

Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar

The First Schools for Children under 6 Years
of Age in Mexico City, 1870-1940: Elements
for the Study of the Modern Representation
of the Preschool Child

Adriana Alejandra García Serrano

Secretaría de Educación Pública
adrianags0327@gmail.com

Eugenia Roldán Vera

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav
eroldan@cinvestav.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la emergencia y transformaciones de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años y ponerlas en relación con la configuración de la representación del niño como sujeto educable en la ciudad de México durante el periodo 1870-1940. El enfoque metodológico consiste en identificar las transformaciones de dichas instituciones a partir del estudio de su denominación e indicios de su materialidad en diversas fuentes bibliográficas y documentos de archivo. Mostraremos cómo estas instituciones se fueron forjando y transformando a la par que se conformaba una representación del niño pequeño como alguien con necesidades educativas específicas, pero en su organización se arrastraban significaciones de infancia procedentes de distintos tiempos y arreglos institucionales. Esto se desarrolló de manera inseparable a la creación y uniformización de un sistema educativo nacional.

Palabras clave: análisis conceptual, escuelas de párvulos, escuelas Amigas, *Kindergarten*, preescolar.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the emergence and transformations in the institutions devoted to the care and education of children under 6 years of age, and to set them in relation to the formation of a representation of those children as subjects of education in Mexico City during 1870-1940. The methodological approach consists in tracing the transformations of these institutions on the basis of their denomination and of indications of their materiality in various bibliographical and archival sources. We will show how these institutions were formed and transformed at the same time as a new representation of the small child as someone with specific educational needs was being shaped; however, in the organization of those institutions, layers of other meanings of childhood from other times and institutions survived. This took place in an inseparable manner from the creation and standardization of a national education system.

Keywords: *conceptual analysis, nursery schools, Amiga schools, Kindergarten, preschool.*

Introducción

En México, durante el periodo conocido como el Porfiriato (1876-1910) se sentaron las bases del sistema educativo moderno a partir de 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 uniformidad del currículo y los métodos de la escuela primaria. La educación fue concebida como base para la prosperidad y el progreso por medio de la cual se pretendía lograr la unidad nacional y, pese a que persistió un alto índice de analfabetismo, hubo un crecimiento notable del número de escuelas primarias (Bazant, 1993; Acevedo, 2011).

En ese periodo, además, tuvieron 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 esa etapa como diferente a la de los niños mayores, un periodo con características particulares y necesidades de cuidado y educación específicas. Ambos procesos se influyeron mutuamente. Además, es posible identificar una coincidencia entre dichos procesos y la construcción del concepto moderno de infancia desde la perspectiva de Beatriz Alcubierre (2017), quien ha estudiado cómo las prácticas en torno a la niñez (crianza, dirigir y/o regular la conducta de los niños, entre otras) desde finales del siglo XVIII fueron intervenidas y organizadas por diversas instituciones entre las que figuran las asistenciales y educativas. En este trabajo nos ocupamos de identificar el surgimiento, desarrollo y transformaciones de dichas instituciones hasta ca. 1940, fecha en que se puede hablar de la consolidación de una representación de los niños pequeños como sujetos de educación. Como mostraremos, las

funciones asistencial e instructiva de estos establecimientos coexistieron desde el siglo XIX, su carácter educativo comienza a delinearse con los *Kindergärten* y jardines de niños hacia finales de este siglo y las primeras décadas del XX, sin que dejaran de brindar protección a los niños de clases menos privilegiadas. Elegimos una perspectiva de larga duración porque en los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años los contornos de las instituciones dedicadas a ello estaban poco definidos y porque nuestra intención es mostrar las distintas capas de significaciones anteriores que iban arrastrando las instituciones que se iban fundando. Tomando inspiración de la historia conceptual de Reinhart Koselleck, consideramos que sólo en la mirada de larga duración se pueden apreciar mejor estos procesos de solapamiento semántico temporal. En este sentido, el trabajo comparativo de Harry Willekens y Kirsten Scheiwe (2009) sobre el desarrollo de las instituciones para el cuidado y educación de los niños más pequeños en Europa muestran que un horizonte temporal amplio permite responder preguntas que con una perspectiva de corto alcance no sería posible.

Esa indefinición de los contornos de las instituciones dedicadas a los niños menores de 6 años se aprecia en las diversas maneras en que los historiadores llaman a los establecimientos que para ello existían a finales del siglo XIX y principios del XX: "escuelas elementales", "escuelas Amigas", "escuelas de párvulos", "*Kindergärten*", "jardines de niños" (Meneses, 1998; Galván 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 argumentamos que los nombres remiten a escuelas de características originalmente diferentes y cargan significaciones anteriores que se impregnaron a las nuevas, y que el estudio de esos nombres provee elementos para entender transformaciones históricas en la forma en que se representaba a la infancia.

Con apoyo en la historia de los conceptos, y contra una visión lineal y correspondentista en la historia, a lo largo de este trabajo argumentamos que, a la par de la evolución de estas instituciones tuvo lugar un cambio importante en la representación del niño pequeño al pasar de ser un objeto de cuidado a ser un sujeto educable. Ese cambio no fue lineal ni progresivo, pues en dichas instituciones coexistieron representaciones diversas, a menudo en conflicto, de los niños pequeños y de lo que debía ser su educación. La propia diferencia etaria, la línea que fijó la separación entre los niños que podían entrar a la primaria y los que todavía no podían hacerlo (que hoy parece algo casi "natural"), fue algo que se gestó en el periodo estudiado en este trabajo.

Sustento teórico-metodológico

Para el análisis de las representaciones de infancia retomamos la perspectiva de Roger Chartier quien, desde la historia cultural, propone “reconstruir el modo en que las sociedades perciben el mundo que les rodea” (Ramos, 2015: 30). Esta mirada posibilita el análisis de las ideas forjadas y compartidas socialmente en torno a la niñez pequeña.¹ Según Chartier, las prácticas sociales “están siempre regidas por mecanismos y dependencias desconocidas para los sujetos mismos” (1997: 91), por lo que el concepto de representaciones nos permite entrelazar tres 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 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 (Chartier, 1997: 91).

Para una mejor comprensión de las representaciones sociales conviene distinguirlas de los imaginarios colectivos. De acuerdo con Lidia Girola (2011), los imaginarios colectivos nos remiten a construcciones simbólicas –ideaciones y esquemas de interpretación de la realidad– socialmente compartidas que dotan de sentido a la existencia de los individuos. Las representaciones sociales, en tanto, abarcan aspectos delimitados de los imaginarios colectivos que orientan la acción de los sujetos y son movilizadas a través de conceptos. Las representaciones se expresan en acciones y conductas, es decir, en las prácticas cotidianas de los sujetos; pueden ser aceptadas o rechazadas, lo que ayuda a comprender sus procesos de cambio, pero inevitablemente son colectivas.

Por otra parte, para destacar la importancia de prestar atención a las denominaciones de las instituciones dedicadas a la enseñanza de los niños pequeños nos apoyamos en nociones tomadas del análisis conceptual del discurso educativo y de la historia de conceptos. Desde la mirada de Josefina Granja (1998), 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 perspectiva de la historia conceptual (Koselleck, 1993;

¹ Cabe precisar que con las denominaciones niñez pequeña y niños pequeños nos referiremos a lo largo del texto al rango etario que va de los 3 a 6 años, no utilizaremos el término párvulo para todo el periodo estudiado debido a que responde a un tiempo y contexto específico, cuyo significado y rango de edad fue cambiando con el tiempo.

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 movilizando expectativas. En los conceptos podemos no sólo 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, permitiéndonos ver sus transformaciones a largo plazo. La historia conceptual permite esclarecer los diferentes niveles de significado gestados en épocas distintas para el mismo vocablo, lo cual ha probado ser útil también para la historia de la educación (Roldán, 2007).

Ahora bien, los conceptos influyen en las construcciones simbólicas del pensamiento de los sujetos. En palabras de Girola, "Las representaciones ponen en relación la percepción y el concepto porque implican tanto un objeto que es percibido y pensado, como sujetos que perciben y piensan, y que al hacerlo construyen tanto la realidad como su propia relación con ella" (2011: 33). El hecho de denominar a las instituciones para niños pequeños como escuela de párvulos, jardín de niños o (posteriormente) nivel preescolar, sugiere de por sí cambios decisivos no únicamente en la conformación de las instituciones sino también en las representaciones de los niños que habrían de acudir a ellas. De esa manera, el estudio de las transformaciones de las escuelas para niños pequeños en un periodo de varias décadas, prestando atención a sus cambios conceptuales tanto como a indicios de sus prácticas, puede resultar iluminador para entender las representaciones de infancia en la gestión del sistema educativo moderno.

Las escuelas Amigas

Élida 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. Por su parte, Beatriz Alcubierre sostiene que el concepto moderno de infancia comenzó a forjarse a partir del siglo XVIII "a través de una red de dispositivos discursivos e institucionales, cuya expresión práctica fue el control obsesivo del cuerpo, la mente y el espacio de los niños por parte de los adultos..." (2017: 23). En el caso hispanoamericano y específicamente en México, dicho concepto muestra cambios significativos determinados por el proceso de secularización hacia los siglos XVIII y XIX.

Ciertamente, desde el siglo XVIII en la Nueva España había escuelas en las que se recibía a niños menores de 6 años, aunque no se puede hablar de una educación específica para

ellos –y difícilmente se puede hablar de “escuelas” en el sentido que adquirió el término a finales del siglo XIX–. Las Amigas o “Migas”, eran establecimientos para niñas en las que además se admitían niños pequeños de ambos sexos (Granja, 1998; Tanck, 1984; Staples, 1996). Según Campos Alba (2013), en un principio las 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 de primeras letras para niñas a finales del siglo XVIII, constituían casi la única posibilidad de educación para las mujeres.

En la época virreinal las Amigas eran una especie de guarderías que representaban un desahogo para las madres en el cuidado de los niños. En ellas las niñas aprendían a coser y rezar y, cuando la Amiga encargada sabía leer, también les enseñaba primeras letras a las pequeñas. Anne Staples 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” (1996: 105).

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 tres 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 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 ya se les nombra a veces con el prefijo escuelas Amigas y en ellas había alumnos de ambos sexos. Para entonces en la ciudad de México existían Amigas sostenidas por las autoridades municipales y por lo tanto gratuitas, pero también las había privadas; podían ser establecimientos para niños, adolescentes, adultos e incluso nocturnos. Su currículum se parecía al de las otras escuelas municipales y, como ellas, excluía la enseñanza de la religión. En la década de 1880 se intentó regular el nombramiento de quienes trabajaban en las Amigas² y se dotó de útiles a estos establecimientos.³

Hacia 1879 las escuelas denominadas Amigas municipales acogían a niños y niñas de entre 4 y 16 años de edad y las había de dos tipos: *Amigas municipales nocturnas para adultos* y *Amigas municipales*.⁴ 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

² Archivo Histórico del Distrito Federal (en adelante AHDF), fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2495, exp. 1856, foja 9. Año 1885.

³ AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública e inventarios, vol. 2665, exp. 15, foja 350. Año 1881.

⁴ AHDF fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2595, exp. 210, fojas 86. Año 1880.

material simplemente indica que había una graduación en la clasificación de los niños: primera, segunda y tercera clase, y en algunas escuelas había hasta quinta clase. Este ordenamiento de los niños 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.

Dentro de ese panorama, es posible decir que para el último tercio del siglo XIX 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. Los niños —y las niñas— eran pensados como seres sin saberes previos sobre los que había que “vaciar” una serie de conocimientos preestablecidos y considerados como lo que tenían que aprender.

Escuelas elementales

En la década de 1880 había una pluralidad de escuelas que incluían a niños menores de 6 años. Documentos de la serie Instrucción Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal del año 1881 mencionan las escuelas elementales (que educaban a niños y niñas de 3 a 12 años), las escuelas elementales para niñas y una escuela municipal para párvulos ambos sexos (a la que asistían niños y niñas de 3 a 7 años),⁵ además de las ya mencionadas Amigas municipales (atendían a niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 14 años) y las Amigas municipales nocturnas (brindaban enseñanza primaria a niños, niñas y adultos entre 11 y 30 años).

Dichas escuelas carecían de uniformidad y funcionaban con diferentes sistemas y métodos de enseñanza (Meneses, 1998: 418). Con todo, desde 1880 el gobierno de Manuel González intentó reestructurar las escuelas de la capital 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. En 1888 se aprobó la ley sobre enseñanza obligatoria, a través de ella se estableció que en el Distrito y Territorios varones y mujeres de 6 a 12 años debían asistir a la primaria elemental (Meneses, 1998: 429), más tarde en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción se instituyó en su resolución 38: “No se admitirán en la escuela primaria elemental, niños menores de seis años” (1891: 32).

La denominación escuelas elementales de enseñanza se utilizó para nombrar a los establecimientos que más tarde serían identificados como escuelas de párvulos.⁶ Sin embargo, los documentos muestran que el nombre escuelas elementales se aplicó a la enseñanza

⁵ *Ibid.*, vol. 2596, exp. 214, fojas 2. Año 1881. También mencionada por Campos Alba (2013: 129).

primaria elemental al menos hasta las primeras dos décadas del siglo xx.⁷ De acuerdo con Rosalía Menéndez, basándose en estadísticas de 1885 las escuelas elementales para niños se crearon en sustitución de las “escuelas instaladas en el Hospicio para Pobres, la Cárcel Nacional y la Escuela de Artes y Oficios” (2013: 49-50). Los niños que asistían a dichos establecimientos vivían en condiciones económicas precarias. El currículum de estas escuelas estaba constituido por la enseñanza de Rudimentos de Lectura, Escritura y Aritmética. Para 1892 fue prioridad el impulso de la educación elemental por parte de las autoridades cuando se acordó que serían atendidas por el Ayuntamiento junto con las escuelas de obreros y obreras. Más tarde, en 1896 se determinó el cambio de nombre de las Escuelas Municipales por el de Escuelas Nacionales, y de acuerdo con Menéndez “A partir del decreto del 19 de mayo de 1896, todas las escuelas se denominaron Escuelas Nacionales Primarias Elementales del Distrito Federal” (2013: 54). Con dicha transformación se buscaba entre otras cosas la uniformidad de la educación primaria y la legitimación de un Estado educador (Chaoul, 2005).

En suma, el uso de la denominación “escuelas elementales” para designar primarias, establecimientos para niños menores de 6 años, y escuelas que recibían niños de los 3 a los 14 años da cuenta del traslape de instituciones y representaciones de infancia en un periodo en que se estaban configurando los niveles propios de la escuela moderna.

Escuelas de párvulos

En la década de 1880 a las *escuelas elementales de enseñanza* se les comienza a nombrar *escuelas de párvulos* y son ubicadas en edificios distintos a los de las primarias. 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.

Meneses Morales señala que fue en 1883 cuando tuvieron lugar los inicios de las escuelas de párvulos con los establecimientos de Laubscher en Veracruz (1883) y Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México (1884) (Meneses Morales, 1998: 660). La escuela fundada por Laubscher en el estado de Veracruz, llamada “Esperanza”, tuvo una existencia efímera debido a que, de acuerdo con Estefanía Castañeda,⁸ su obra “no fue comprendida”. Castañeda

⁶ En 1884 se hace la proposición para que 3 de las escuelas elementales se conviertan en escuelas de párvulos. AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2494, exp. 1832, foja 7, 1884.

⁷ Estadística de Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes (en adelante *BIPBA*), tomo V, números 6-8, 1906. AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública: Directorio General de Personal, vol. 2469, exp. 5, foja 6, 1917. *Ibid.*, vol. 2469, exp. 6, foja 7, 1917.

ñeda 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” ([1931], 1980: 28), y a “¡Veracruz, cuna del *Kindergarten!*” ([1931], 1980: 31). En tanto, en 1884 Cervantes Imaz estableció una sala de párvulos dentro de la escuela que dirigía en la ciudad de México.⁹ 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: 29). De hecho, desde 1874 Cervantes Imaz había dado 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 (Castañeda [1931], 1980: 28).¹⁰

Las ideas pedagógicas de Cervantes retomaban las doctrinas de Pestalozzi y Froebel sobre la 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. Meneses menciona además que las maestras Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela pugnarón por establecer la educación preescolar en México.

En 1880 se dictamina la apertura de la Escuela para Párvulos No. 1,¹¹ aunque Campos Alba menciona que es el 4 de enero del año siguiente que esta escuela queda abierta al

⁸ Estefanía Castañeda (1872-1937), 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: 228). Fue pionera en la fundación de los primeros *Kindergarten* 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.

⁹ De acuerdo con los domicilios de las cuatro escuelas de párvulos existentes en 1885 (Castañeda, [1931], 1980: 29), la sala de párvulos de Manuel Cervantes era un establecimiento distinto. Las cuatro 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.

¹⁰ 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, 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” (Campos, 2013: 128-129). Por lo que es posible afirmar, que esta última coexistió con las escuelas elementales de enseñanza.

público (2013, p. 129). Esta autora 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 Párvulos¹² pero es en 1886 que abre sus puertas. Respecto a la apertura del primer establecimiento de este tipo, Estefanía Castañeda enfatiza: “¡Pero con cuántas dificultades, cuántos esfuerzos para fundar la primera escuela de párvulos en la ciudad de México!” ([1931], 1980: 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*.

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, 2013: 126). Esto sugiere que la educación de párvulos se gesta articulada con la concepción y normatividad de la educación primaria.

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” ([1931], 1980: 30).

Las edades de los niños que asistirían a esas escuelas no estaban claramente establecidas desde el principio. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 emitió una recomendación según la cual la edad de los niños en las escuelas de párvulos debería ser de 5 a 7 años, periodo en que se activarían sus facultades a través de los dones de Froebel (Meneses, 1998). 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, 1998: 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, 1998: 419).

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). En dicho congreso también se definió, el 1º de junio de 1889, que la edad para asistir a tales escuelas sería de 4 a 6 años (Marín, 2008; Bazant, 1993: 26). Poco después, en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, llevado a cabo del 1º de diciembre

¹¹ Ibid., vol. 2490, exp. 1484, s/f. Año 1880.

¹² AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, exp. 1996, s/f. Año 1885.

de 1890 al 28 de febrero de 1891, se emitió la siguiente recomendación explícita: "No se admitirán en la escuela primaria elemental, niños menores de seis años" (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, resolución 38^a: 32). Durante el siglo XIX, de acuerdo con el diccionario académico de 1817 y 1884, el término párvulo era definido como "Inocente, que sabe poco ó es fácil de engañar".¹³ También era utilizado como sinónimo de pequeño, niño y niña. Hacia finales del siglo XIX a estos significados se le agrega el de humilde. Así, el vocablo párvulo cargaba significados diversos cuando empezó a usarse para definir un rango etario específico –de los 4 a los 7 años– en relación con la enseñanza escolar. La asociación con "humildad" sugiere que estas escuelas no estaban inicialmente pensadas para niños de familias pudientes; por su parte, la asociación con inocencia e ingenuidad marcaba una distancia respecto a los niños que ya podían asistir a la primaria. 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 diferentes modalidades (orales, demostraciones de ejercicios al final del ciclo) fue una práctica común en las escuelas de párvulos. La necesidad de evaluar al niño y demostrar públicamente que había aprendido algo, y de 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. Es hasta 1911 que el documento "Instrucciones para el régimen de los *Kindergärten* que dependen directamente de la SIPBA", establece: "No habrá exámenes, se terminará el ciclo escolar con un festival infantil o exhibición".¹⁴ 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, por ejemplo, en la realización de festivales al término de cada año.

El 13 de septiembre de 1902 Justo Sierra pronunció un discurso con motivo de la apertura del Consejo Superior de Educación. En él reconoció a las escuelas de párvulos como "el primer peldaño pedagógico" (Castañeda [1931], 1980: 33); además, consideró que los niños más pequeños recibían de sus madres las enseñanzas más útiles y superiores, y señaló que debían crecer en un ambiente natural: al aire libre, rodeados de árboles, pájaros, fuentes y jugando. Sierra apuntó "Yo no sé si al niño menor de seis años debe encerrarse en alguna escuela..." (Castañeda [1931], 1980: 33); sin embargo, también admitió que las escuelas para párvulos brindaban condiciones para que los niños fueran educados a través

¹³ Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): Mapa de diccionarios [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> (fecha de consulta: 23/02/2016).

¹⁴ Instrucciones para el régimen de los *Kindergarten* que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estaño, artículo 19, BIPBA, tomo XVII, 1911: 39-47.

del juego sabiamente organizado que convertiría el instinto en disciplina. Lograr tal objetivo y que los niños fueran educados 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. 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). 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: 80).

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 y solidaridad, para que 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.

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. Este era, de por sí, un cambio que estaba atravesando la organización educativa en general y que fue propio de todos los países occidentales que estaban construyendo sistemas estatales masivos de escolarización: en incontables discusiones pedagógicas que resultaron en legislación específica de finales del siglo XIX, el concepto de instrucción fue reducido a la mera transmisión intelectual de conocimientos y el concepto de educación fue ampliado para designar el desarrollo de todas las facultades –con lo cual la capacidad del Estado proveedor de educación al individuo se extendía por sobre la de la familia y la de la Iglesia–. A la luz de ello, no resulta extraño que la noción de “educación” de los niños menores de 6 años naciera asociada con ciertas ideas de “desescolarización”, es decir, la educación de los más pequeños fuera del hogar debía darse en establecimientos que reprodujeran el ambiente doméstico y no el de las escuelas tradicionales. La educación de los niños pequeños era algo distinto a su mera escolarización, al tiempo que la escuela (primaria) misma estaba también transformando sus funciones de instructivas a educativas. Sin embargo, como veremos, las significaciones “escolares” e “instructivas” que venían de las Amigas, las escuelas elementales y las escuelas de párvulos no desaparecieron del todo en los modernos *Kindergärten*.

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" (2013: 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: 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: 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. Gaceta*, 21 de agosto de 1892: 2), o bien como "¡Qué plan educativo tan sabio y tan grandioso! (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892: 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: 1-2). Se animaba a los padres de familia para que enviaran a sus hijos pequeños a estas instituciones (*La Voz de Guanajuato. Gaceta*, 21 de agosto de 1892: 2). Finalmente, el término *Kindergarten* fue utilizado en la prensa de estos años de manera sinónima a escuelas de párvulos y jardín de niños, mientras que en la documentación oficial se utilizó a la par que la designación jardín de niños al menos hasta la década de 1930.

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". Estos 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,¹⁵ 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: 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, sobre todo por Justo Sierra, por el hacinamiento de alumnos, malos salones, falta de espacio para la realización de recreos, enseñanza por medio de los dones de Froebel empleados de forma monótona, entre otros. Por el contrario, el *Kindergarten* 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: 34); además este tipo de establecimientos debían estar en locales apropiados y ser dirigidos por mujeres que fueran madres.

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, este sería un "sistema pedagógico de vanguardia" (2000: 224). 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 pseudofroebelianas. 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" ([1931], 1980: 90).

Ya desde 1903 Estefanía Castañeda había presentado un Proyecto de Escuelas de Párvulos a la Subsecretaría de Instrucción Pública.¹⁶ En esta propuesta Castañeda utilizaba indistintamente las denominaciones escuelas de párvulos y *Kindergärten*; sin embargo, es hasta el 1º de febrero de 1907 que se publica en el *Boletín* de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (estando Justo Sierra al frente de la Secretaría) el acuerdo por el que procede el cambio de nombre de manera oficial (Campos, 2013: 156). Así, los establecimientos de este tipo existentes hasta esta fecha cambiaron su denominación por la de *Kindergarten*.

La prensa contribuyó al proceso de consolidación de estas instituciones con la publicación de diversas notas que buscaban el reconocimiento de una educación que debía ser distinta a la que brindaban las primarias. Las publicaciones también muestran el ideal de niñez que tenían intelectuales, políticos y maestros. La representación de infancia fue tran-

¹⁵ Notas estadísticas relativas á las Escuelas de Párvulos de la Capital de la República. *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907: 600-602. Cano (2000) señala que esa sala existía desde 1905.

¹⁶ "Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública", Estefanía Castañeda, *ВПР*, tomo II, núm. 2, 1903: 65-90. Además fue publicado un año más tarde en el *Diario del Hogar* (5, 6, 12, 13, 14, 18, y 20 de mayo de 1904).

sitando 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".¹⁷ 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 representación de niñez asociada con la protección, inocencia, pureza, obediencia, gracia, bondad, y que estaba en proceso de desarrollo.¹⁸

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 movimientos y señor de sí mismo" ([1931], 1980: 36).

El objetivo de las escuelas de párvulos fue brindar resguardo a los niños de las clases más desprotegidas evitando que permanecieran solos en sus casas mientras sus padres trabajaban; esta misma finalidad le fue atribuida al *Kindergarten*. Sin embargo, aunque los documentos revisados no arrojan datos precisos del origen socioeconómico de los niños que asistían a dichos establecimientos, en algunos escritos aun de años posteriores se señala que a ellos acudían sobre todo niños de familias ricas por ser quienes estaban en mejores aptitudes de enviar a sus hijos a la escuela,¹⁹ no obstante también recibían a niños de bajos recursos. Castañeda reconocía que estas escuelas debían "... dar asilo a la niñez desamparada material y moralmente" ([1931], 1980: 80). A pesar de que uno de los objetivos explícitos del *Kindergarten* era el reemplazo del hogar en aquellos casos donde el amor y las condiciones apropiadas estuvieran ausentes, esta maestra afirmó que esa responsabilidad le correspondía a la Beneficencia y no al Departamento de Educación. Para ella esta institución debía tener una función educativa además de brindar amor y protección a los niños que carecieran de estas condiciones en sus hogares, con ello reafirma el carácter educativo de las escuelas para

¹⁷ Ibid., tomo II, núm. 2, 1903: 72.

¹⁸ Ibid., tomo II, núm. 2, 1903: 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: 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: 39-47.

¹⁹ *Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, Memoria de la Secretaría de Educación Pública (en adelante MSEP)*, 1928: 170-173.

niños pequeños. Estefanía Castañeda afirmaba que el *Kindergarten* debía ser una institución liberal que reuniera a niños de distintas agrupaciones sociales. Sería democrático 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 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 ([1931], 1980: 126-128).

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, lo cual no significa que los *Kindergärten* hubieran borrado características y prácticas anteriores.

Jardines de Niños

En el periodo posrevolucionario 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 *Kindergärten* (*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, 1986: 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 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.

Las décadas de 1920 y 1930 fueron de consolidación institucional de las escuelas para los niños pequeños a través del incremento de planteles en todo el territorio nacional, así como un mayor control y regulación por parte del Estado a través de la creación de una estructura organizativa y burocrática. En el periodo de 1917 a 1926 los jardines de niños de carácter público se incrementaron de 17 a 25 en el país, para 1928 sumaban ya 84 y en 1946 eran 620 centros educativos en territorio mexicano. Se crearon también jardines anexos a las primarias para de esta forma incrementar la cobertura del servicio evitando el crecimiento del presupuesto destinado a los jardines.²⁰ En la década de 1920 estas escuelas fueron estrechamente vinculadas con una educación preparatoria para la primaria, se les continuó considerando reproductoras de un ambiente hogareño, a la vez que se introdujeron nuevas perspectivas pedagógicas y con ellas el aprendizaje por medio de la experiencia. En ellas comenzó a prestarse atención al 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: 5). En estas décadas el juego fue considerado como un medio educativo que privilegiaba la iniciativa, espontaneidad y recreación, además del aprendizaje de derechos, obligaciones, seguimiento de reglas y como elemento para la nacionalización de los jardines de niños.

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. 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, argumentando que quienes habían asistido a él, demostraban "que hay una superioridad en la facilidad de aprendizaje y en el mayor aprovechamiento".²¹

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

²⁰ Ibid., 1928: 170-173.

²¹ Ibid., 1928: 170.

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 de los jardines de niños y para infantes de un rango determinado de edad.

La cultura escolar de los jardines de niños también empieza a adquirir un tono nacionalista. En 1928 Rosaura 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: 5).

Hacia la década de 1930 el interés estuvo en la "mexicanización" y fomento del nacionalismo en los jardines de niños. 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, integrando en ellos información científica fundamental, trabajo manual y experiencias que los niños deben adquirir en torno a ideas, sentimientos, creencias y actitudes como integrantes de una sociedad socialista (Solana, 1981). 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: 335).²²

A la función educativa de los jardines de niños en los años veinte, en la década de 1930 se le sumó una concepción de asistencia social que ofrecía el bienestar necesario para el desenvolvimiento apropiado de los párvulos, en este contexto estas escuelas fueron definidas como una prestación para las madres trabajadoras y persistieron los esfuerzos para lograr que a él concurrieran niños de todas las clases sociales.²³ De hecho, a partir de 1937 los jardines de niños estaban adscritos al Departamento de Asistencia Social Infantil recién creado.²⁴ Sin embargo, en 1941 Ávila Camacho creó el Departamento de Educación Preescolar dependiente de la SEP, signando la especificidad educativa propia a una institución que había surgido casi como parte de la escuela primaria. En adelante, los jardines de niños, a pesar de su carácter "preescolar", formarían parte de la SEP, volviéndose instituciones educativas, mientras que un nuevo rango etario —el de los 0 a los 4 años— se iría conformando como objeto de "asistencia" por parte del Estado. De esa manera, el debate sobre si los niños

²² "Documento número 7. Finalidades del jardín de niños", *MSEP*, tomo II, 1934, p. 335. Véase también "Lo que han hecho los Jardines de Niños", *MSEP*, tomo I, 1932: 259-263.

²³ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930: 167-171.

²⁴ 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: 287-290.

pequeños son sujetos de cuidado o sujetos de educación continuó, aunque se disminuyó la edad para la que tal debate tendría sentido. Ese debate no ha sido cerrado aún.

Conclusión

Alberto del Castillo Troncoso, en su estudio sobre las representaciones de la niñez mexicana a través de la prensa, se ha referido a 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 (2006: 83).

El surgimiento y la consolidación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años entre los siglos xix y xx muestran la existencia de cambios paulatinos en las representaciones de los niños pequeños. Sin embargo, al prestar atención a la indefinición de los contornos de las instituciones que se fueron forjando para definir y atender a esa población, proponemos no sólo que esos cambios no se dieron de manera lineal, sino también que las instituciones nuevas continuaban cargando representaciones de infancia que tenían las instituciones anteriores. Es en esa coexistencia de tiempos y representaciones que se gesta la noción moderna del niño preescolar, muchos de cuyos elementos perviven en nuestros días. Si bien el desarrollo de los establecimientos preescolares está atravesado por decisiones de actores políticos, incidencia de ideas provenientes de distintos campos de la ciencia, iniciativas de intelectuales y docentes y de los padres de familia (específicamente madres), es importante mostrar el traslape de prácticas y de significaciones provenientes de tiempos diversos en que la escuela tenía funciones distintas y los niños eran representados de maneras diferentes.

Como hemos mostrado a lo largo de este artículo, entre *ca.* 1870 y *ca.* 1910 se consolidó la representación del niño de 3 a 6 años como sujeto educable a la par que el concepto

mismo de educación se transformaba: el cambio 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. El tránsito de las escuelas Amigas a las escuelas de párvulos y posteriormente a los *Kinder-gärten* y jardines de niños estuvo relacionado, por un lado, con cambios en las representaciones de los niños más pequeños bajo la influencia del avance de la pedagogía y la medicina, que le otorgaron a esta etapa reconocimientos y características específicas. Por el otro lado, dicho tránsito tuvo que ver con cambios en la representación del niño como una persona distinta a su madre, alguien que debía ser separado de ella para recibir una mejor “educación”. Asimismo, el avance del Estado en el ámbito doméstico y los intentos del gobierno porfiriano por organizar, delimitar y homogeneizar la pluralidad de instituciones escolares de finales del siglo XIX y principios del siglo XX jugaron un papel preponderante en la emergencia y consolidación de establecimientos para la primera infancia. Por último, tales establecimientos empezaron a responder a una necesidad social: el cuidado y educación de los niños mientras sus madres trabajaban. Después de 1920, a una creciente influencia del higienismo y la psicología en la definición de la infancia, se suma una tendencia nacionalista a la reconfiguración de los jardines de niños que además van adquiriendo un lugar específico dentro del sistema educativo construido por la Secretaría de Educación Pública. La fundación del Departamento de Preescolar en 1941 significa la consolidación de la educación preescolar regulada por una instancia institucional cada vez más diferenciada de la primaria.

En ese sentido es importante señalar que las funciones educativa, asistencial, de 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; 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.

Fuentes

Archivos

AGN	Archivo General de la Nación.
AHDF	Archivo Histórico del Distrito Federal.
AHSEP	Archivo Histórico de la SEP.
HNDM	Hemeroteca Nacional Digital de México.

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2011), "Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato", en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX*, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense, México, pp. 73-105.
- Alcubierre, Beatriz (2017), *Niños de nadie: usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores, México.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bödecker, Hans (2013), "Historia de los conceptos como historia de la teoría. Historia de la teoría como historia de los conceptos. Una aproximación tentativa", en Javier Fernández y Gonzalo Capellán de Miguel (eds.), *Conceptos políticos, tiempo e historia: nuevos enfoques en historia conceptual*, McGraw-Hill, España, pp. 3-30.
- Campos, Elida (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*, El Colegio Mexiquense, A.C., México.
- Cano, Gabriela (2000), "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", *Historia y gráfica*, núm. 14, pp. 207-243.
- Castañeda, Estefanía (1980), *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, Editorial Jus, México.
- Castillo, Alberto del (2006), "Imágenes y representaciones de la niñez en México a principios del siglo XX", en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?*, COLMEX/Fondo de Cultura Económica, México, pp. 83-115.
- Chartier, Roger (1997), "Al borde del acantilado", en Roger Chartier, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 85-107.
- Granja, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, Universidad Iberoamericana, México.
- Koselleck, Reinhart (1993), "Historia conceptual e historia social", en Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona pp. 41-60, 105-126.
- Marín, Álvaro (2008), "El porfiriato y su sistema educativo", en Álvaro Marín, *Historia de la Pedagogía en el Porfiriato*, Innovación Editorial Lagares de México, México, pp. 21-43.
- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Universidad Iberoamericana, México.
- (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México.
- Menéndez, Rosalía (2013), *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ramos, Norma (2015), *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León-Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Scheiwe, K. y Willekens, H. (eds.) (2009), *Child Care and Preschool Development in Europe: Institutional Perspectives*, Palgram Mcmillan, United Kingdom.
- Solana, Fernando, Cardiel, Raúl y Bolaños, Raúl (coords.) (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, FCE/Secretaría de Educación Pública, México.
- Staples, Anne (1996), "Un enfoque diferente: una educación republicana", en Milada. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, México, pp. 99-110.
- Tanck, Dorothy (1984), *La educación ilustrada 1786-1836*, COLMEX, México.

Recursos electrónicos

- Chaoul, María (2005), "La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias sociales*, núm. 61, documento pdf, disponible en: www.scielo.org.mx/pdf/secu/n61/2395-8464-secu-61-144-s1.pdf (fecha de consulta: 15/05/2019).
- Galván, Luz y Zúñiga, Alejandra (s/f), "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar", *Diccionario de historia de la educación en México*, disponible en: http://www.bibloweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm (fecha de consulta: 21/04/2015).
- Girola, Lidia (2011), "Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos", *Revista Sociológica*, núm. 73, documento pdf, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a2.pdf> (fecha de consulta: 4/12/18).
- Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> (fecha de consulta: 23/02/2016).
- Roldán, Eugenia (2007), "Pueblo" y "pueblos" en México, 1750-1850: un ensayo de historia conceptual", *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, vol. 9, núm. 17, documento pdf, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=28291721 (fecha de consulta: 14/11/2015).
- Secretaría de Gobernación (SEGIJ). (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*, documento pdf, disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/71/doc/doc54.pdf> (fecha de consulta: 24/06/2015).
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1891), Disponible en: cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF (fecha de consulta: 08/03/2016).

ADRIANA ALEJANDRA GARCÍA SERRANO es profesora de enseñanza secundaria, licenciada en educación preescolar y en sociología y maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Sus líneas de investigación versan en torno a las representaciones de infancia e historia de los conceptos. En 2018 ganó el premio de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación a la mejor tesis de maestría en historia de la educación.

EUGENIA ROLDÁN VERA es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Sus líneas de investigación: historia de conceptos y lenguajes educativos, historia transnacional de la educación, historia de los libros escolares. Publicaciones recientes: Eugenia Roldán Vera & Eckhardt Fuchs (eds.), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* (London and New York, Springer Link, 2018); "Textbooks and Education", in Eckhardt Fuchs and Annkatrin Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York, Palgrave Macmillan, 2018), pp. 103-114; "The Book in the Iberian Atlantic, 1492-1824", *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History* (Oxford University Press, 2018), DOI: 10.1093/acrefore/9780199366439.013.33 Recibido: 27 de abril de 2018

Recibido: 23 de mayo de 2019

Aceptado: 20 de junio de 2019