones.

El registro de información de los *Kindergärten* en formatos de la instrucción primaria pudo haber significado una paulatina burocratización y “escolarización” forzada al equipararlos con el siguiente nivel de enseñanza. Estos procesos podemos rastrearlos desde sus inicios, pues en los documentos relativos a las primarias<sup>171</sup> se incluye a los *Kindergärten*. En 1915 tras la reorganización de la SIPBA, los jardines de niños quedaron dentro de la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria<sup>172</sup>.

El registro de asistencia constante a las Amigas y escuelas de párvulos de finales del siglo XIX comenzó a ser un factor importante para medir la escolarización de los niños, aún de los más pequeños. Los *Kindergärten*, a pesar de no ser considerados escuelas por Justo Sierra y maestras pioneras, otorgaron una alta valoración a este mismo aspecto reportado escrupulosamente a través de estadísticas. Un acta de examen de la *Amiga Municipal No. 18* correspondiente a 1881 reportó una asistencia de las alumnas durante el año sumamente variable: algunas fueron a la Amiga 14 días o menos y otras se presentaron 94 días o un poco más<sup>173</sup>. Para 1918 la asistencia a los *Kindergärten* se reportaba mensualmente: el *Jardín de Niños “Herbert Spencer”* tuvo para el mes de abril de ese año una inscripción de 293 niños y niñas y en ese mismo periodo la asistencia media fue de 200 párvulos. Otro ejemplo es la estadística del *Jardín de Niños “Anexo a la Escuela Normal No.327”* que

---

<sup>170</sup> Debido a que los formatos eran los mismos que los utilizados en las primarias, no se sabe a qué se referían con estas clasificaciones aplicadas a los *Kindergärten*. Esta distinción pudo deberse a la edad establecida por los reglamentos para el ingreso de los niños a la primaria, entre los que figuró el Segundo Congreso Nacional de Instrucción de 1891, en cuyas resoluciones se estableció los 6 años como edad mínima para que los niños comenzaran a asistir a la primaria elemental (p. 32). Así, la clasificación “fuera de edad escolar” posiblemente se refirió a los niños menores de seis años.

<sup>171</sup> Estadística de Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906. Estadística de Profesores de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, Mes de Octubre de 1905, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906. Circular relativa los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 427-428.

<sup>172</sup> Reorganización de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, pp. 15-16.

<sup>173</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

para noviembre tuvo 41 niños y niñas inscritos con una asistencia media durante el mes de 24<sup>174</sup>.

En las estadísticas de estos establecimientos la temporalidad comenzó a cobrar importancia. Josefina Granja (2009) señala que en los registros de las escuelas primarias de la década de 1870 comenzaron a utilizarse indicadores como: “asistencia hasta la fecha de este informe, inscritos este mes, promedio de asistencia diaria” (p. 222). De acuerdo con esta autora, 2 décadas más tarde los registros muestran una estructura conceptual más elaborada permitiendo identificar el problema de la asistencia constante. Las estadísticas escolares de los jardines de niños de los primeros 20 años del siglo XX revelan este mismo proceso al utilizar categorías de clasificación de los niños como: “inscriptos hasta la fecha, altas habidas en el presente mes, bajas habidas en el presente mes, existentes para el mes próximo, asistencia media diaria habida en el mes, asistencia hasta el día último del mes anterior”<sup>175</sup>. Esto pudo haberse debido a que, entre 1906 y 1940, los reportes de inscripción y asistencia se hacían en los mismos formatos que los de las escuelas primarias, por lo que se emplearon las mismas categorías para clasificar y contar a los párvulos. Como he sostenido a lo largo de este trabajo, el origen, desarrollo, institucionalización, reglamentación y delimitación de las escuelas para párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños derivaron de la reorganización de la primaria. Ser parte de la burocratización en la administración escolar de las primarias también contribuyó a la progresiva “escolarización” de los establecimientos para niños pequeños. En las estadísticas se distinguía a los niños que estaban “en edad escolar” o “fuera de edad escolar”, “menores de 5 años” o “de 5 años”, así como por grado que podía ser primero, segundo o tercero<sup>176</sup>. A las representaciones de infancia analizadas en capítulos anteriores es posible agregar la idea de que los niños más pequeños eran susceptibles de ser clasificados por edad y grado escolar. Es decir, había una diferenciación de la infancia por rango etario aún en los años anteriores al ingreso a la primaria.

---

<sup>174</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: estadística, vol. 2587, exp. 38, s/f. Año 1918.

<sup>175</sup> *Ibid.*, vol. 2587, exp. 38, s/f. Año 1918.

<sup>176</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: estadística, vol. 2587, exp. 38, s/f. Año 1918.

Por otra parte, las estadísticas escolares de los jardines de niños de las dos primeras décadas del siglo XX incluían el número de personas que laboraban en cada uno de los establecimientos: cuántas directoras, educadoras, ayudantes, profesores de materias especiales, ayudantes de materias especiales y servidumbre había por mes. En alguna medida la inscripción de párvulos en cada jardín de niños incidió en el número de personal, especialmente de educadoras y ayudantes.

En el *Proyecto de Escuela de Párvulos* elaborado por Estefanía Castañeda se recomendaba que en cada clase no se admitiera a más de 20 niños, lo que, de acuerdo con su experiencia y conocimiento del sistema, era el número razonable de párvulos que la educadora era capaz de atender asegurando la adecuada vigilancia a sus necesidades de desarrollo, cuidado y manifestación de su espontaneidad; también era una cantidad de alumnos idónea para rodearlos de ternura, paciencia y atenciones<sup>177</sup>. En la vida cotidiana de los *Kindergärten* se identifica a través de las estadísticas escolares que el número de directoras nunca variaba (siempre era una por plantel); sin embargo, el de educadoras o ayudantes era distinto en cada establecimiento y cada una atendía a poco más de los 20 niños sugeridos por Castañeda. Poco más de 25 años después de haber elaborado el primer proyecto para estas instituciones, la misma Castañeda afirmó que, intentando reconciliar las limitaciones económicas y las características de los párvulos al fundarse el *Kindergarten* “Froebel”, se tuvo que dejar a cargo de cada ayudante un grupo de 30 educandos siendo auxiliada por una aspirante a educadora (Castañeda [1931], 1980).

La inscripción y asistencia a los jardines de niños pudo haber sido importante también para la adaptación de los espacios. Un informe del estado de la casa arrendada para el Jardín de Niños “Pestalozzi” incluye el número de alumnos que ascendía a 375, para los cuales se adaptaron 12 salones, la cantidad de niños en cada uno era variable podían haber 39, 44, 30 ó 28.<sup>178</sup>

A partir de la documentación resulta claro, pues, que el registro de la inscripción y asistencia de los niños al *Kindergarten* fue una práctica que se continuó de las instituciones que le antecedieron o coexistieron con él y que se fue sedimentando con el paso del tiempo

---

<sup>177</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, número 2, 1903, pp. 86-87.

<sup>178</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: jardines de niños, vol. 2565, exp. 25, s/f. Año 1917-1918.

y en relación con el desarrollo de la escuela primaria. Un proceso parecido se observa con el tema de los exámenes en las instituciones para los más pequeños.

En las décadas de 1860 a 1890, las Amigas (aun las que recibían a niños menores de 7 años), y luego las escuelas de párvulos, seguían una dinámica muy semejante a la usual en la instrucción primaria: niños contenidos en un solo salón, trabajando bajo estrictas normas disciplinarias, realizaban exámenes públicos<sup>179</sup> y quienes obtenían los mejores resultados eran premiados<sup>180</sup>; a cargo de esos establecimientos estaban las denominadas *directoras*<sup>181</sup> quienes a la vez atendían al grupo. Las actas de exámenes dan cuenta de las materias enseñadas en dichos establecimientos, a la vez que indicios de lo que se esperaba aprendieran los pequeños: en 1860 las alumnas de las Amigas debían aprender a leer, escribir, historia sagrada, gramática, aritmética, urbanidad y obligaciones del hombre, costura y bordado, bordado en relieve, tejidos, doctrina cristiana y ortología<sup>182</sup>. Para 1868 además de leer y escribir, debían aprender moral, caligrafía, ortografía práctica, aritmética, sumas y restas de números enteros, multiplicar números enteros, dividir números enteros, gramática castellana (que incluía analogía y sintaxis), costura y bordado<sup>183</sup>. En 1881 las niñas iban a las Amigas para aprender a leer, escribir, ortología, gramática, aritmética, sistema métrico decimal, geometría, geografía, historia, moral, dibujo lineal y costura<sup>184</sup>. De acuerdo con Norma Ramos (2015), quien examinó la educación pública nuevoleonense de 1891 a 1940, fue a finales del siglo XIX que la escuela se convirtió en el espacio donde se edificó la representación de la infancia escolarizada y donde además se crearon comportamientos escolares. Desde su punto de vista, fue la escuela la que comenzó a

---

<sup>179</sup> En lo que refiere a las escuelas Amigas puede verse AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública exámenes y premios, vol. 2590, exp. 55, fojas 6-12, 18, 23 y 24. Año 1860. También vol. 2590, exp. 93, fojas 18-23. Año 1868. En lo que concierne a las escuelas de párvulos véase AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública exámenes y premios, vol. 2596, exp. 214, foja 2. Año 1881. Los exámenes en las escuelas de párvulos servían para mostrar lo aprendido por los niños, de acuerdo con Campos Alba (2013), ningún niño era reprobado.

<sup>180</sup> Respecto a las Amigas consultar AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública exámenes y premios, vol. 2590, exp. 73, fojas 1-3. Año 1866.

<sup>181</sup> Para el caso de las Amigas, algunos nombramientos para estas plazas pueden consultarse en *Ibíd.*, Sección o serie: Instrucción Pública en general, vol. 2495, exp. 1856, fojas. 1-4. Año 1885. Para las escuelas de párvulos consultar *Ibíd.*, Sección o serie Instrucción Pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 38. Año 1889.

<sup>182</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción Pública: exámenes, vol. 2590, exp. 55, fojas 6-8. Año 1860.

<sup>183</sup> *Ibíd.*, vol. 2590, exp. 93, fojas 18-21. Año 1868.

<sup>184</sup> *Ibíd.*, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

formar representaciones de los niños en relación con lo que ahí se les enseñaba, es decir: escritura, lectura, reglas morales, entre otros.

Niños de 4 a 6 años eran examinados en las materias anteriormente mencionadas, y el dominio alcanzado en ellas era plasmado en las actas<sup>185</sup>. Por ejemplo, en un examen público realizado en 1881 Ramona Trejo de 6 años supo las vocales cuando se le evaluó en lectura, mientras que Altagracia Camacho de 4 años logró dominar el abecedario<sup>186</sup>. Las actas de exámenes revelan la iniciación de los niños más pequeños en dinámicas escolares por medio de las cuales aprendían ciertos comportamientos fomentados desde estos espacios: guardar el orden, responder cuando se les preguntaba, obedecer, memorizar, entre otros. No podría afirmar que su evaluación tuviera el mismo rigor que la de los alumnos mayores, sin embargo, a través de estas prácticas aprendían a ser evaluados y clasificados con base a lo que demostraban saber.

Estas dinámicas tuvieron lugar también en las escuelas de párvulos (fundadas a partir de 1880), consideradas como las encargadas de preparar a los niños para su ingreso, mejor adaptación y desempeño en las primarias<sup>187</sup>. Como se señaló, a pesar de haber adoptado el método froebeliano, hacia principios del siglo XX sus prácticas fueron calificadas de rígidas y monótonas; además, solían examinar a los niños a través de actos públicos donde se pretendía mostrar el aprendizaje alcanzado. Si bien las ideas respecto a la educación del niño de 3 a 6 años en un ámbito distinto al doméstico comenzaron a mostrar cambios durante la existencia de las escuelas de párvulos, en ellas predominaron prácticas de enseñanza bajo una rigurosa disciplina. Una noticia publicada en el periódico *La Voz de Guanajuato* en 1892 nos brinda una idea de los contenidos a enseñarse en dichos establecimientos:

1°. Juegos, movimientos graduados, con acompañamiento de cantos corales, aprendidos por audición.

2°. Ejercicios manuales, como *plegado, entrelazado, cortepicado* con papel de colores, *modelaje* con yeso ó barro etc.

---

<sup>185</sup> Recordemos que por lo menos hasta 1880 las Amigas estaban organizadas bajo el método lancasteriano, no está claro si para 1890 continuaban trabajando del mismo modo.

<sup>186</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881.

<sup>187</sup> Véase Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo 2, núm. 1-13, 1903, pp. 4-5 y Campos Alba, L. (2013).

3°. Primeros principios de educación moral, por medio de cuentos apropiados, aprovechando el profesor lo acontecimientos de la Escuela.

4°. Dones de Froebel.

5°. Ejercicios de lenguaje. Recitaciones y cuentos.

6°. Enseñanza elemental de la lectura por la escritura ó del cálculo mental, sirviéndose de los ábacos (*La Voz de Guanajuato*, Tomo II, Núm. 29, Domingo 14 de Agosto de 1892, p. 1).

Las escuelas de párvulos amalgamaron la enseñanza formal de la lectura, escritura y aritmética de las Amigas con algunos principios de Froebel (Campos Alba, 2013), lo que indica que las representaciones que se tenían de los niños más pequeños comenzaron a transitar hacia el reconocimiento de sus capacidades intelectuales y físicas, necesidad de movimiento, y el aprendizaje de contenidos diferenciados de los de la escuela primaria con materiales creados especialmente para ellos.

Las prácticas mecanicistas de las escuelas de párvulos fueron duramente criticadas cuando se crearon los primeros *Kindergärten* en la capital; sin embargo, en los inicios del *Kindergarten* aún se realizaban largas jornadas de exámenes que comenzaban en el turno matutino y se continuaban por la tarde<sup>188</sup>. La noticia “Los Kindergartens en vacaciones” publicada en el periódico *El Tiempo*, dejó testimonio de estos actos de la siguiente manera: “En el Kindergarten Pestalozzi se efectuaron los exámenes de los alumnos, bajo la vigilancia de la directora del establecimiento, Señorita profesora Rosaura Zapata” (*El Tiempo*, 3 de marzo de 1903, p. 5). Solo hasta 1911 se reglamentó la eliminación de exámenes en esos establecimientos y en su lugar se organizaron fiestas públicas en las que los párvulos demostraban sus avances<sup>189</sup>. Este cambio, relativamente tardío para una institución que fue concebida como un hogar-escuela que trataría de imitar el ambiente familiar, el niño como un delicado ser en formación y la maestra como una segunda madre, mantenía sin embargo la necesidad de mostrar ante el público los avances en el desarrollo y

---

<sup>188</sup> Para 1908 todos los niños que asistían al *Kindergarten* debían presentarse el día señalado para recibir el reconocimiento que hacía colectivamente cada maestra de grupo, sin embargo, en estas sesiones los niños podían ser interrogados o realizar algún ejercicio a petición del Jurado (conformado por las Directoras de los establecimientos). La calificación dada a los niños hacía constar si pasaban o no de año. La importancia de los exámenes era tal, que se levantaban actas por escuela asentando los resultados generales de los exámenes, a los niños se les entregaba una boleta en la que se anotaba si había pasado al grupo superior inmediato o no. Circular relativa a los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 427-428.

<sup>189</sup> Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 44.

aprendizaje de los niños. Como se vio en el capítulo anterior, los festivales quedaron plasmados en la fotografía de la época.

En todo caso, se puede hablar de un cambio en las formas de pensar a los niños que tiene que ver con que se les dejó de considerar como sujetos de examen, por lo menos como dignos de una menor rigurosidad. Es posible que las fiestas escolares al término de cada año fueran pensadas como más acordes con el método del *Kindergarten* y con lo que se esperaba hicieran los pequeños. Estefanía Castañeda propuso en su programa sustituir los exámenes por fiestas en las que los niños cantaran y bailaran, pero ello no descartó la idea de mostrar públicamente sus avances y hacer constar que se encontraban en condiciones de “pasar de una clase a otra”<sup>190</sup>. El cambio de los exámenes a festivales también se debió a la forma en que se consideró al niño pequeño y su educación: en las Amigas de finales de la época virreinal los niños eran considerados objetos de cuidado; en las Amigas y escuelas de párvulos de las últimas 4 décadas del siglo XIX los niños eran sujetos de instrucción intelectual de manera muy semejante a la brindada por las primarias; sin embargo, en el *Kindergarten* el párvulo era una planta humana débil que iniciaba el desarrollo de todas sus facultades y a la que había que cultivar –educar– con amor y calor maternal, en espacios al aire libre, en una atmósfera tibia y dulce<sup>191</sup>.

La noticia titulada *La Fiesta de los Jardines de Niños*<sup>192</sup> versa sobre el festejo de fin de cursos en el que participaron cerca de 2 mil niños de todos los jardines de niños del Distrito Federal el 1º de noviembre de 1915. Desde la perspectiva de Rosalía Menéndez (2013) este tipo de eventos fueron apoyados por el Estado con la intención de mostrar los logros educativos ante la sociedad; yo agregaría que, de manera particular, estos eventos mostraban los beneficios que el *Kindergarten* aportaba a los pequeños y la mayor presencia del Estado en lo educativo. En la Imagen 21 se observa a un grupo de niños guiados por sus maestras realizando un juego en el patio de la Escuela Normal para Profesoras.

---

<sup>190</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 89.

<sup>191</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65

<sup>192</sup> La fiesta de los Jardines de Niños, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, pp. 152-157.



Imagen 21. Grupo de niños desempeñando uno de los más vistosos “juegos”.  
Fuente: Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, tomo I, no. 2, noviembre de 1915

Del evento se dijo que “vino a esparcir la paz de su alegría infantil en el seno de tanta incertidumbre”<sup>193</sup> y fue descrito como un acontecimiento gozoso, hermoso y lleno de atractivos. Este discurso contrasta notablemente con la forma de evaluar a los niños en las escuelas que antecedieron al *Kindergarten*. Las representaciones de la infancia que en los inicios del siglo XX tuvieron que ver con la ternura, gracia, alegría, obediencia, entre otras, fueron asociadas con el ambiente festivo de las demostraciones de fin de año. Estas rompieron con la rigidez y solemnidad de las jornadas de exámenes para dar paso a fiestas donde los niños realizaran ejercicios y cantos que denotaran sus progresos en un ambiente de celebración, disfrute y movimiento.

A través de indagar en el sistema disciplinario desde las Amigas podemos rastrear las transformaciones en las ideas y expectativas que se tenían respecto a los niños cuando fue introducido el *Kindergarten*. Elida Campos (2013) afirma que en las escuelas Amigas de finales del siglo XIX la disciplina era muy semejante si no es que igual al de las primarias. Asistir a las Amigas de las últimas décadas del siglo XIX significó para los niños obediencia y orden, si no por voluntad propia a través de castigos como “regaños e incluso ‘cuartazos’ o piquetes con las agujas y golpes con el dedal” (p. 123). La disciplina también consistía en tener que permanecer sentado durante las jornadas matutinas y vespertinas realizando actividades mecánicas que propiciaban en no pocas ocasiones que los pequeños

---

<sup>193</sup> *Ibíd.*, tomo I, núm. 2, 1915, p. 152.

se quedaran dormidos con el riesgo de caerse de las sillas. Este orden disciplinario practicado en las Amigas de finales del siglo XIX continuó en las escuelas de párvulos de las décadas de 1880 y 1890 (Campos Alba, 2013).

El niño disciplinado fue conceptualizado de manera distinta en el *Kindergarten*, esto significó que el orden no se oponía a su actividad infantil. En palabras de Estefanía Castañeda:

Todo sistema de disciplina escolar se rechazará en el Kindergarten, proscribiéndose toda clase de ejercicios que conviertan al educando en un ser pasivo, que le den una actividad forzada por medio de ejercicios o movimientos puramente mecánicos, o que fomenten tan sólo el instinto de imitación del niño, en detrimento de su personalidad (Castañeda [1931], 1980, p. 38).

Es así como se reconoció en el niño su necesidad de movimiento a la vez que fue una condición esencial para su desarrollo. Esto implicó también, aunque de forma inicial, que al párvulo se le atribuyera cierta capacidad de agencia. Castañeda formuló siete principios fundamentales de la disciplina en el *Kindergarten* por medio de los cuales se pretendió fomentar en los niños la actividad tanto del cuerpo como del alma: su expresión individual, iniciativa, esfuerzo personal, desarrollo del espíritu de comunidad, sacrificio por el bien común, hacer buen uso de la libertad, respeto y vigilancia de sí mismo (p. 38). Lo que apunta hacia el comienzo de reconocer en el niño la capacidad de autorregularse.

Para que esta noción de disciplina en dichas instituciones fuera posible, se planteó una pedagogía diferente a la concebida por las Amigas y escuelas de párvulos. En los establecimientos modernos los niños aprenderían por medio de actividades que reprodujeran la dinámica familiar rodeados de la inteligencia, cariño y sensatez de la maestra que a su vez fungiría como una madre sustituta. Siendo entonces el *Kindergarten* como un segundo hogar para el párvulo, se evitaría toda clase de castigos pero también de alabanzas y premios que evitaran se diera cuenta de las consecuencias de sus actos. Otro aspecto que contribuyó a una disciplina menos rigurosa fue la idea de educar al niño en la naturaleza y a través de los sentidos: los párvulos debían crecer al aire libre evitando las actividades sedentarias consideradas contrarias a su desarrollo normal (Castañeda [1931], 1980). Incluso, a principios del siglo XX propiciar que el niño permaneciera sentado y en

silencio cobró un sentido opuesto al que tenía en el siglo anterior; al respecto Castañeda afirmó:

El problema de que el educando “se esté quieto y callado”, ya resuelto en muchas escuelas, significa ignorancia completa de parte de la educadora respecto del espíritu y naturaleza del niño, desconocimiento de las leyes del desarrollo orgánico, negación de los principios del progreso mental, y otra cosa más grave: ausencia de amor hacia la infancia (Castañeda [1931], 1980, p. 137).

Así, la disciplina en el *Kindergarten* fue entendida como un aparente desorden, es decir, actividades que propiciaran en el niño su expresión individual, se formara como una persona feliz e independiente; todo ello procurando siempre su seguridad.

La disciplina escolar se vincula con el uso del tiempo, debido a que los niños debían ajustarse a horarios y actividades estructurados previamente. En las fuentes primarias correspondientes a las Amigas y escuelas de párvulos no se encontraron horarios o algún indicio de la organización del tiempo. Sin embargo, sabemos que las escuelas que seguían el sistema lancasteriano las actividades se ajustaban a una distribución temporal. De acuerdo con Norma Ramos (2015), el interés por administrar el tiempo en la escuela es un planteamiento de la escuela moderna cuyo objetivo era evitar el aburrimiento de los alumnos, aunque este aspecto fue importante también en instituciones anteriores. Siguiendo con esta autora, los argumentos del uso del tiempo tuvieron su principal sustento en el higienismo, aunque para el caso de los *Kindergärten* la influencia primordial considero fue por parte de la pedagogía. En el proyecto elaborado por Estefanía Castañeda<sup>194</sup> se propuso una distribución del tiempo con actividades continuas durante la jornada escolar con una duración entre 20 y 40 minutos, a pesar de incluir un momento de “libertad” para los párvulos (recordemos que una de las bases del método froebeliano fue la libertad pero con orden). Sin embargo, en la práctica educativa pudo haber sucedido algo distinto a lo mencionado en los preceptos de las maestras fundadoras.

Recapitulando, la documentación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los más pequeños da cuenta de sus prácticas y de la manera como se adaptaron las ideas pedagógicas. El análisis se enriquece con notas periodísticas e imágenes

---

<sup>194</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 79.

de aquellos años. De ello emergen representaciones de la infancia que la vinculan con lo escolar, por momentos más cercanas a ello como en el caso de las Amigas y escuelas de párvulos, y en otros intentando diferenciar al alumno de instrucción primaria del párvulo que asistía al *Kindergarten*, pero manteniendo prácticas de establecimientos anteriores como los exámenes. Si bien algunos autores (Campos Alba, 2013) refieren a las Amigas como establecimientos que más que educar a los más pequeños dedicaban sus esfuerzos a una atención de cuidado y asistencia, los documentos de estas escuelas en la segunda mitad del siglo XIX muestran un intento por educarles con un mismo programa que el de los niños mayores, con las mismas reglas y prácticas; esto podría sugerir una representación progresivamente “escolarizada” del niño pequeño. Es decir, niños pequeños que asistían a las escuelas Amigas para además de ser cuidados, adquirir conocimientos en cuanto a la lectura, escritura, aritmética, entre otros. Lo que implicó entre otras cosas, que los pequeños se comportaran como alumnos, atendieran los horarios y normas establecidas, demostraran haber aprendido lo que se les pedía, es decir, se ajustaran a una dinámica escolar.

Las escuelas de párvulos significaron un intento por distinguir su educación de la primaria, sin embargo, las prácticas fueron muy semejantes a las seguidas en ellas. A través de estas escuelas pudieron haber emergido los primeros signos de cambio hacia representaciones de la infancia modernas, tales como el comienzo de concepciones de los párvulos que los diferenciaron de los niños en edad de cursar la primaria, con una educación que debía atender a sus características específicas. A la niñez más pequeña se le comenzó a reconocer capacidades físicas, intelectuales y morales en desarrollo; empieza a versele como una planta necesitada de protección y cuidado. En los primeros años del *Kindergarten* comienzan a consolidarse ideas sobre los párvulos ligadas a características definidas respecto a su desarrollo físico, intelectual, moral y psicológico. Hubo un intento por romper con la idea del niño escolarizado considerando que iba en contra de su propia naturaleza y de las nuevas ideas pedagógicas, sin embargo, las prácticas en estas instituciones discurrieron entre lo escolar y lo doméstico. Se trató de centrar la educación del niño pequeño en su desarrollo, su necesidad de movimiento y en el paulatino reconocimiento de características específicas dentro de una institución que no era reconocida como escuela propiamente, pero que reproducía ciertas prácticas características de lo escolar y donde el niño era referido en no pocas ocasiones como “alumno” o

“educando”<sup>195</sup>. Lo anterior refuerza la hipótesis planteada en el capítulo anterior que refiere a la introducción y primeros años del *Kindergarten* donde estas instituciones aparecían como un espacio de confluencia entre lo público (hogar-escuela) y lo privado (la familia, la casa).

A grandes rasgos, la documentación generada por las instituciones aquí referidas da cuenta de un intento por controlar la actividad del niño, aunque, como vimos, con distintos énfasis y con un grado de especialización diferenciado. En las Amigas y escuelas de párvulos el interés estuvo primero en el cuidado y luego en la evaluación de los niños, mientras que en el *Kindergarten* la atención fue puesta en el cuidado y la educación para el desarrollo de los niños, así como en un control más notorio por parte del Estado de la inscripción y asistencia de los pequeños, contratación de maestras, adaptación de espacios y adquisición de materiales específicos para los párvulos.

#### 4.2 *El juego en la educación para párvulos*

El juego tuvo un lugar privilegiado en el proyecto del *Kindergarten*, ya que se le reconoció como elemento indispensable en la educación de los más pequeños. En esta sección se intenta dar respuesta a la pregunta sobre la práctica del juego como método característico del *Kindergarten*. ¿Efectivamente fue el juego central? ¿Cómo entendían los funcionarios y educadoras la función pedagógica del juego? Para ello, me basé en noticias publicadas en boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, de la SIPBA, así como boletines y memorias de la SEP, fotografías y documentación de escuelas.

A diferencia de las Amigas, en el *Kindergarten* el juego aparece como un elemento integral a su método de enseñanza. Con las escuelas de párvulos emergen los primeros indicios del papel que representaría más tarde, pues es con estas instituciones que se incorporan los dones de Froebel aunque continuaron las prácticas que fomentaban un trabajo sedentario, en orden y silencio. Sin embargo, de acuerdo con Rosalía Menéndez (2013) fue a mediados del siglo XIX que surgieron algunas iniciativas para introducir al

---

<sup>195</sup> Incluso desde 1903 Castañeda se refirió al niño que asistía al *Kindergarten* como “educando”. *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90. Esta manera de referirse a los niños se continuó utilizando en los siguientes años de forma sinónima a “niño” o “párvulo”. Referirse a los párvulos como “alumnos” se hizo por lo menos desde 1908, y aunque con menor frecuencia que llamarlo “educando” se continuó utilizando. Circular relativa a los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 427-428.

juego como “elemento para el aprendizaje” (p. 155) en la escuela primaria. A finales de este mismo siglo esta idea respecto al juego había penetrado más entre pedagogos y educadores, por lo que fue incluida en la reglamentación de la escuela primaria de ese tiempo. Ejemplo de ello fue el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, donde en las conclusiones de la 4ª. Comisión se estipuló que:

3) las facultades se dividen en tres: las funciones vegetativas (sometidas al cuidado de la higiene); las locomotrices, a los juegos y preceptos de la gimnasia, y las sensoriales, a los ejercicios rigurosamente objetivos, especiales para cada sentido, pero todas con la base de la comparación (Meneses Morales, 1998, p. 366).

En el caso del *Kindergarten*, el juego tuvo una significativa presencia en sus programas e ideas de intelectuales y maestras pioneras. Para Estefanía Castañeda el juego no solo formaba parte de la naturaleza del niño, sino que además era “...la base principal de la educación infantil. ‘Lo que el vuelo en el aire es para el pájaro, así es el juego para el niño’” ([1931], 1980, p. 40). Basada en esta idea, Castañeda esboza una tipología del juego que a través de la creación del *Kindergarten* comenzó a tener una función pedagógica: Juegos de la Madre, Juegos en Círculo, juego musicado (que abarcó los juegos digitales, Cantos del Trabajo y las canciones éticas-sociales) y juegos libres. Estos últimos implicaron especialmente una riqueza consistente en la iniciativa y espontaneidad del párvulo, además de brindar oportunidades a la maestra para su observación dándole la posibilidad de guiar los deseos del niño. Es decir, mediante el juego se obtenía un doble beneficio: los pequeños aprendían al mismo tiempo que la educadora conocía mejor su naturaleza y desarrollo. Los juegos en círculo tuvieron como función “la educación muscular, para despertar los sentimientos, para recreo y como medio de disciplina”<sup>196</sup>. El juego y la música estuvieron estrechamente vinculados, de ello derivó el juego musicado que significó la relación simbólica entre el niño y su ambiente. Por su parte, los juegos digitales representaron la vida de la familia donde las canciones estuvieron basadas en lo que hacía el niño en casa, mientras que los Cantos del Trabajo abordaron la relación entre la industria y el hogar del pequeño. Finalmente los juegos y canciones éticas-sociales tenían

---

<sup>196</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 76.

como finalidad promover el bienestar de la especie humana (Castañeda [1931], 1980, pp. 47-51).

Estefanía Castañeda otorgó un alto valor al juego, cuyas posibilidades, desde su perspectiva, eran múltiples. En su programa de 1903 incluyó los juegos en rueda o círculo con duración cercana a los 30 minutos diarios, también mencionó “ejercicios imitativos”<sup>197</sup> como marchar, girar, bailar, entre otros; acompañados con música, cantos y rimas descriptivas con el propósito de ir preparando a los niños para juegos más complejos que se realizarían posteriormente. Estos juegos formaron parte de la sección “Cultura física”, la que además incluyó juegos con pelotas, raquetas y otros juguetes, juegos para la educación de los sentidos, juegos en círculo donde se podían realizar juegos de oficios, imitación de la naturaleza, juegos de sociedad y juegos improvisados sugeridos por canciones o cuentos. También se propiciarían juegos libres con diferentes juguetes<sup>198</sup>. El juguete, además de servir como objeto de recreación, comenzó a cobrar cierta importancia para el aprendizaje de los párvulos a tal grado que fueron incluidos como parte del material que debía haber en estas instituciones. Justo Sierra compartió con Castañeda, entre otras ideas, la referente a que el juego era la actividad idónea para los niños menores de 6 años<sup>199</sup>, la coincidencia en el pensamiento de Sierra y Castañeda fue importante porque permitió el apoyo por parte del primero para la instalación de los primeros establecimientos.

La actividad lúdica fue tan importante en el *Kindergarten* que para quienes aspiraban a ser maestras en estas instituciones debían demostrar en los exámenes que se les aplicaban ser capaces de realizar una lección con los niños pudiendo elegir entre algún don u ocupación de Froebel, narraciones, conversaciones, ejercicios físicos o juegos apropiados para ellos<sup>200</sup>. Es decir, la maestra debía tener conocimiento sobre los juegos para niños pequeños, lo que es muestra de un saber especializado que comenzaba a crearse para este nivel.

---

<sup>197</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 82.

<sup>198</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 70.

<sup>199</sup> Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, núm. 1-13, 1903, p. 4.

<sup>200</sup> REGLAS aprobadas por la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, para los exámenes de las personas que aspiren á desempeñar puestos de profesoras de escuelas de párvulos, Ezequiel A. Chávez, *BIPBA*, tomo V, núm. 1-13, 1905, p. 156.

El programa elaborado por Rosaura Zapata también concedió un lugar importante al juego aunque fue menos explícita que Castañeda. Los juegos del programa de 1906 estuvieron organizados por estaciones del año en correspondencia también con los temas y fechas cívicas a trabajar en cada una. Así por ejemplo, en otoño se jugaría “Cosecha. Descubrimiento de América. Hojas de otoño”, mientras que en primavera “El molinero. Un viaje por mar. La hortaliza. En este jardín.”<sup>201</sup>, entre otros.

La adaptación de las ideas de las maestras pioneras a la práctica no parece haber sido tan “lúdica”, tal como lo sugiere la recomendación hecha a los *Kindergärten* en 1907 como parte del *Informe anual leído por el Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria*. Esta recomendación dice lo siguiente: “Lo único que convendría corregir sería que los juegos en que se basa toda la educación froebeliana, fueran más libres, más creadores, más espontáneos, para que no degeneren en mecánicos, impuestos, de apariencia, que tanto aburren á los niños como á los Maestros”<sup>202</sup>. Fue hasta 1928, en el documento *Labor Técnica en los Diversos Departamentos que Componen la Institución*, que se reconoció haber terminado con los juegos rutinarios, que junto con el fin de las actividades mecánicas en que derivaron los dones y ocupaciones de Froebel constituyeron el éxito de los *Kindergärten* en esta época<sup>203</sup>.



Imagen 22. Juegos Infantiles. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, diciembre de 1911



Imagen 23. Juegos con los dones de Froebel. Fuente: *Kindergarten*, tomo VI, agosto 8 de 1911

<sup>201</sup> Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 699-700.

<sup>202</sup> Informe anual leído por el Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria, en la distribución de premios que el día 12 de marzo de 1907 se hizo, en el Teatro Arbeu, á los alumnos distinguidos de las Escuelas Nacionales Primarias de la Capital, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, p.177.

<sup>203</sup> Labor Técnica en los Diversos Departamentos que Componen la Institución, *MSEP*, 1928, p. 226.

Las Imágenes 22 y 23 ilustran los juegos en los *Kindergärten* de los primeros años del siglo XX. En la primera se observa a un grupo de cuatro niñas jugando con muñecas en el jardín en lo que pudo haber sido un juego libre, están acompañadas de su maestra quien sostiene a una de ellas. En la siguiente fotografía 6 niños juegan con dones froebelianos en el jardín o bien en un salón instalado en él, al fondo se observa a su maestra vigilando su actividad. En ambas imágenes los niños juegan sentados, de manera individual y en absoluto orden. Esto parece confirmar que la práctica del juego era mecánica, controlada por las educadoras, de aspecto creativo y libre, sin embargo, los niños continuaban estando sentados y con poco movimiento.

Para que el juego cumpliera la función educativa y recreativa que los ideales del *Kindergarten* le adscribían, fue necesario instruir a las maestras pero también a las madres. En 1911 Estefanía Castañeda fue autorizada para reanudar las conferencias que debían apoyar la preparación de ayudantes en los *Kindergärten* y que además estrecharían el vínculo entre dichas instituciones y el hogar invitando a las mamás; para ello elaboró el *Programa de conferencias sobre educación de párvulos*, incluyendo al juego como tema a trabajar en una de ellas. Según el *Programa*, esta conferencia tendría un carácter teórico abordando la teoría antigua, medieval y moderna, los juegos entre animales, razas salvajes, indios, adultos y los de la infancia, así como juegos experimentales, representativos y morales. Se hablaría de la teoría de los juguetes, el valor estético del juego, juegos y música en el *Kindergarten* (que incluía los Juegos de la Madre, aspectos primitivos del ritmo en el juego y el desarrollo físico a través de la música y el juego principalmente)<sup>204</sup>. En resumen, el objetivo era que ayudantes y madres reconocieran la valía educativa del juego para que las maestras fueran capaces de elegir los más adecuados dependiendo el grado de desarrollo de los párvulos. Los esfuerzos por darle un sentido educativo al juego a partir de la preparación de maestras en este ámbito se fortalecieron cuando en el *Plan de estudios para profesores de Educación Primaria, Elemental, Superior y Párvulos*<sup>205</sup> de 1916, se incluyeron como materias los Juegos de la madre, así como Cantos y juegos.

---

<sup>204</sup> Programa de conferencias sobre educación de Párvulos, Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo XVII, núm. 4-6, 1911, p. 431.

<sup>205</sup> Plan de estudios para Profesores de Educación Primaria, Elemental, Superior y Párvulos, Félix Palavicini, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1916, pp. 28-29.

El juego y los juguetes para niños cobraron atención no solo en el ámbito escolar, también en el doméstico como parte de la actividad recreativa de los pequeños. En 1926 se elaboró un documento con recomendaciones dirigidas a padres de familia<sup>206</sup> para mejorar la educación, alimentación, vestido, higiene, ambiente y juegos de los niños, en el que se sugería fomentar los juegos constructivos en jardines públicos o bien disponer de un espacio en casa para jugar; juguetes y materiales<sup>207</sup> debían estar al alcance de los niños<sup>208</sup>.

Otra de las tensiones en el aprovechamiento del juego como elemento educativo se hizo visible en 1927 cuando se impulsó una campaña nacionalista en los *Kindergärten*. En ese año se planteó la necesidad de rescatar los juegos nacionales sustituyendo a los extranjeros, para lo cual se conformó una comisión de inspectoras, directoras y maestras que estudiaran la manera de llevarlo a cabo; el objetivo era que todas las actividades en el jardín de niños fueran acordes a la idiosincrasia mexicana<sup>209</sup>. Así el juego, que debía ser educativo, recreativo, libre o dirigido, debía además tener un carácter nacional.

Para 1934 el juego continuaba siendo altamente valorado como herramienta pedagógica en los jardines de niños. En el programa de este año se asentó que “el juego es la base de la labor en el Kindergarten y dentro del ambiente propicio del niño que esa actividad ofrece, se desarrollan las demás actividades”<sup>210</sup>. En este mismo documento se reconoce que por medio de él se logra el desarrollo completo del niño, pero además permite su expresión espontánea. Aparece como función de la educadora (al igual que en el programa de 1903) guiar los deseos y expresión mediante el juego de la parte interna del párvulo. De esta forma se sugieren para el primer grado<sup>211</sup> juegos sencillos en concordancia

---

<sup>206</sup> No se especifica si se refería a padres de niños en edad primaria o de jardín de niños.

<sup>207</sup> Véase Gutman, M. y Coninck-Smith, N. (2008) y Benjamin, W. (2015).

<sup>208</sup> Anexo número 1. Padres y madres de familia que gozáis de la dicha de tener un niño, leed, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, p. 75.

<sup>209</sup> Informe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, correspondiente al mes de septiembre de 1927, *BSEP*, tomo VI, núm. 10, 1927, p. 34.

<sup>210</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 328.

<sup>211</sup> La clasificación de los niños en clases tuvo lugar desde 1903, Castañeda propuso separar a los niños con base a su edad o desarrollo físico, sugirió establecer 4 clases en el *Kindergarten*: en 3 de ellas asistirían niños entre 4 y 7 años, en otra que le anteceda, se aceptarían a niños que a pesar de tener ya los 4 años necesiten estar en esta clase debido a su escaso desarrollo físico. Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 90. Posteriormente, en 1911 se reglamentó la clasificación de los niños continuando los criterios de edad y desarrollo físico, a estos se agregó el de desarrollo intelectual. En el Artículo 14 del documento redactado por Jorge Vera Estañol, estableció 5 secciones: 1ra. Niños deficientes en su desarrollo físico o menores de 4 años que por circunstancias especiales necesitaban de los cuidados brindados en el *Kindergarten*; 2da. Niños con

con la naturaleza de los niños y su medio, movimientos coordinados rítmicos y cantos sencillos. Para los más grandes, es decir para el segundo grado se recomiendan juegos más complejos en los que los párvulos adquieran nociones de sus derechos, deberes, sacrificio por el bien común y el seguimiento de reglas durante la actividad<sup>212</sup>. Finalmente, el juego como base para la educación del párvulo fue uno de los aspectos distintivos del *Kindergarten* respecto a las instituciones que le antecedieron. A partir del breve análisis que aquí se hizo, es posible identificar que se le concedió un alto grado de importancia pues desde la creación de los primeros establecimientos se privilegió al juego como método de enseñanza y al mismo tiempo se le consideró como una oportunidad para estudiar al niño: mientras los párvulos jugaban, las educadoras debían observarlos para aprender acerca de su desarrollo físico e intelectual. Sin duda, para que esto sucediera los aportes de la medicina, psicología y pedagogía fueron imprescindibles.

El papel del juego en los establecimientos para la educación de los niños más pequeños fue cambiando con el tiempo. A principios del siglo XX se le miró como un medio educativo que privilegiaba la iniciativa, espontaneidad y recreación de los niños. En la década de 1920, además de lo ya mencionado, se le consideró como elemento para la nacionalización del *Kindergarten*, y años más tarde, hacia los años treinta, se le adhirió la posibilidad de enseñar a través de él derechos, obligaciones y seguimiento de reglas. Es decir, el juego, sus contenidos y objetivos se fueron transformando conforme cambiaron los programas, preceptos educativos de cada época y las representaciones de infancia.

Mediante el juego se reconoce al niño como un ser activo por naturaleza, capaz de decidir, expresarse y aprender por medio de esta actividad. Niño y juego quedaron relacionados estrechamente. Sin embargo, no hay que olvidar que la actividad lúdica en el niño no solo cumplía una función pedagógica, también fue recreativa y el *Kindergarten* fue el espacio donde estas ideas cobraron fuerza e importancia.

---

escaso desarrollo intelectual o cultura sensoria, 3ra. Niños normales de 4 a 5 años, 4ta. Niños normales de 5 a 6 años y la 5ta. Sección subprimaria donde se enseñaría a los niños cuyo desarrollo intelectual lo permitiera, nociones de escritura, lectura y números. Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 43. Para 1928 la edad establecida para ingresar al *Kindergarten* siguió siendo a los 4 años y se especificó que habrían 2 grados en él. Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, p. 173.

<sup>212</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 331-332.

### 4.3 *Objetos y espacios para la infancia: la creación de una materialidad escolar en el Kindergarten*

En este apartado se reflexiona acerca de los objetos que rodearon a los niños y las relaciones que se establecieron en torno a ellos en vinculación con las representaciones de la infancia. Para ello se analizan inventarios correspondientes a las Amigas, oficios solicitando materiales generados por las escuelas de párvulos, presupuestos de trabajos en inmuebles destinados a *Kindergärten*, listas de materiales y planos de las casas que ocuparon, todos documentos obtenidos en el Archivo Histórico del Distrito Federal.

¿Qué nos dicen los objetos y espacios de la infancia?, ¿por qué fue importante crear objetos y espacios, así como utilizar materiales específicos para educar a los párvulos? Parto del supuesto que la materialidad escolar incidió a la vez que fue producto de las ideas en torno a la niñez y su educación, de ahí que los objetos y espacios destinados al uso infantil con un fin escolar nos permitan esclarecer lo que en ciertos periodos se esperaba que aprendieran, fueran e hicieran los niños. Esto a su vez deja ver un contraste entre las prácticas en las instituciones aquí referidas con los preceptos de intelectuales, pedagogos y maestras pioneras del *Kindergarten*. A su vez, la materialidad escolar también da cuenta de los materiales disponibles en cada época y del sentido estético (Burke, 2005). Con la creación del *Kindergarten* como espacio pensado específicamente para niños pequeños, se fue configurando una estética acorde con esta etapa de la infancia, lo que dio lugar a la infantilización de los espacios para el aprendizaje de los niños más pequeños.

Además, Martin Lawn (2005) establece una relación entre los objetos existentes en los salones de clase y el currículum escolar. Es decir, el tipo de materiales en las escuelas está fuertemente vinculado con lo que se enseña. Así, la transformación de las ideas pedagógicas y los contenidos a enseñar conllevan necesariamente al cambio de la materialidad de la escuela. Esta perspectiva nos ayuda a comprender las diferencias entre las Amigas, escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños.

Recordemos que las escuelas Amigas ocupaban en ocasiones un solo salón o dos, por lo que sus inventarios<sup>213</sup> refieren a los muebles y útiles que allí existieron, así como la

---

<sup>213</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública e inventarios, vol. 2665, exp. 1, fojas 3-7 y 17-19. Año 1879. AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública en general, vol. 2495, exp. 1857, fojas 1-2. Año 1885. AHDF, Fondo

cantidad y en algunos casos sus medidas (en cuartas y/o varas), color y estado. Se observan coincidencias en cuanto al tipo de mobiliario: por lo general incluyen mesas, bancos o sillas, pizarrones, caballetes y tinteros. De los documentos se deduce que los alumnos compartían mesas, en ocasiones se hace referencia a banquillos individuales o bien bancas en las cuales cabían varios niños; por ejemplo, un establecimiento de 1878 reportó tener “2 banquillos muy usados”<sup>214</sup>, mientras que otro, en ese mismo año, “Bancos inútiles 2”<sup>215</sup>. Las Amigas contaban por lo menos con un pizarrón, aunque había quienes tenían hasta 5 entre grandes y chicos, los cuales no todos se hallaban en buen estado. Además, entre el mobiliario de estas escuelas figuraron carteles de madera y manta, muestras de escritura, mapas de geografía y de la República Mexicana (también llamados “carta mural”), rótulos de lienzo, restiradores, reglas, escuadras, pizarras, tripié y tarimas para los guías. Los materiales como gises y tinta eran adquiridos con personas que los ofrecían de manera particular; ejemplo de ello fue la solicitud del señor Luis Ortiz a la Comisión de Instrucción en 1885 para que se le compraran a 2 reales el ciento de gises y a un real y cuartilla el cuartillero de tinta asegurando su buena calidad<sup>216</sup>.

Actualmente nos resulta difícil pensar en una escuela con pocos libros (aunque existen); sin embargo, en las Amigas los libros de texto eran escasos y en ellos raramente se encontraban ilustraciones, por lo que una práctica común era que los niños compartieran un mismo libro (Rockwell y Roldán, 2010). En los documentos consultados solo una Amiga de 1885 los incluyó en su inventario: “Ocho libros segundos. Cinco id terceros. Veintitres id cuartos. Cuatro aritméticas. Veinte gramáticas. Veinte libros de historia. Cuatro id de geografía. Dos id de geometría. Un libro titulado ‘Yns cripum de niñas’”<sup>217</sup>, en este mismo documento se agrega una nota al final donde la directora especifica que hay más libros que no se incluyen en el inventario debido a que están prestados entre las alumnas.

---

Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública en general, vol. 2495, exp. 1904, fojas 1-3. Año 1885.

<sup>214</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública e inventarios, vol. 2665, exp. 1, foja 3. Año 1879.

<sup>215</sup> *Ibid.*, vol. 2665, exp. 1, foja 17. Año 1879.

<sup>216</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública en general, vol. 2495, exp. 1904, fojas 1-3. Año 1885.

<sup>217</sup> *Ibid.*, vol. 2495, exp. 1857, fojas 1-2. Año 1885.

A pesar de que la inscripción en las Amigas era muy variable, es probable que los materiales no fueran suficientes para todos los niños pues además hay que tener en cuenta su desgaste debido al uso cotidiano. En este sentido, una escuela en 1878 reportó tener 12 mesas de las cuales 2 ya estaban en muy mal estado y 40 modelos de dibujo puestos en cartón ya muy usados<sup>218</sup>, en ese mismo año otra escuela tenía un solo caballete de madera que estaba quebrado y un pizarrón de lienzo muy despintado<sup>219</sup>, por su parte, en la escuela del Director José M. Barrios había 2 bancos para los niños cuyas condiciones eran inútiles para su uso, una mesa para el director inutilísima, 4 restiradores inútiles y de los 14 tinteros de plomo 6 estaban inutilizables<sup>220</sup>. Sin embargo, también se enlistan materiales calificados como “en buen uso”.

De acuerdo con los inventarios de dichos establecimientos es probable deducir que la idea de que el niño aun siendo pequeño asistiera a ellos no era para jugar (lo que no significa que no lo hicieran); los objetos enlistados sugieren un uso propio de la enseñanza, una instrucción no relacionada con el juego. Por otro lado, los muebles y útiles tampoco sugieren que la atención hacia los más pequeños fuera solamente de cuidado; los inventarios dan indicios de que se esperaba que los niños pequeños bajo el cuidado de la Amiga<sup>221</sup> aprovecharan la función instructiva de la escuela y aprendieran algo de ella.

Los oficios de solicitudes o autorizaciones para la adquisición de materiales muestran que el mobiliario de las escuelas de párvulos comenzaba a cambiar respecto al de las Amigas; sin embargo, ciertos muebles como mesas y sillas permanecieron constantes. Uno de los cambios que puede apreciarse es que para dichos establecimientos se contempló la adquisición de adornos<sup>222</sup>, situación que no se observó para el caso de las Amigas. Esto podría ser indicio de que las escuelas para párvulos pretendían un aspecto distinto, quizá lúdico o infantilizado.

Recordemos que fue en la última década del siglo XIX que las edades de los niños atendidos en estas escuelas se definieron (aunque desde su origen el propósito fue incluir a

---

<sup>218</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública e inventarios, vol. 2665, exp. 1, foja 3. Año 1879.

<sup>219</sup> *Ibid.*, vol. 2665, exp. 1, foja 7. Año 1879.

<sup>220</sup> *Ibid.*, vol. 2665, exp. 1, foja 17. Año 1879.

<sup>221</sup> Recordemos que en las Amigas niños de distintas edades se encontraban mezclados.

<sup>222</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública en general, vol. 2496, exp. 2018, foja 9. Año 1885.

niños fuera de la edad escolar) al igual que su duración de 2 años. Sin embargo, los documentos muestran que, desde antes de normarse estos aspectos, las maestras se preocupaban de que el tamaño de los muebles no era adecuado para los párvulos: “La Directora de la Escuela de párvulos participa que la niña Virginia Manterola se lastimó un brazo por haber caído de una banca y solicita se surta al establecimiento de los muebles adecuados a la edad de los niños”<sup>223</sup>. La creación de muebles y materiales para la enseñanza de los niños más pequeños comenzó a ser considerada una necesidad: los párvulos requerían un mobiliario distinto que hasta este momento solo consideró sus características físicas, aunque el trabajo con los dones de Froebel es indicio de que también comenzaba a tomarse en cuenta su desarrollo intelectual específico.

Por otro lado, las escuelas de párvulos contaban con recursos limitados, tanto para el pago de directoras y ayudantes como para hacerse de los materiales indispensables para trabajar. Era común que las maestras elaboraran oficios solicitando recursos para el funcionamiento de estas instituciones; en 1885 la directora de una escuela de párvulos pidió al presidente de la república “...auxiliar con 12 centavos diarios por cada alumno que se inscriba en las escuelas de párvulos”<sup>224</sup>.

Las listas de materiales de los *Kindergärten* reflejan un cambio significativo respecto a las Amigas y escuelas de párvulos. En ellos se pensó que el niño no debía realizar actividades consideradas escolares como el aprendizaje formal de la lectura, escritura y aritmética con ejercicios de repetición que lo obligaban a permanecer sentado largo tiempo; este tipo de actividades fueron consideradas incluso desvinculadas de las necesidades de la vida misma del niño (Castañeda [1931], 1980). Esto no significó la salida de la lectura, escritura y aritmética de los programas, sin embargo se enseñarían sus elementos básicos desde un enfoque distinto: no se les obligaría a repetir letras o memorizar sílabas ni catecismos; se trataba más bien de fomentar el lenguaje por medio de cuentos, conversaciones, aprendizaje de letras de canciones sencillas, rimas, comparación de elementos fónicos entre sonidos de animales y la voz humana, incrementar su vocabulario por medio de la enseñanza de los nombres de los objetos que le rodeaban, el aprendizaje de su nombre completo, entre otras actividades. En relación con la enseñanza de aritmética se

---

<sup>223</sup> *Ibíd.*, vol. 2492, exp. 1613, foja 1. Año 1883.

<sup>224</sup> *Ibíd.*, vol. 2496, exp. 2052, foja 1. Año 1885.

sustituyó por nociones de número, medidas, fracciones como mitades y cuartos, así como formar series numéricas hasta el 4 y combinaciones hasta el 8 por medio de los dones froebelianos.

En el proyecto del *Kindergarten* los párvulos desarrollarían su naturaleza psicofísica jugando, en la naturaleza, con una libertad ordenada, en movimiento, en una atmósfera semejante a la del hogar, armónica y con el amor de su maestra. Para ello los espacios, muebles y útiles debían ser acordes a estos preceptos. Estefanía Castañeda ([1931], 1980) afirmó: “El mobiliario, material, útiles y juguetes del niño, así como el edificio, se sujetarán al modelo de un hogar bien constituido” (p. 101).

Bajo la idea de que “los niños deben de tener contacto con las cosas materiales y las de la naturaleza” ([1931], 1980), en los primeros programas (elaborados por E. Castañeda en 1903 y R. Zapata en 1906)<sup>225</sup> se identifica el uso de materiales caracterizados por su diversidad y porque los niños podrían aprender sus características y propiedades al manipularlos, observarlos y dibujarlos: flores, conchas, caracoles, semillas, arena, barro, zacate, palma, diferentes tipos de papel y tela, tijeras, pegamento, pinturas, entre otros. Los juguetes fueron incluidos en estos programas como objetos que contribuían al desarrollo físico de los pequeños: pelotas, raquetas, cuerdas, canicas, trompos, papalotes, muñecos y “diversos juguetes pertenecientes á los niños”<sup>226</sup>.

La tendencia de poner en contacto al niño con la naturaleza continuó en los jardines de niños durante la segunda década del siglo XX. En sus listas de materiales se observan coincidencias respecto a los anteriormente mencionados y se aprecia la introducción de otros distintos como la cera de campeche, hojas de colores, gises, plumas, sobres, gomas, estambre, escobas, escobetas y plumeros y varias clases de papel: ministro, china y crepé<sup>227</sup>.

---

<sup>225</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90. Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

<sup>226</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 70.

<sup>227</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública jardines de niños, vol. 2563, exp. 2, s/f. Año 1906-1917. *Ibid.*, vol. 2563, exp. 4, s/f. Año 1911-1917.

Esta diversidad de materiales se observa también en el programa de 1934<sup>228</sup>, en el que ya se había incluido la Escuela de la Acción y por lo tanto las actividades propuestas habían cambiado; sin embargo, la idea de que los niños aprendieran en contacto con la naturaleza tuvo continuidad. Los materiales con los que trabajarían los párvulos fungirían como herramientas para introducirlos al mundo, conocerían los nombres de los objetos que estaban a su alrededor, sus características, usos y propiedades. De esta manera, los objetos que rodeaban a los niños cobraron gran importancia, pues, además de no representarles ningún peligro, por medio de ellos se motivaría su curiosidad, iniciativa y espontaneidad. Esto apunta a que, además de reconocerse en el niño las capacidades descritas en capítulos anteriores, se le miró capaz de interactuar con su medio a través de los sentidos. Entonces, la actividad del niño cobró relevancia; para motivarla debía rodeársele de un medio estimulante donde pudiera encauzar su creatividad. Castañeda ([1931], 1980) describió diversas actividades desarrolladas en el *Kindergarten* en las que es posible identificar que, por medio de la manipulación y juego con los objetos, los niños lograban expresarse y conocer el mundo en que vivían.

Los silabarios y libros de historia, geografía y aritmética desaparecieron de los *Kindergärten*; en su lugar se impulsó el uso diario de cuentos y libros de estampas de paisajes, flores, frutos, entre otros<sup>229</sup>. La manera de relacionarse con estos objetos también se modificó, pues los párvulos los utilizaban para observar elementos de la naturaleza; en el *Proyecto de la Escuela de Párvulos* de 1903 se menciona que los niños tendrían acceso a ellos durante el recreo, lo que podría haber significado el comienzo de un uso lúdico de los libros en la educación de los niños pequeños. No era frecuente que los cuentos estuvieran ilustrados, por lo que correspondía a la educadora realizar bosquejos sencillos en el pizarrón para tal fin, o bien mostrarles estampas a los niños que se relacionaran con la narración. En el programa de Rosaura Zapata los cuentos tuvieron una presencia importante también, enlistados y organizados por estaciones del año. Por ejemplo, en invierno a los niños se les leería “El nido de mamá Gorriona, María y el borrego, La familia de ratones”;

---

<sup>228</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 328-333.

<sup>229</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 70.

mientras que en verano “Gota de agua, El pescado desobediente, La plantita de algodón”<sup>230</sup>, por mencionar solo algunos. En el programa de 1934 la narración de cuentos serviría para fomentar la cultura estética del niño, acercarlos al conocimiento de la vida, despertar su alma a las emociones y sentimientos, así como para desarrollar su lenguaje y ampliar su vocabulario<sup>231</sup>.

La música en los *Kindergärten* fue un elemento muy importante con el cual se intentó diferenciarlos de las escuelas antiguas. La señora Refugio Barragán escribió los primeros juegos y compuso las primeras canciones para estas instituciones (Castañeda [1931], 1980); desde la perspectiva de Castañeda estos esfuerzos iniciales contribuyeron a romper con la “quietud obligatoria” (p. 31) que se procuraba en las viejas escuelas. A través de la composición de canciones para niños pequeños se procuró reflejar el sentir de la infancia, además se adoptaron y adaptaron los Juegos y Canciones de la Madre de Froebel intentando fomentar el gusto estético musical en los niños, su inclinación por el trabajo y el bien de la especie humana constituyendo “una reflexión de la armonía de la vida universal” (p. 47). Castañeda sugirió que los niños escucharan música de instrumentos, cantaran canciones sencillas, hicieran actividad física acompañada de música y se promoviera el reconocimiento de notas musicales; también se utilizaría para evitar el fastidio de los párvulos. Además, la música en el *Kindergarten* tendría un fin placentero y ayudaría a mantener la disciplina<sup>232</sup>. Por su parte, Rosaura Zapata incluyó las canciones en su programa como parte de las actividades del *Kindergarten* que dirigía, los cantos fueron enlistados organizados por su temática y agrupados en las estaciones del año. Así en verano y específicamente en septiembre se entonaría el “Himno á la Patria” y “La bandera”; mientras que en primavera “El viento de Marzo” y “El sol por la mañana”<sup>233</sup>; por mencionar solo algunos ejemplos. En el *Programa del Jardín de Niños* de 1934 las

---

<sup>230</sup> Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, no. 6-8, 1906, p. 702.

<sup>231</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 329-331.

<sup>232</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 71-72 y 76.

<sup>233</sup> Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, p. 700.

canciones sencillas servirían para que los pequeños adquirieran una correcta expresión oral<sup>234</sup>.

Aún existen partituras y letras de lo que se cantaba en dichos establecimientos<sup>235</sup>. La forma de considerar a la música (como fuente de placer, elemento educativo y disciplinario, así como herramienta para desarrollar el gusto estético) desde los diversos programas, muestra la concepción de que el niño era educable a través de ella, además de relacionarlo con la alegría que lo caracterizaba y con la atmósfera agradable que debía permear en el *Kindergarten*.

Si bien hubo cambios importantes en la materialidad escolar que rodeó a los párvulos, algunos objetos se mantuvieron invariables como mesas, sillas y pizarrones. Recordemos que fue en las escuelas de párvulos que se comenzó a poner atención en que el tamaño de los muebles fuera adecuado para los niños pequeños; en los *Kindergärten* este aspecto se hizo más evidente, pues desde su fundación se les dotó de mobiliario acorde al tamaño de los niños.

Para la adaptación en México de estas instituciones se hizo una planeación del espacio físico requerido. En el proyecto de Estefanía Castañeda de 1903 la maestra estableció un ideal del edificio que debería ocupar. Lo primero es que su ubicación estuviera apartada de las calles con mayor tráfico (lo que representaba un peligro para los niños), además de lejos de cualquier establecimiento de instrucción pues el *Kindergarten* no era propiamente una escuela; también se consideró que si el párvulo estaba en contacto con una comunidad de alumnos muy grande se propiciaría un “exceso de estímulo”<sup>236</sup>. Con el establecimiento de *Kindergärten* los edificios para la enseñanza de los más pequeños se transformaron, se fomentó que los niños no estuvieran en habitaciones aglomeradas (como fue el caso de las Amigas) sino en contacto con la naturaleza, procurando espacios abiertos donde recibieran los beneficios del sol y del aire. Estos eran elementos indispensables para el desarrollo del ser en formación, lo que es indicativo de que el ambiente y el espacio

---

<sup>234</sup> Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 330.

<sup>235</sup> Algunas de ellas se encuentran en el libro *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria* de Estefanía Castañeda, otros tantos forman parte del archivo reservado del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar.

<sup>236</sup> Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 83.

físico comenzaron a ser importantes para la educación de los pequeños en el ámbito público.

El aspecto del *Kindergarten* no debía ser ni serio ni lujoso, más bien risueño y alegre; ocuparía una casa amplia que permitiera tener árboles, flores y pájaros, además de estar bien iluminada y ventilada. El edificio destinado para esta institución debía ser de un solo nivel, con lo que se evitarían escaleras, balcones y cualquier otra construcción que representara una amenaza para los pequeños. Debido a que el niño necesitaba del movimiento y juego para su adecuado desarrollo, era indispensable un terreno amplio donde pudiera correr y “entregarse á las expansiones propias de su alma, gozar de la contemplación del firmamento, de las nubes, y recibir el aire y el sol á torrentes”<sup>237</sup>. Castañeda describió puntualmente cómo debía ser un inmueble de *Kindergarten*, incluyó cada una de sus partes y funciones junto con sus medidas, estableciendo el parámetro idóneo de su aspecto físico. A grandes rasgos, este debía contar con un jardín general, campo para juego con calzada de fresnos y pasto muy recortado, una sala para fiestas escolares, cuatro salas de trabajo para 30 niños cada una (considerando que mínimamente a cada párvulo le correspondieran 15 metros cuadrados de la superficie total del establecimiento), despacho para la directora, sala de espera, portería, departamento para aseo y guardarropa, un cuarto de baño solo para el caso de los *Kindergärten* ubicados en las zonas más desfavorecidas, departamento para útiles escolares, un *W.C.* por cada 10 niños, un espacio para guardar los utensilios de jardinería, pasillos y terreno suficiente para la construcción. En total el inmueble sería de 1800 metros cuadrados para una matrícula de 120 niños<sup>238</sup>.

La realidad de los *Kindergarten* estuvo un poco alejada del diseño de Castañeda, ya que los documentos revelan que estas instituciones ocuparon casas arrendadas a las que se les hicieron adaptaciones y reparaciones que las habilitaron para la estancia de los niños. En 1906, con motivo de la creación del *Kindergarten* “Icazbalceta”, el Inspector José Refugio Vallejo dirigió un oficio a la Dirección General de Instrucción Primaria informando lo siguiente:

---

<sup>237</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 84.

<sup>238</sup> *Ibíd.*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 84-86.

“El C. Inspector Médico que suscribe tiene el honor de informar á Ud., que: habiendo visitado la casa núm. 1 de la 5ª. calle Ancha, opina que, en su concepto, reúne excelentes condiciones para instalar la Escuela de Párvulos de nueva creación.”

Lo que tengo la honra de transcribir á Ud., suplicándole, si lo tiene á bien, se digne autorizar á esta Oficina para que se haga la instalación de la Escuela de que se trata, en la citada casa núm. 1 de la 5ª. calle Ancha, en esta Ciudad. La renta mensual es de \$250.00c.<sup>239</sup>

El arrendamiento de casas fue una práctica que continuó por lo menos hasta pasada la segunda década del siglo XX. En una relación de edificios ocupados por escuelas de la capital en 1923 se especifica, entre otros datos, si pertenecían al orden federal o particular: de los 16 jardines de niños listados, 15 estaban en edificios de particulares pagando una renta mensual entre 170.00 y 450.00 pesos; únicamente el inmueble ocupado por el Jardín de Niños “José María Vigil” era de propiedad federal<sup>240</sup>. Esto pudo haber sido una de las razones por las que en ocasiones los *Kindergärten* cambiaban de domicilio trasladándolos a otra casa a la que había que adaptar también.

El tipo de arreglos que se hacían a los inmuebles no eran menores, como lo ilustra un informe de 1912-1913 relativo a las reparaciones realizadas en la casa ocupada por el Jardín de Niños “Pestalozzi”. La casa constaba de 2 niveles en las que se adaptaron 12 salones: en la planta alta al salón VI que contaba con buena ventilación –según este informe– se le derribó un muro, se cerraron 2 puertas y se abrieron 3 ventanas; al salón VIII, ubicado en este mismo nivel y que tenía una ventilación mediana, se le derribó un muro, se construyó otro con una puerta y se abrieron 2 ventanas<sup>241</sup>. Los *Kindergärten* fueron un proyecto costoso, su establecimiento y adaptación fueron onerosos, a esto habría que agregar el pago mensual de rentas, así como la adquisición de mobiliario y material para el trabajo con los niños (aunque cabe destacar que las madres siempre que estuvieron en posición de hacerlo contribuyeron para completar lo necesario para su funcionamiento<sup>242</sup>). De acuerdo con

---

<sup>239</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública jardines de niños, vol. 2563, exp. 2, s/f. Año Enero 1906.

<sup>240</sup> Relación de los edificios de propiedad federal, municipal y particular, ocupados por escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, en la que se manifiestan: ubicación, capacidad, inscripción de alumnos y rentas que se pagan, *BSEP*, tomo I, no. 3, 1923, pp. 516 y 521.

<sup>241</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública jardines de niños, vol. 2565, exp. 25, s/f. Año 1917-1918.

<sup>242</sup> Jardines de Niños de las Escuelas Normales Rurales patrocinados por los Jardines de Niños establecidos en el Distrito Federal, *BSEP*, tomo VIII, núm. 9, 10, 11, 1929, pp. 21-22. Noticias del Departamento de

Campos Alba (2013), “el gobierno federal no escatimó en recursos y esfuerzos para implementar una escuela lo más apegado al ambicioso ideal propuesto por la señorita Castañeda” (p. 147).

Los edificios ocupados por estas instituciones se caracterizaron por tener una sola planta o hasta dos niveles. Se trataba de casas con patio al aire libre o techado, muy probablemente las recámaras se transformaron en salones y dirección, y contaban con sanitarios como instalaciones mínimas. En el AHDF se resguardan algunos planos de *Kindergärten* de la capital; por sus domicilios posiblemente correspondan a las dos primeras décadas del siglo XX. Ejemplo de ello es el siguiente plano del Jardín de Niños “Pestalozzi” ubicado en la 2da. Calle de la Industria No. 35, que por lo menos hasta 1918 conservó este domicilio.

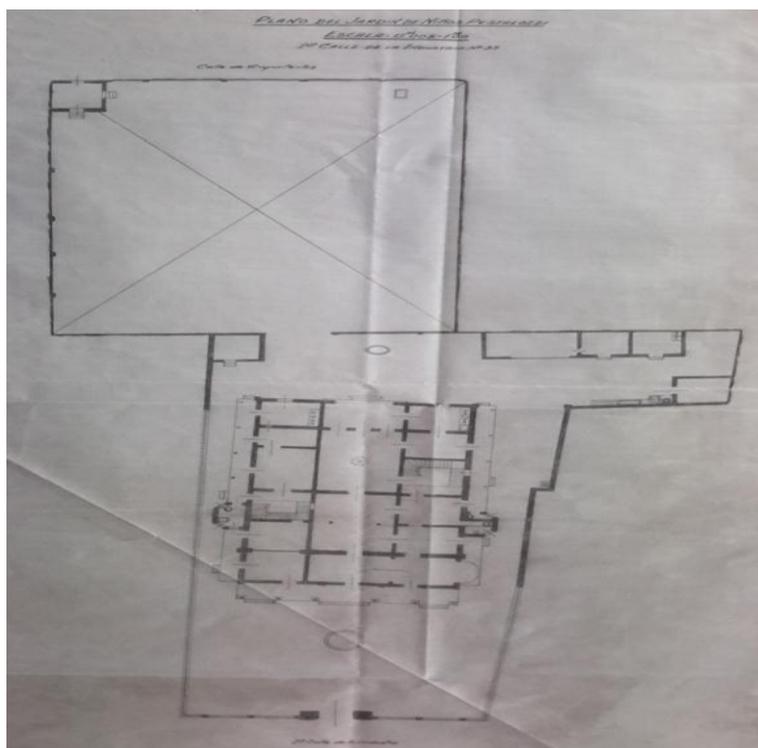


Imagen 24. Plano del Jardín de Niños Pestalozzi. Fuente: AHDF, Módulo 4, Planero 1, Fajilla 106, No. de plano 661, Clasificación 415.6(073)68

En el plano de la Imagen 24 observamos una casa de planta baja, primer piso y azotea. La entrada en la parte inferior central del plano lleva a un vestíbulo con una fuente al centro. En la planta baja había un baño en cada lado, mientras que en el primer nivel había 4 en el extremo superior izquierdo. En este mismo piso se observan 12 salones, un

---

Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171. Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, pp. 259-263. Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1934, pp. 71-72.

baño, cocina y 4 habitaciones donde posiblemente se alojó la directora en turno. En el plano vemos 2 escaleras y pasillos laterales además de uno central. Los arreglos descritos anteriormente correspondieron al inmueble que se presenta en este plano, aunque no se trató de la misma casa que ocupó el “Pestalozzi” cuando se creó en 1904, pues según Élide Campos (2013) este se ubicó en la “calle Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo” (p. 151).

El Jardín de Niños “Herbert Spencer” se fundó en 1906 en la 1ª Calle de Guerrero No. 16, y su ubicación se mantuvo por lo menos hasta 1917, cuando pagaba una renta de \$400.00 mensuales<sup>243</sup>. En la Imagen 25 se presenta el plano de la casa ocupada por este establecimiento.

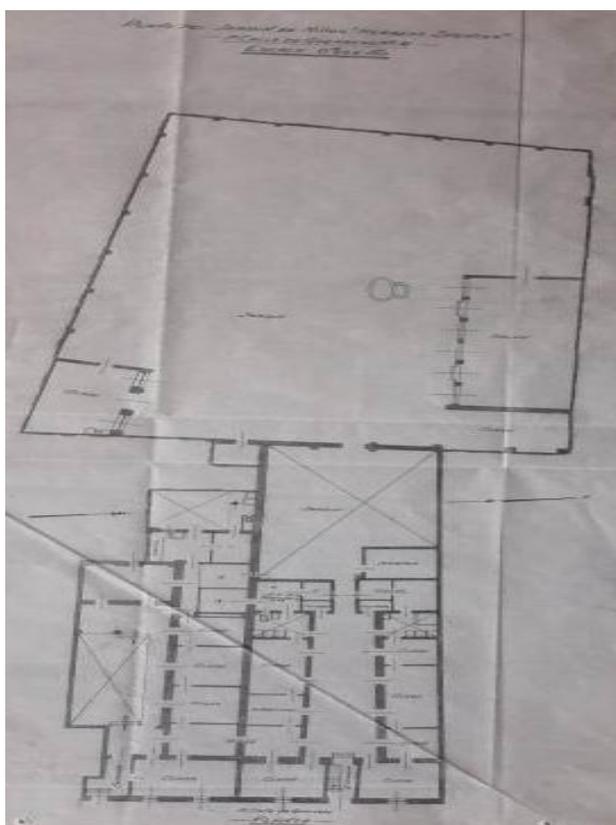


Imagen 25. Plano del Jardín de Niños “Herbert Spencer”. Fuente: AHDF, Módulo 4, Planero 1, Fajilla 113, No. de plano 686, Clasificación 415.6(073)76

El inmueble solo tenía planta baja, su distribución estuvo más apegada a la propuesta de Estefanía Castañeda. En el plano se identifica que este jardín de niños tuvo 2 entradas por la 1ª calle de Guerrero, la del lado izquierdo permitía llegar a un patio donde estaba la entrada a lo que pudo haber sido la residencia de la directora, pues se trató de un espacio con cocina, baño y dos habitaciones. A la derecha de ese patio había 3 habitaciones

<sup>243</sup> AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Sección o serie: Instrucción Pública directorio general de personal, vol. 2469, exp. 4, foja 1. Año 1917.

utilizadas como salones y otra más para guardar útiles. Por la entrada situada a la derecha del plano se llegaba a un pasillo que a ambos lados tenía habitaciones de las cuales se destinaron: seis para salones, una dirección y una más para guarda de útiles. En esta casa los niños tuvieron un espacio amplio para correr y jugar, pues detrás de la sección mencionada se hallaba un jardín con una bodega, por donde se podía entrar a un segundo jardín mucho más extenso en el que había dos salones para dar clase y uno más grande ubicado al lado derecho del plano.

Existen 3 planos del Proyecto para kínder en la Colonia 201<sup>244</sup> del cual se desconoce la fecha de elaboración y si realmente llegó a construirse, pues no se encontraron referencias a este *Kindergarten* en otras fuentes. Sin embargo, llama la atención la cuidadosa planeación de este inmueble: ya no se trataba de una casa modificada, sino de un espacio ex profeso. En los planos es posible observar que sería un edificio de una sola planta, con vestíbulo, 6 aulas, un aula al aire libre, dirección, patio cubierto, patio de juegos, salón de actos y juegos, así como un cubículo médico y un espacio destinado para vivienda del conserje que constaba de una recámara, comedor, cocina y baño. Además, estos documentos nos permiten conocer el tipo de cimentación, materiales (puertas de ocote y duela, ventanas de hierro, pisos de mosaico, loseta y duela de ocote) y diseño de fachadas.

#### 4.4 Conclusiones

El estudio de los objetos y espacios escolares destinados a la niñez pequeña nos permiten comprender las representaciones de infancia. A lo largo del tiempo los establecimientos dedicados al cuidado y enseñanza de los niños más pequeños fueron cambiando, junto con ellos los objetos y materiales. A través de las experiencias cotidianas vividas en las Amigas, escuelas de párvulos y *Kindergärten*, se adaptaron las ideas de intelectuales y maestras pioneras y se construyeron otras independientes de las de las educadoras, dando cabida a realidades que influyeron en la transformación de las instituciones e ideas sobre la infancia y su educación. Ciertamente, la materialidad de las instituciones que atendían a niños pequeños se fue transformando a la par que sus métodos y programas. Sin embargo,

---

<sup>244</sup> AHDF, Proyecto para kínder Colonia 201, Módulo 8, Planero 5, Fajilla 12, No. de planos 1169-1171, Clasificación 415.6(073)265.

los objetos y espacios escolares no siempre fueron en concordancia con las ideas acerca de la enseñanza y habilidades de los niños.

En las escuelas Amigas y de párvulos es posible identificar que los niños pequeños debían ser instruidos de manera muy semejante a la primaria donde los niños eran sometidos a una estricta disciplina. En los discursos sobre el *Kindergärten* tanto como en la práctica diaria se hacen intentos para distinguir a estas instituciones de las escuelas primarias, aunque en aspectos organizativos se aprecian semejanzas respecto a estas. Fue con dichos establecimientos que la educación de la niñez pequeña se hizo presente fuera del hogar pero en estrecho vínculo a con este, procurando su desarrollo psicofísico y moral. Para ello el Estado desplegó una serie de esfuerzos para la creación y adquisición de materiales, música y juguetes que atendieran las necesidades físicas y mentales de los párvulos. En suma, se puede decir que se creó una cultura escolar para el *Kindergarten*, con los tres elementos esenciales que según Dominique Julia, definen la cultura escolar: “espacio separado, curso dividido en niveles y un cuerpo profesional específico...” (Julia, 1995, p. 134). Recordemos que desde 1903 Castañeda sugirió la clasificación de los niños dependiendo su edad o desarrollo físico, en 1911 la graduación del *Kindergarten* se hizo más específica tomando en cuenta su edad, desarrollo físico e intelectual y para 1928 quedó establecido que estas instituciones se constituirían de dos grados.

A través de los planos de los jardines de niños es posible identificar una transformación en la manera de concebir el espacio escolar para los niños en comparación con los inmuebles ocupados por la Amigas y escuelas de párvulos. Desde el origen de los *Kindergärten* se trató de independizarlos físicamente de las primarias, pero también de diferenciarlos respecto a estas a partir de sus programas y prácticas cotidianas de disciplina, distribución del tiempo, trato hacia los niños, entre otros. Las adaptaciones realizadas a las casas que ocuparon nos indican que fueron espacios pensados para los pequeños en correspondencia con las representaciones de infancia de aquellos años y la manera de concebir su educación, así como a las instituciones encargadas de ello y sus maestras. El *Kindergarten* fue un proyecto por medio del cual comenzaron a pensarse y diseñarse inmuebles para los niños en el ámbito educativo, donde ellos ocuparon el lugar central para la organización del espacio y ambiente. De esta forma vemos cómo, hacia el comienzo del

siglo XX, las representaciones de la niñez más pequeña no solo se vieron influenciadas por el higienismo, la medicina, psicología y pedagogía, sino también por la arquitectura.

En suma, las prácticas escolares de los establecimientos para niños pequeños guardaron cierta relación con los discursos oficiales e ideas pedagógicas de intelectuales y maestras pioneras del *Kindergarten*, pero no hubo una correspondencia exacta entre estos aspectos. Por momentos tendieron a distanciarse, como en la concepción del *Kindergarten* como hogar-escuela y la aplicación de exámenes en estas instituciones por lo menos hasta la primera década del siglo XX. Otro punto de encuentro tiene que ver con la manera en que se pensó debían ser dichos establecimientos físicamente, y los esfuerzos realizados para asemejarlos en la realidad al ideal señalado sobre todo por Estefanía Castañeda. El juego tampoco correspondió a las representaciones ideales; como vimos, las quejas a los juegos monótonos y poco espontáneos en los primeros años del *Kindergarten* sugieren que estas instituciones hasta cierto punto aun formaban a los niños en la disciplina y el orden.

De esta manera, las prácticas escolares muestran la transición del niño pequeño como sujeto de cuidado y susceptible de ser instruido –en las Amigas y escuelas de párvulos– a configurarse como sujeto educable física, moral e intelectualmente en una institución diseñada específicamente para los niños y su educación. En los *Kindergärten* y jardines de niños las prácticas escolares aquí analizadas partieron de los discursos oficiales e ideas de las maestras pioneras pero se inscribieron en prácticas arraigadas de instrucción a los pequeños que provenían de las instituciones que los precedieron. Las prácticas cotidianas en estas instituciones contribuyeron a moldear representaciones de una infancia educable.

En este sentido, pensar que las representaciones de la niñez fueron construidas en múltiples ámbitos –tanto en la documentación oficial y programática como en el funcionamiento de los establecimientos– posibilita desentrañar contradicciones y la multiplicidad de significados a menudo yuxtapuestos en las representaciones mismas.

## *Conclusiones generales*

En esta investigación se ha examinado la transformación de las representaciones en torno a la niñez pequeña de 1870 a 1940, y la manera en cómo se configuró la noción del niño de 3 a 6 años como sujeto educable en este mismo periodo. Para entender mejor esas representaciones, se incluyó un análisis conceptual de las instituciones y docentes dedicadas a su enseñanza, así como los cambios en las representaciones de estas últimas. Por último se analizaron las formas en que los niños fueron pensados a través de las prácticas cotidianas de los establecimientos dedicados a su cuidado y educación.

Comenzaré esta última sección haciendo una breve recapitulación y reflexión en torno a los argumentos que guiaron este trabajo. La hipótesis central de la que se partió en la investigación es que de 1870 a 1940 hubo una transformación en la representación del niño pequeño, de objeto de cuidado a sujeto educable, y que tal cambio respondió a y tuvo lugar en el marco de una transformación en la conceptualización de las instituciones escolares y en las representaciones de la maternidad y la docencia. El camino andado en este trabajo nos lleva a concluir que el proceso de cambio en las representaciones de infancia no es lineal. En la época virreinal existieron escuelas denominadas Amigas en las que se consideró al niño pequeño como objeto de cuidado, al igual que la educación que se le daba en casa. En este periodo los pequeños debían ser asistidos y protegidos, además de instruidos en la doctrina cristiana. No se les consideraba como sujetos que debían ser estimulados en el desarrollo de todas sus facultades. En los años transcurridos de 1860 a 1880 los niños pasaron por un proceso de “escolarización”, es decir, fueron identificados con aquellos que ya estaban en edad de cursar la primaria. En consecuencia, las escuelas de párvulos intentaron atender a la especificidad del niño pequeño, aunque continuaron con prácticas propias de las Amigas y primarias. Es hasta la creación de los primeros *Kindergärten* que se despliega una noción de la especificidad del desarrollo del niño; así, la idea de cuidado e instrucción transita a la de su educación, entendida como la estimulación de todas sus facultades a través de un método distinto al empleado en las escuelas primarias. Esto no significó la transformación inmediata y total de las prácticas escolares, por el contrario, sobre todo en los primeros años del siglo XX perduraron prácticas

arraigadas de las escuelas de párvulos que le antecedieron, ejemplo de ello fueron los exámenes.

Esta investigación mostró también que en el periodo estudiado ocurrió una transformación en el concepto de educación. Este cambio no solo concernió a las instituciones para niños pequeños, sino que es observable en la enseñanza primaria también. La educación dejó de ser únicamente instrucción concebida como la transmisión de conocimientos intelectuales, transitó hacia el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales de los niños. Ello contribuyó a la configuración del niño pequeño de sujeto de cuidado e instrucción a considerársele susceptible de educación. Froebel reconoce en el niño habilidades innatas, por lo que en su proyecto de *Kindergarten* fue asemejado con una planta necesitada del aire puro, calor del sol y amor de la maestra para su desarrollo, es decir, mediante estímulos externos se favorecerían sus facultades. La metáfora del niño con la planta nos remite a la idea de este como un ser en desarrollo, contra la idea anterior de que el niño era una especie de tabula rasa en la que había que vaciar una serie de conocimientos. Así, se fueron configurando representaciones de infancia en referencia a esta semejanza con la planta e incluso otros elementos de la naturaleza. La niñez pequeña fue concebida como una etapa de crecimiento y moldeamiento, caracterizada por la debilidad, ternura, alegría, bondad, gracia, espontaneidad, necesidad de cuidados, libertad y movimiento. Esta infancia se fue diferenciando del adulto y de la madre, se le reconocieron características específicas, derechos, la necesidad de cuidado y educación concreta. Además de repositorio de cultura. De ahí que los cambios en la conceptualización del niño estén relacionados con la transformación de la noción de educación y con la forma en que la escuela debía ocuparse de ella.

Por otra parte, las denominaciones de las instituciones para niños pequeños no son transparentes ni nos remiten a una sola definición. A lo largo de esta investigación se ha confirmado que los cambios en ellas tienen que ver con su historicidad. Responden a las transformaciones en las representaciones de la infancia a la vez que contribuyen a delinearlas; las maneras de nombrar a los establecimientos dedicados al cuidado y educación de niños pequeños muestran que guardaron una estrecha relación con las formas de pensar su educación, la configuración de la maestra de párvulos, los cambios en las representaciones de la maternidad, así como con la conformación de un sistema educativo

nacional. Además, las diferentes denominaciones arrastran significaciones propias que se yuxtaponen a las nuevas significaciones que se le van adscribiendo a tales instituciones.

Las maneras en cómo se pensó que debían ser las maestras de párvulos influenciaron a la vez que se nutrieron de las representaciones de infancia. Las representaciones de estas profesoras estuvieron siempre en vinculación con el ideal de la mujer porfiriana y la maternidad. La configuración de la educadora como profesión resulta especialmente importante, pues fue de las pocas opciones que tuvieron las mujeres del Porfiriato para estudiar y realizar un trabajo remunerado fuera del espacio doméstico, que además era social y moralmente aceptado. Su origen puede ubicarse en la segunda mitad del siglo XIX con la creación de la Secundaria para Niñas, que en 1888 se convirtió en la Escuela Normal de Profesoras, aunque sus antecedentes son rastreados desde los maestros de primeras letras en México. En las primeras décadas del siglo XX las maestras debían tener atributos de una madre (dulce, delicada, serena, entre otras) y comportarse como madres educadas, por lo que la actividad docente representó para las mujeres la extensión de su rol como madres en la escuela, lo que coincide con la representación del *Kindergarten* como hogar-escuela. En relación con los cambios en las representaciones de la infancia, maestra de párvulos, maternidad e instituciones para niños pequeños, surgió la necesidad de preparar a las educadoras. Esto condujo a la institucionalización y consolidación de la actividad docente como profesión, cuya demanda fue en aumento, aunque con claras diferencias respecto a las oportunidades educativas de los varones y con el ejercicio mismo de la docencia. Por lo tanto, la configuración del niño pequeño como sujeto educable tuvo lugar en relación con una mayor participación de las mujeres en actividades docentes.

Las denominaciones de la maestra de párvulos fueron cambiando con el tiempo en función de procesos sociales que tienen que ver con la formación de docentes, su certificación y la legitimación pública que adquirió esta profesión. La reflexión en torno a este tema indica que se les comenzó a llamar *profesoras* iniciando el siglo XX, lo que se relaciona con los esfuerzos realizados para su definición como actividad profesional. En este tiempo se emplearon otras denominaciones como: *profesoras de párvulos* o *maestras de párvulos*, *Profesora de las Escuelas de Párvulos*, *maestra*, *maestras educadoras normalistas*, *instructora y/o maestra Kindergarten*. Después de 1910 figuraron los nombres de *maestra de Kindergarten*, *educadora de párvulos*, *señoritas profesoras*,

*educadora de Jardines de Niños, jardinera y educadoras de niños*, aunque se continuaron utilizando *maestra Kindergarten* y *maestra*. El nombre de *educadora* se empezó a utilizar desde la década de 1900, se volvió más común a mediados de la década de 1920 y, al término de esta, fue casi la única forma de referirse a ellas. Esta denominación fue utilizada únicamente para referirse a las maestras de párvulos, su significado y uso estuvo siempre ligado al *Kindergarten* y a los niños pequeños, se debatió entre la madre-maestra y su configuración como profesión.

Con la creación de los primeros *Kindergärten* en México dentro de un contexto de mayor presencia del Estado en un espacio que antes ocupaba la madre, se movilizaron representaciones de infancia, maternidad, maestras y escuelas en las que esta institución aparecía como un espacio de confluencia entre lo público (hogar-escuela) y lo privado (la familia, la casa). Funcionarios como Justo Sierra y Joaquín Baranda fueron fundamentales en el origen del *Kindergarten*. A través del análisis de las ideas de intelectuales y maestras pioneras de este proyecto, discursos oficiales, reglamentación, documentos que dan cuenta de su funcionamiento e iconografía de la época, es posible afirmar que desde su concepción por Federico Froebel se le pensó no como una escuela, sino como un establecimiento benéfico para los niños que les brindaría protección, cuidado y educación mientras sus madres trabajaban o en caso que no tuvieran los recursos económicos y morales para asegurarles su desarrollo en un ambiente adecuado. Además, en México fue visto como un proyecto moderno en el que se acogieron y adaptaron las ideas de Froebel, Pestalozzi y Rousseau principalmente, y en el cual incidió también el discurso científico de la medicina y psicología. En torno al *Kindergarten* coexistieron distintas conceptualizaciones: hogar-escuela (extensión del espacio doméstico), benefactor de la niñez desprotegida moral y materialmente y escuela preparatoria para la primaria; a partir de la década de 1930 se le sumaron consideraciones como institución que proporcionaba los cimientos del hombre trabajador del futuro, un mundo en miniatura y donde se alcanzaba la igualdad de los niños no importando su procedencia económica (por lo menos durante su permanencia en el jardín de niños).

Si bien, el *Kindergarten* apuntó al cuidado y educación para el desarrollo de los niños en un ambiente que reprodujera el doméstico, continuó con ciertas prácticas que provenían de los establecimientos anteriores para niños pequeños, como los exámenes, el juego

controlado y el orden. Además, el creciente control del Estado en la educación a través de una progresiva burocratización del sistema escolar, la condujo a insertarse en una dinámica muy semejante a la de las escuelas. Este incremento del control y presencia del Estado se observa en el caso concreto de *Kindergarten* a través de los reportes de asistencia e inscripción de los pequeños, la contratación de maestras, adaptación de espacios y adquisición de materiales pensados para los pequeños. Estos documentos, junto con su reglamentación, su proceso de institucionalización y delimitación confirman que derivaron en buena parte a la reorganización de la educación primaria. La concepción de las escuelas de párvulos y *Kindergärten* como instituciones que preparaban al niño para su ingreso a la primaria, coadyuvó a delimitar sus funciones y rango etario de los pequeños que asistirían a ellas.

El juego en el *Kindergarten* representó un elemento característico de esta institución que a su vez lo diferenció de las Amigas y escuelas de párvulos. El juego se adoptó desde un inicio como método de enseñanza para los más pequeños, retomado de la propuesta de Froebel y adaptado al contexto mexicano de principios del siglo XX. Al mismo tiempo se le consideró como una oportunidad para que las maestras observaran y estudiaran el desarrollo físico e intelectual de los niños. Desde la creación de los primeros establecimientos se le otorgó gran relevancia, considerándolo como la actividad idónea del niño menor de 6 años. Se intentó explotar todas sus posibilidades al grado que Estefanía Castañeda elaboró una tipología del mismo. Esta tesis muestra que la actividad lúdica en los *Kindergärten* se fue transformando con el tiempo en función de los discursos políticos y pedagógicos que influenciaron a los establecimientos, aunque también debido a las prácticas cotidianas en las instituciones y los materiales de los que disponían. Por lo tanto, en los primeros años de su existencia el juego tuvo la función de ser un medio educativo que privilegiaba la recreación, iniciativa y espontaneidad de los niños. A ello se adhirieron, hacia la década de 1920, consideraciones como la de ser un elemento que posibilitaba el fomento del nacionalismo en la institución. Una década más tarde, significó también el medio para enseñar derechos, obligaciones y seguimiento de reglas a los pequeños. Así, el *Kindergarten* se configuró como el espacio donde, además, el niño podía jugar en un ambiente seguro. Se adoptaron y adaptaron los *Juegos de la Madre* de Froebel, aunque también se hicieron esfuerzos para crear localmente juegos, juguetes y música. Hasta el

periodo aquí estudiado, al juego se le asignó una doble función: recreativa y educativa, esta última se fue complejizando a través de la incorporación de nuevas ideas pedagógicas pero también con el comienzo de su reglamentación.

Las representaciones de la niñez pequeña no solo se construyeron y transformaron desde la mirada de intelectuales, políticos y maestras pioneras del *Kindergarten*. Las instituciones fueron movilizadoras también de estas representaciones a partir de sus actividades cotidianas. En este sentido se hizo un análisis de su quehacer diario, intentando además acercar al lector a la vida cotidiana de los establecimientos. De ello se desprende la necesidad de reconocer el papel activo de las experiencias escolares en este proceso. Mediante los registros de asistencia, elaboración de inventarios, estadísticas, la presentación de exámenes o festivales que constataran los aprendizajes de los niños, entre otros, fueron surgiendo ideas y modos de ser de los niños más pequeños como: su comportamiento, acción, ambiente y espacios para su desarrollo. A su vez, el análisis de las prácticas escolares permitió identificar las maneras en cómo fueron adaptadas las ideas pedagógicas. Resultado de ello es la emergencia de representaciones de infancia relacionadas con lo escolar, que por momentos estuvieron más cercanas a este aspecto como en las Amigas y escuelas de párvulos, y en otros se procuró diferenciar al niño pequeño de aquellos que asistían a la primaria brindándole una educación que atendiera sus características particulares. El *Kindergarten* fue intento por romper con la idea del niño escolarizado, se consideró que lo escolar contradecía la naturaleza de los más pequeños. A través de esta institución se procuró dar una educación a los niños que fomentara su desarrollo, espontaneidad, libertad y diera oportunidad a su necesidad de movimiento en un ambiente seguro que reprodujera al hogar. Sin embargo, las prácticas de los *Kindergärten* demuestran que discurrieron entre lo escolar y lo doméstico.

Analizar la materialidad de los establecimientos para niños pequeños nos condujo a identificar las representaciones de infancia vinculadas con lo escolar. Los espacios y útiles disponibles en las Amigas y escuelas de párvulos muestran que la instrucción de la niñez pequeña se concebía en semejanza con la primaria. Esta situación mostró signos de cambio a través de las escuelas de párvulos, aunque fue con los *Kindergärten* que se pensaron espacios específicos para niños de 3 a 6 años acordes a sus características y a los planteamientos pedagógicos de Froebel. Junto con ello se realizaron esfuerzos para crear

música, juegos, juguetes, mobiliario y materiales adecuados para los niños pequeños. Fue un periodo donde la niñez pequeña se hizo visible, así comenzó a surgir una materialidad escolar que fuera acorde con sus características físicas, intelectuales y morales. El espacio escolar se transformó, emergió la necesidad de independizar al *Kindergarten* de las escuelas primarias (aunque por razones económicas no siempre se pudo), se modificaron espacios en función de poner al niño en contacto con la naturaleza, en un ambiente seguro que permitiera su desarrollo adecuado. Fue el comienzo de una arquitectura para niños pequeños en el ámbito escolar, y la infantilización de los espacios y mobiliario.

Las prácticas escolares no muestran una correspondencia exacta entre ellas y los discursos oficiales e ideas pedagógicas de intelectuales y maestras fundadoras del *Kindergarten*. Esto pudo deberse a que llevaba tiempo asimilar y adoptar los preceptos sobre el *Kindergarten* en la cotidianidad de las instituciones, así como que su adaptación se hacía conforme a sus recursos tanto materiales como humanos. A pesar de mantener siempre cierta relación, por momentos esta era más cercana o distante. De esta manera, los establecimientos tuvieron un papel activo en el proceso de moldeamiento de las representaciones de la niñez pequeña.

La perspectiva teórica y metodológica utilizada en esta tesis me permitió mirar aspectos que otros trabajos sobre historia de la infancia y del *Kindergarten* no habían trabajado. Recurrir a la historia de la infancia junto con el análisis iconográfico de la época, permitieron aproximarnos al conocimiento de los párvulos en los *Kindergärten* y jardines de niños: cómo eran, qué vestían, con qué y dónde eran educados, cómo eran los objetos que los rodeaban, entre otros. También pude establecer un contraste con las representaciones de infancia construidas y/o transformadas desde los discursos oficiales e ideas de intelectuales y maestras pioneras. Si bien los documentos existentes solo permiten reconstruir una historia de la infancia desde la mirada adulta, el análisis de imágenes representó para esta investigación la oportunidad de conocer a la niñez pequeña desde sus gestos, posiciones, ropa, juguetes y espacios. La historiografía sobre el *Kindergarten* ha explorado poco cómo se movilizaron las representaciones de infancia y las denominaciones para referirse a ella, sin embargo, en este trabajo se muestran las prácticas cotidianas de dicha institución que contribuyeron a moldear las ideas sobre los niños.

Generalmente, en la historiografía el *Kindergarten* es considerado una escuela. Es precisamente en este campo que la presente investigación muestra que no fue concebido como tal, sino que en él confluyeron lo público (escuela) y lo privado (hogar, familia). Desde las ideas de intelectuales y maestras pioneras el *Kindergarten* fue considerado un hogar-escuela y a través de las prácticas cotidianas de los establecimientos se intentó seguir el mismo camino; sin embargo, como señalé, estas discurrieron entre lo doméstico y lo escolar. La materialidad escolar es un aspecto poco investigado para la historia de las instituciones para niños pequeños, sin embargo, es muy importante porque estamos al comienzo de una cultura escolar para ella. Este trabajo permitió acercarnos a los establecimientos donde los niños jugaban y aprendían, entender cómo y a partir de qué fueron cambiando, cómo eran los objetos escolares, así como el mobiliario para los pequeños.

Por su parte, la historia de los conceptos permitió conocer cómo es que el lenguaje se encuentra ligado a lo social y se influyen mutuamente. Los conceptos denotan su historicidad al mismo tiempo que la complejidad de las estructuras donde se forjaron. Esta investigación aporta a la relevancia que tienen las maneras de nombrar a las escuelas e instituciones para niños pequeños, a las maestras de párvulos y al concepto mismo de párvulo, construyéndose una conceptualización sobre los niños pre-escolares.

Aunque no fue el propósito central de este trabajo, un acercamiento histórico a la configuración de la maestra de párvulos y su profesionalización fue el punto de partida para contribuir a la historia del magisterio con perspectiva de género. Específicamente, la manera en que se construyeron y transformaron las representaciones de la educadora en relación con su rol femenino, la maternidad, la educación y la ciencia: cómo fue su formación durante el Porfiriato abarcando hasta la cuarta década del siglo XX, y la forma como esta profesión se fue feminizando convirtiéndose en un campo casi exclusivo para las mujeres.

Finalmente, a pesar de haber abarcado aspectos en que otros trabajos sobre infancia y el *Kindergarten* no han profundizado, quedan cuestiones que convendría ampliar en investigaciones posteriores. Por ejemplo, se sabe muy poco del desarrollo de las Amigas durante la mayor parte del siglo XIX, y tampoco se han estudiado las transformaciones de las representaciones de la niñez pequeña en la segunda mitad del siglo XX, para dilucidar

cómo llegó a configurarse el jardín de niños como un nivel educativo en sí mismo. El presente trabajo da pie para continuar la reflexión con mayor profundidad en torno a las educadoras y su profesionalización, las reformas curriculares desde los primeros *Kindergärten*, prácticas cotidianas de estas instituciones, materialidad escolar y las representaciones de infancia considerando el valioso archivo reservado del CIDEP, al que no tuve acceso durante la elaboración de este trabajo por encontrarse en proceso de restauración y clasificación.

Esta tesis es también una invitación para que continuemos reflexionando en torno a los niños pequeños y su educación. Lo que representa una puerta abierta para dejar volar la imaginación y plantearnos nuevas preguntas en la búsqueda de ampliar el conocimiento histórico de la infancia, sus maestras y educación que tanta falta hace para recordarnos de dónde venimos, comprender el momento en el que estamos y hacia dónde vamos.

## Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, A. (2011). Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910. En Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J. y Escalante Fernández, C. (coord.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 73–105). México: Porrúa.
- Añorve Aguirre, C. (2000). *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1944*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Arredondo, M. (coord.) (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Porrúa.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México (COLMEX).
- (1996). Unidad y democracia educativa: Meta porfiriana. En Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 129–143). México: El Colegio Mexiquense, A. C.
  - (2015). Laura Méndez de Cuenca: “Gloria de su sexo”. En Infante *et al.*, *Las maestras de México* (pp. 89–138). México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
  - (1982). La República Restaurada y El Porfiriato. En Arce Gurza, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck de Estrada, D. y Vázquez, J. *Historia de las profesiones en México* (pp. 129–222). México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Colegio de México (COLMEX).
  - (2002). La educación moderna, 1867-1911. En Gonzalbo Aizpuru, P. y Staples, A. (coords.) *Historia de la educación en la ciudad de México* (pp. 245–327). México: El Colegio de México (COLMEX)-Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Benjamin, W. (2015). *Juguetes*. España: Casimiro.
- Bermúdez, M. (1996). Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876. En Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 111–128). México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Bödeker, H. (2013). Historia de los conceptos como historia de la teoría. Historia de la teoría como historia de los conceptos. Una aproximación tentativa. En Fernández

- Sebastián, J. y Capellán de Miguel, G. (eds.) *Conceptos políticos, tiempo e historia: nuevos enfoques en historia conceptual* (pp. 3–30). España: McGraw-Hill.
- Burke, C. y Ribeiro de Castro, H. (2007). Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild. *History of Education*, 36 (2), 213–226.
- (2005). Light: metaphor and materiality in the history of schooling. En Lawn, M. y Grosvenor, I. *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines* (pp. 125–143). United Kingdom: Symposium Books.
- Campos Alba, E. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense, A. C.
- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y grafía*, 14, 207–243.
- Carli, S. (2008). La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural (pp. 23–49). En Padilla, A., Soler, A., Arredondo, M., Moctezuma, L. (coordinadores). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. México: Casa Juan Pablos-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Castañeda, E. (1981). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. México: Editorial Jus.
- Castillo Troncoso, A. (2006). Imágenes y representaciones de la niñez en México a principios del siglo XX. En Reyes, A. de los (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?* Tomo V, volumen 2, (pp. 83–115). México: El Colegio de México (COLMEX)-Fondo de Cultura Económica (FCE).
- (2007). Infancia y revolución. Imágenes y representaciones de la niñez en México en las primeras décadas del siglo XX (pp. 443–457). En Rodríguez Jiménez, P., Mannarelli, M. (coordinadores). *Historia de la infancia en América Latina*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Chartier, R. (1997). Al borde del acantilado. En Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana.
- Comas Rubí, F. y Sureda García, B. (2012). The photography and Propaganda of the Maria Montessori Method in Spain (1911-1931). *Pedagogica Historica. International Journal of the history of education*, 48 (4), 571–587.

- Froebel, F. (1923). *La educación del hombre*. Estados Unidos: D. Appleton y Compañía.
- Galván Lafarga, L. y Zúñiga, A. (s/f). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. Revisada el 21 de abril, 2015. Tomado de Diccionario de historia de la educación en México  
[http://www.bibloweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_25.htm](http://www.bibloweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm)
- González Jiménez, R. y Palencia Villa, M. (2015). Rosaura Zapata: Genealogía de una profesión. En Infante *et al.*, *Las maestras de México* (pp. 139–183). México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Granja Castro, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2009, enero-marzo). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 14 (40), 217–254. Revisado el 29 de junio. Tomado de  
<https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&riterio=ART40011>
- Grosvenor, I. (1999). On Visualising Past Classrooms. En Grosvenor, I., Lawn, M. y Rousmaniere, K. *Silences and Images*, (83–104). New York: Peter Lang Publishing.
- Gutman, M. y Coninck-Smith, N. (2008). *Designing Modern Childhoods. History, Space and the Material Culture of Children*. Estados Unidos: Rutgers University Press.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (131–153). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Revisado el 30 de julio, 2016. Tomado de [documents.mx/documents/julia-dominique-la-cultura-escolar-como-objeto-historico-en-historia.html](http://documents.mx/documents/julia-dominique-la-cultura-escolar-como-objeto-historico-en-historia.html)
- Lawn, M. (2005). A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. En Lawn, M. y Grosvenor, I. *Materialities of Schooling*.

- Design, Technology, Objects, Routines* (pp. 145–162). United Kingdom: Symposium Books.
- Loyo, E. (1996). Una educación para el pueblo (1910-1940). En Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 167–181). México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Marín Marín, A. (2008). El porfiriato y su sistema educativo. En Marín Marín, A. *Historia de la Pedagogía en el Porfiriato* (pp. 21–43). México: Innovación Editorial Lagares de México.
- Martínez Ruiz-Funes, M. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, España, Murcia.
- Melgar, L. (comp.) (2008). *Persistencia y cambio. Acercamientos a la historia de las mujeres en México*. México: El Colegio de México (COLMEX).
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Universidad Iberoamericana.
- (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Menéndez Martínez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Quintanilla, S. (2008). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. Documento DIE, núm. 62, (pp. 1–21). México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Cinvestav.
- Ramos Escandón, C. (coord.) (2006). *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México (COLMEX).
- Ramos Escobar, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*. México: Fondo Editorial de Nuevo León-Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
- Roldán Vera, E. (2014a). ¿Maestro, preceptor o profesor? La denominación del docente de primeras letras en la Ciudad de México, 1750-1850. En Civera Cerecedo, A.,

- Escalante Fernández, C., Rockwell, E. (coords.) *Sujetos, poder y disputas por la educación. Textos de historiografía de la educación latinoamericana* (pp. 1338–1349). México: El Colegio Mexiquense, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- (2014b, agosto). Linguistic and power struggles over the concept of education in late nineteenth-century Mexico.
  - (2010, noviembre) Del sensualismo a la enseñanza intuitiva. Apuntes acerca de la “enseñanza por los sentidos” en el siglo XIX. Revisada el 2 de mayo, 2016. Tomada de [www.somehide.org/images/pdf/62\\_rolდან.pdf](http://www.somehide.org/images/pdf/62_rolدان.pdf)
- Rockwell, E. y Roldán, E. (2010). *Nuestros pasos por la escuela. Lo que queda y lo que cambia*. México: Ediciones SM.
- Sarat, M. (2014). Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina. *Historia de la Educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, 15(2), 93–118. Revisado el 17 de julio, 2016. Tomado de [ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3143/pdf](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3143/pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1985). *Perfil profesional de la Educadora*. Texto mecanografiado. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1988). *Educación Preescolar. México 1880-1982*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (1937). *Decreto que adiciona la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, creando el Departamento de Asistencia Social Infantil. Diario Oficial de la Federación, 30 de junio de 1937*. Revisado el 24 de junio, 2015. Tomado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/71/doc/doc54.pdf>
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (coords). (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE)-Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Sosenski, S., Jackson Albarrán, E. (coordinadoras) (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Staples, A. (1996). Un enfoque diferente: una educación republicana. En Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 99–110). México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Tanck Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: El Colegio de México (COLMEX).
- (1982). La Colonia. En Arce Gurza, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck de Estrada, D. y Vázquez, J. *Historia de las profesiones en México* (pp. 5–68). México: Secretaría de Educación Pública (SEP)-El Colegio de México (COLMEX).

#### *Archivos*

Archivo General de la Nación (AGN)

Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF)

Archivo Histórico de la SEP (AHSEP)

Banco de imágenes del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP)

Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM)

Segundo Congreso Nacional de Instrucción. (1891). Revisado el 08 de marzo, 2016.  
Tomado de [cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF)

#### *Páginas de internet*

Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> Revisado el 23 de febrero, 2016.