

Aprender a comportarse como niño: escuelas de párvulos y *kindergärten* de la Ciudad de México, 1880-1928

Learning to behave like a child: Nursery schools and kindergärten in Mexico City, 1880-1928

Adriana Alejandra García Serrano

RESUMEN

En este artículo me propongo reflexionar acerca de las maneras en que se intentó definir, educar y controlar el comportamiento de los niños menores de seis años en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y los *kindergärten* de las primeras décadas del siglo XX de la ciudad de México a través de documentos prescriptivos, programas propuestos para estas instituciones y las ideas que sus autores plantearon respecto a cómo debían ser, aprender y actuar las pequeñas infancias. Se mostrará que, a partir de ello, al interior de estas instituciones comenzó a gestarse una cultura escolar específica en la que tuvo lugar una orientación disciplinaria vinculada a lo familiar y una clasificación de los párvulos en función de su desarrollo físico, intelectual y moral pautando normalidades. De esta manera, en este trabajo se sostiene que a través de las escuelas de párvulos y *kindergärten* las infancias constituyeron un campo de proyecciones por parte de intelectuales, médicos y maestras, en las que, mediante y a la par de ellas, se construyó cierto tipo de niñez. Así, este análisis pretende responder los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se pensaba a las infancias en los distintos establecimientos para su cuidado y educación?, ¿de qué maneras se intentó educar y moldear sus comportamientos?, ¿por qué y para qué fue necesario educar la conducta de los párvulos? La perspectiva metodológica consiste en identificar las formas en que los niños pequeños fueron definidos, educados y disciplinados en estas instituciones y cómo se fue configurando una cultura escolar concreta que delineó una infancia particular. El universo empírico consta de documentos normativos, programas, informes, disertaciones, tratados pedagógicos y textos de maestras pioneras. El análisis se sustenta en la historia cultural, concretamente en la perspectiva de las culturas escolares que abarca, entre otros aspectos, las prácticas de orden.

Palabras clave: Historia de la educación, cultura escolar, infancias, disciplina, *Kindergarten*.

ABSTRACT

In this paper I intend to reflect on the ways in which attempts were made to define, educate and control the behavior of children under six years of age in nursery schools at the end of the 19th century and the *Kindergärten* of the first decades of the 20th century in Mexico City through prescriptive documents, programs proposed for these institutions, and the ideas that their authors raised regarding how small childhoods should be, learn and act. It will be shown that, from this, within these institutions a specific school culture began to take shape, in which a disciplinary orientation linked to the family took place and a classification of infants based on their physical, intellectual and moral development based on normalities. In this work it is argued that through nursery schools and *Kindergärten* childhoods constituted a field of projections by intellectuals, doctors and teachers; in which, through and alongside them, a certain type of childhood was built. Thus, this analysis aims to answer the following questions: How children were thought of in the different establishments for their care and education? In what ways was it tried to educate and shape their behavior? Why and for what was it necessary to educate the behavior of children? The methodological perspective consists of identifying the ways in which young children were defined, educated and disciplined in these institutions and how a specific school culture that delineated a particular childhood was configured. The empirical universe consists of normative documents, programs, reports, dissertations, pedagogical treatises and texts by pioneering teachers. The work is based on cultural history, specifically on the perspective of school cultures that encompasses, among other aspects, the practices of order.

Keywords: History of education, school culture, childhood, discipline, *Kindergarten*.

Adriana Alejandra García Serrano. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, Ciudad de México. Es Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Licenciada en Educación Preescolar por la Secretaría de Educación Pública; Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE CINVESTAV-IPN, y actualmente estudiante de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE CINVESTAV-IPN. Correo electrónico: adrianags0327@gmail.com ID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-5553>.

Introducción

La década de 1880 marcó el inicio de la creación de establecimientos específicos para cuidar y educar a las infancias menores de seis años en la ciudad de México. Entre 1880 y 1886 se fundaron cuatro escuelas de párvulos en edificios exclusivos para ello, mismas que en 1892 fueron convertidas en escuelas primarias para niñas con una sala anexa de párvulos. Dichos establecimientos, considerados a la vanguardia pedagógica, adaptaron las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, aunque sus prácticas se apegaron estrechamente a la educación elemental.

Al poco tiempo de la fundación de estas escuelas de párvulos surgieron señalamientos respecto a sus métodos pedagógicos, disciplinarios, al marcado deterioro y lo inadecuado de los edificios que ocupaban. En los primeros años del siglo XX Justo Sierra las asemejó con “la jaula en que se enseña al ave prisionera un canto, que reemplaza al suyo, un canto monótono que lo convierte en autómata” (Boletín de Justicia e Instrucción Pública [BJIP], en AHSEP-AGN, 1903), y Estefanía Castañeda (1980[1931]) las calificó de pseudo-froebelianas. Así, se planteó al *Kindergarten* como un proyecto educativo moderno fundamentado en el sistema froebeliano desde una concepción distinta respecto a las instituciones anteriores, es decir, se favorecieron espacios amplios y adaptados a las necesidades de los niños pequeños, una disciplina en semejanza a la del hogar, la enseñanza en y a partir de la naturaleza, la espontaneidad y libertad de movimiento de los párvulos, su desarrollo físico, moral e intelectual, entre otros. De esta manera se fueron configurando culturas escolares propias de estos establecimientos y para la niñez menor de seis años.

Este artículo se divide en dos apartados. El primero refiere a las escuelas de párvulos (1880-ca. 1892), establecimientos creados para el cuidado y educación de la niñez pequeña donde comenzó a construirse una cultura escolar propia. En ellos tuvo lugar una proyección y moldeamiento de cierto tipo de infancia a partir de una orientación disciplinaria relacionada con el hogar, una representación de la docente como mujer-esposa-madre-maestra y la consideración del niño en relación con la fragilidad, carencia y subordinación. En la segunda sección se aborda el proyecto del *Kindergarten* (1903-1928), institución que partió de una concepción distinta del método froebeliano, pero que dio cierta continuidad a la disciplina familiar y a las representaciones de la educadora como madre sustituta y del niño como ser débil en desarrollo. Además se comenzó a acotar lo normal y anormal en la pequeña infancia, cobrando relevancia ideas científicas para delinearla.

Sustento teórico-metodológico

En este trabajo se indagarán las formas en que maestras pioneras, intelectuales y médicos propusieron definir, educar y controlar la conducta de las pequeñas infancias en establecimientos específicos para su cuidado y educación en la ciudad de México. Para este análisis parto de la noción de *cultura escolar*, definida por Dominique Julia (1995) como un cúmulo de normas y prácticas que responderán a objetivos religiosos, sociopolíticos o de socialización que pueden ser distintos en cada época; estas normas prescriben conocimientos y conductas, mientras que las prácticas serán el medio para transmitirlos e incorporarlos. Desde la historia de las prácticas educativas, Elsie Rockwell (2007) caracteriza a las culturas escolares como heterogéneas, abiertas, contradictorias, con dinámicas propias y vinculadas con culturas del entorno social. Para Agustín Escolano (2000) y Antonio Viñao (1996, 2002), además de las normas y prácticas que constituyen a las culturas escolares, las teorías también forman parte de ellas, son compartidas por quienes participan en las instituciones escolares y en conjunto permiten la transferencia de conductas y recursos para que los actores educativos puedan integrarse, interactuar y enfrentar las demandas que esto implica al interior de las comunidades escolares. Viñao agrega que las culturas escolares se encuentran en permanente cambio, sus significados pueden ser múltiples e indeterminados. Para este artículo estas aportaciones permiten identificar cómo es que se fueron constituyendo culturas escolares específicas de las instituciones para el cuidado y educación de niños menores de seis años y para la pequeña infancia, reconocer sus transformaciones y sedimentaciones de épocas anteriores; lo que contribuyó a delinear un tipo concreto de infancia.

Para ahondar en los planteamientos de lo que la niñez pequeña debía ser, aprender y cómo comportarse, me apoyo en la definición de disciplinas aportada por Foucault (2002), quien, desde una perspectiva del cuerpo como “objeto y blanco de poder” (p. 125), precisó que estas permiten el control escrupuloso de sus operaciones asegurando la subordinación de sus fuerzas para hacerlos dóciles y útiles. Basándose en este autor, Marcelo Caruso (2005) sitúa a las disciplinas en las prácticas escolares, definiéndolas en primer término como “rutinas ordenadoras” (p. 35) y, por tanto, métodos y técnicas para la formación de los sujetos. Así, se mostrará que la orientación disciplinaria de los establecimientos aquí indagados se vinculó a la familiar por tratarse de niños pequeños y por relacionar a la maestra de párvulos con roles socialmente asignados a las mujeres. Por otra parte, disciplinar la actividad y los cuerpos infantiles tuvieron como meta la formación de cierto tipo de niñez.

Escuelas de Párvulos: entre el cuidado y la educación de las pequeñas infancias

Las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX fueron pensadas como instituciones en un principio instructivas, a mediados de la década de 1880 comenzó a enfatizarse su función educativa.¹ Estos establecimientos estuvieron dirigidos principalmente a las clases humildes respondiendo, además, a la necesidad social de cuidado de los niños pequeños. Se les concibió como el puente entre la casa y la escuela teniendo por objetivos ordenar la actividad lúdica de la niñez pequeña, prepararla para la primaria, enseñarles nociones morales y desarrollar sus facultades llevando sus ideas hacia el raciocinio. Propósitos que estuvieron en tensión con su pretensión cuidadora al proponerse aislar a los párvulos de los peligros de su entorno, evitar que se quedaran solos en sus hogares mientras sus padres trabajaban e impedir la vagancia infantil. Por lo que, por momentos, no se les concibió como escuelas propiamente. Se consideró la idoneidad de las mujeres para dirigirlos y estar a cargo del cuidado y educación de los pequeños, en similitud a una segunda madre poseedora “naturalmente” de aptitudes maternales como amor a los niños, pacientes y tolerantes. Por tanto, las escuelas de párvulos se configuraron desde su origen como espacios adecuados para las mujeres al no contravenir sus roles socialmente asignados. Manuel Domínguez sugirió en 1885 que para ser maestra de párvulos debían elegirse a mujeres que fueran madres (AHCM, 1885) —aunque por diversas cuestiones, no siempre fue así—, idea que prevaleció hasta los primeros años del siguiente siglo. De esta manera, las escuelas de párvulos representaron un espacio de extensión de la maternidad delineando la figura de la mujer-esposa-madre-maestra y la prolongación del rol de hijo para los niños; lo que significó, además, la continuidad del binomio mujer-niño. Como resultado, se ponderó que una buena maestra debía dar un trato amoroso, paciente y protector a los pequeños, idea que favoreció interacciones cercanas afectiva y físicamente entre ellas y los párvulos configurándolos como sujetos con afectividad en espacios públicos educativos y de cuidado. Sofía Muñoz, en su ensayo para concursar por la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889 (AHCM, 1889), afirmó que el mejor método para estas instituciones es el que la madre sigue para educar a sus hijos, en consecuencia, se debía educar al niño con cariño. Todo lo anterior permite identificar, además, que el vínculo maestra-alumno estuvo influido por el género. Manuel Flores expresó en su *Tratado elemental de pedagogía* (1887) que

Toda mujer, aunque no sea madre, tiene sentimientos é instintos maternales que cualquier niño puede despertar. En general, los niños tienen asegurada la benevolencia, la ternura y la abnegación de la mujer, sentimientos los más adecuados para la educación de la primera infancia [p. 246].

¹ De acuerdo con Alejandro Martínez (1992), en el Primer Congreso de Instrucción (1889-1890) se acordó sustituir el concepto de *instrucción* por el de *educación*, este último fue entendido como el desarrollo armónico de las facultades físicas, morales e intelectuales del niño. Para profundizar en este desplazamiento conceptual véanse Roldán (2014) y Meneses (1998). Específicamente para el caso de las escuelas de párvulos de la década de 1880, esta transición fue explicada por Manuel Flores (1887) y Luis E. Ruiz (1904), entre otros.

Desde las primeras reglamentaciones para estas escuelas se establecieron distintos programas y organizaciones del tiempo. En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se dispuso que las escuelas de párvulos aceptarían a niños de 5 a 7 años, las actividades tendrían una duración de 15 minutos en el primer año y 25 en el segundo, mientras que la jornada diaria sería de 6 horas dividida en 2 periodos: de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas (Meneses, 1998). Hacia 1885 se estipuló que estas instituciones aceptarían a niños de 3 a 6 años y se propuso otro plan (AHCM, 1885), este y el de 1887 (Flores, 1887) fueron muy similares, ambos incluyeron actividades que respondieran a las necesidades de desarrollo y movimiento de los párvulos, adiestraran sus sentidos y acciones, estimularan su creatividad y adquirieran hábitos, por mencionar solo algunos. Manuel Flores (1887) subrayó que este tipo de instituciones, además de suavizar el tránsito del niño del ambiente doméstico al escolar tendrían como meta disciplinar y sistematizar la acción infantil fomentando el gusto por la escuela, el estudio y el trabajo; en consecuencia, una vez que el párvulo pasara a la primaria habría aprendido a subordinar sus acciones a las exigencias de la enseñanza elemental. Así, las escuelas de párvulos se encargarían, entre otras cuestiones, de ocupar al niño de forma útil y agradable evitando el desperdicio de tres años de su vida –de los 3 a los 6 años– en lo que llegaba a tener la edad suficiente para ingresar a la primaria.

Para moldear al niño trabajador, estudioso y productivo era imperativo disciplinar su actividad lúdica. El juego fue concebido como actividad propia de la niñez; por lo tanto, la función de las escuelas de párvulos consistiría en lograr suprimirle lo “caprichoso y voluble... tumultuoso y desordenado” (Flores, 1887, p. 245), además de otorgarle un valor educativo para el desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales; de manera que, gradualmente la disciplina fuera adquiriendo mayor rigor hasta que la actividad lúdica alcanzara un sentido metódico, armónico y ordenado. No obstante, se consideraba que los estados de ánimo de los niños dependían únicamente de factores físicos, es decir, los pequeños no se preocupaban ni perturbaban por situaciones de su contexto. Esta idea que Flores (1887) calificó de obvia, justificó la necesidad de brindar cuidados acordes con los requerimientos físicos de los niños: vigilar su alimentación, reglamentar sus horarios de sueño y practicar las prescripciones higiénicas. Además, la educación física, intelectual y estética evitarían la desviación moral de las infancias conduciéndolas al bien, al dominio de sus pasiones, al gusto por el trabajo, etcétera. Foucault (2002) definió a la disciplina como el “control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (p. 126), en este sentido, las escuelas de párvulos se propusieron ordenar los cuerpos infantiles.

En 1889 el director de la Escuela Normal de Profesores presentó al Ayuntamiento un nuevo plan para las escuelas de niños pequeños de la capital y territorios

(AHCM, 1889), en él introdujo enseñanzas en semejanza a las de la primaria, como lecciones de cosas, cultivo del lenguaje, instrucción cívica, historia, entre otras. Este fue diseñado para clases de lunes a sábado en un horario de 8:30 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas, las actividades durarían entre 30 y 45 minutos. A decir de Marcelo Caruso (2005), basándose en Foucault, el “control de la actividad” y la “organización optimizante del tiempo” (p. 38), a partir de detallados planes de uso del tiempo y tareas analizadas con mayor detalle vinculadas a un objetivo, forman parte de las características de las disciplinas estructurando diversas dimensiones de la vida cotidiana de las instituciones. La relevancia del Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México (AHCM, 1891) de 1891 reside en que, a diferencia de programas anteriores, este incluyó una detallada lista de actividades por medio de las cuales se educarían las facultades físicas y se fomentaría el desarrollo metódico de la inteligencia, además se cultivarían hábitos, nociones del bien y del deber como parte de la formación moral. Como resultado, se puso especial atención a los temas morales para inculcar en los párvulos obediencia, hacerles entender que el castigo es consecuencia de una falta, que la glotonería es un vicio vergonzoso, la ira una pasión desagradable, entre otros. Por primera vez se reglamentó que para ser aceptados en estas escuelas los pequeños no debían presentar enfermedades contagiosas, estar vacunados, asistir regularmente y aseados; en otras palabras, comienza a moldearse al niño menor de seis años como alumno.

Asimismo, la realización de exámenes públicos y premiaciones fueron prácticas comunes en estas instituciones en semejanza a las escuelas Amigas y elementales, pero a diferencia de ellas, a los niños no se les asignaba algún grado de dominio de los contenidos aprendidos, sino que se describía lo que podían hacer. Por ejemplo, en los exámenes aplicados a los alumnos de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889, al evaluar el rubro de *Lectura*, se registró por cada uno si sabían vocales, consonantes o palabras, en cuanto a la *Escritura*, si podían trazar letras, y en *Dibujo lineal* si eran capaces de construir figuras geométricas con alambre, etcétera (AHCM, 1889). Sus objetivos consistieron en mostrar lo que los párvulos habían aprendido en ellas, probar el trabajo de las maestras y de alguna manera validar la presencia de este tipo de establecimientos. Concretamente en 1891 se estipuló que las directoras de escuelas de párvulos, basándose en el desarrollo de las facultades de los pequeños, determinarían el momento en que estuvieran listos para pasar a la escuela elemental (AHCM, 1891).

La niñez pequeña fue pensada como carente de sabiduría –por lo que debía creer y subordinarse a los que tenían más experiencia–, con características propias de su edad, facultades a desarrollar y también como seres y cuerpos moldeables. La edad fue un elemento importante para definir al párvulo, que al cambiar en el tiempo puede apreciarse su carácter arbitrario e histórico. A ello se sumó la representación de las escuelas de párvulos como espacios de cuidado y protección a las infancias de clases

humildes, por lo que el niño pequeño fue mirado, además, como débil y frágil por su estado de ser en desarrollo y también por provenir de clases humildes, colocándolo en la “condición de que eran quienes debían dejarse cuidar, proteger y querer, es decir, se ubicó al niño en la categoría de carente, deficitario y necesitado” (Abramowski, 2010, p. 124). Por tanto, en las escuelas de párvulos los niños aprenderían a ser dóciles, honestos, limpios, ordenados, a controlar sus cuerpos y emociones, ser benevolentes, estudiosos y trabajadores. A la par, se fue configurando una cultura escolar –prácticas, usos del tiempo, modos de evaluar y disciplinar, programas, etcétera– propia de dichos establecimientos. Así, la infancia menor de seis años se fue construyendo como un campo de intervención del Estado y de proyecciones por parte de médicos, maestros e intelectuales que delinearón ciertos ideales de niñez.

El *Kindergarten*: institución formadora de niños activos, ordenados y obedientes

Las cuatro escuelas de párvulos fundadas entre 1903 y 1906² como parte de y derivadas de la reorganización de sus antecesoras, fueron concebidas por Estefanía Castañeda (1980[1931]) como un “verdadero jardín de niños” (p. 33) y por Justo Sierra como “el primer peldaño pedagógico” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Ambos coincidieron en que estos nuevos establecimientos debían brindar cuidados y educación a los niños menores de seis años, mismos que fueron equiparados con una planta débil en desarrollo y por tanto necesitada de auxilio, nutrientes, calor suave y confort. Apoyándose en Abramowski (2010), en estas representaciones de la infancia el acento fue puesto en su concepción como seres carentes, lo que supuso que maestras, médicos e intelectuales sabían lo que la niñez pequeña necesitaba, configurándose como actores legítimos –lo cual no se cuestionó– para proponer interpretaciones acerca de lo que adolecían y cómo guiar su cuidado y educación.

En 1903 Castañeda propuso un programa para la Escuela de Párvulos No. 1, basándose en el curso de *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Este plan comprendió el estudio de la naturaleza, cultura física, trabajos manuales, número, música, lenguaje y cultura moral. Se trató de formar al niño en contacto con la naturaleza, trabajador, parte de la sociedad y cuyas acciones contribuyeran al progreso del país. Además bosquejó ciertas características infantiles que desde su perspectiva correspondían al niño normal –activo, bullicioso, saludable, entre otras– y que era preciso que las maestras conocieran y observaran. La jornada diaria comprendería un horario de 9:00 a 12:00 horas con actividades de 40 minutos, aunque se enfatizó que esta organización debía ser flexible; tampoco era necesario el trabajo uniforme de los párvulos, quienes debían tener cuatro años para ser admitidos, con excepción de los niños de barrios pobres a los que se aceptaría

² En 1907 se les renombró como *Kindergarten* y se les asignaron nombres, entonces, la primera escuela de párvulos se llamó *Kindergarten* “Federico Froebel”, la segunda *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”, la tercera y cuarta fueron los *Kindergärten* “Enrique Rébsamen” y “Herbert Spencer” respectivamente.

de tres años. Respecto a la disciplina practicada por las maestras, esta se entendió como el “arte de gobernar al niño” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903) mediante el amor y en semejanza al orden familiar. La disciplina debía comenzar por la maestra, solo así podría actuar con honestidad, integridad y sencillez frente al niño. La disciplina en estas instituciones significó acostumar al niño a hacer uso conveniente de la libertad que se le daba siguiendo reglas morales, se evitarían castigos y premios que hacen de los pequeños seres pasivos; por el contrario, se fomentaría la expresión de su naturaleza y personalidad. En este sentido, un giro relevante fue que Castañeda concibió al párvulo como un ser con derechos, los cuales se le enseñarían mediante la educación y disciplina, así, afirmó que “es necesario que el educando comprenda desde sus primeros años los derechos que posee, y sus cualidades de ser humano” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Por otra parte, esta maestra sugirió suprimir la aplicación de exámenes en estas instituciones debido a que no eran escuelas propiamente, la examinación de los alumnos se haría con una fiesta al terminar el año escolar para dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los niños, determinar si estaban listos o no para pasar a la siguiente clase y mostrar el trabajo de la escuela. Sin embargo, fue hasta 1911 que esto se estipuló oficialmente (Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes [BIPBA], en AHSEP-AGN, 1911).

En 1906 Rosaura Zapata dirigió la Escuela de Párvulos No. 2, en ese mismo año elaboró un plan organizado en centros de interés, a partir de una idea global disgregó temas por semana, mes y estación del año, también integró ocupaciones escolares, nueve dones froebelianos, juegos en arena, así como juegos, cantos y cuentos por cada estación del año. Un año más tarde se estableció oficialmente que los niños que concurrían a dichos establecimientos debían clasificarse de acuerdo con su desarrollo físico, intelectual y moral (BIPBA, en AHSEP-AGN, 1907). También en esa década, a partir de principios higiénico-pedagógicos, se fundamentó que las actividades no debían durar más de 15 minutos, el horario sería de lunes a viernes de 9:00 a 12:00 horas, la disciplina se basaría en la familiar, siendo la alianza entre el orden y la libre actividad, contrarrestándose vicios y desorganización. Se establecieron cinco secciones para clasificar a los niños dependiendo de su edad o desarrollo físico e intelectual, así, se emplearon términos como *niños deficientes*, *niños de escaso desarrollo intelectual o sensorial* y *niños normales* (BIPBA, en AHSEP-AGN, 1911).

En la década de 1920 estas instituciones fueron reformadas: se renombraron como *jardines de niños*, se procuró su nacionalización, inició el desuso de dones y ocupaciones froebelianas, se introdujo la Escuela de la Acción, se alentó entre las maestras la creación, traducción y adaptación de obras literarias, musicales y actividades lúdicas acordes a las características de la niñez pequeña y en consonancia con los alcances del

jardín de niños mexicano. Estas instituciones continuaban representando el puente entre el hogar y la escuela, preparatorias para la primaria, y se les sumó ser espacios donde convivían en armonía niños de distintas clases sociales. Se les criticó por estar ubicadas mayormente en colonias céntricas, lo que dificultaba que pequeños de clases humildes pudieran asistir a ellas, para remediar tal situación se crearon salas de jardines de niños anexas a las primarias.

En 1925, la maestra Ernestina Latour sugirió considerar a este tipo de instituciones como “la escuela del hábito” (Boletín de la Secretaría de Educación Pública [BSEP], en AHSEP-AGN, 1925), cuya tarea sería inculcar buenas costumbres a los niños contrarrestando las negativas que adquirirían en sus hogares; es decir, se trataba de un saneamiento social. Además, hacia finales de este decenio se afirmó que los beneficios que los jardines de niños aportaban a las infancias –superioridad en la facilidad de aprendizaje y mayor aprovechamiento escolar– eran comprobables a través de mediciones antropométricas y pruebas de desarrollo mental.³ Para 1928 el programa de estos establecimientos consistió en jardinería y cuidado de animales domésticos, observación de la naturaleza, juegos en distintas modalidades, conversación y cuentos, expresión concreta, cantos, fiestas y actos sociales (Memoria de la Secretaría de Educación Pública [MSEP], en AHSEP-AGN, 1928). Los dones ya no se practicaban por ser considerados artificiales, tampoco había exámenes porque contradecían los propósitos de estos establecimientos, se suprimieron los horarios de actividades por la inconveniencia de que niños de tan corta edad estuvieran sujetos a reglas de tiempo que impedían su libre manifestación, la promoción de los pequeños quedaba a juicio de las maestras y los ejercicios físicos se orientaron a la formación de una niñez saludable y vigorosa.

Finalmente, con los *kindergärten* se procuró que la educación física, moral e intelectual de los niños fuera a partir de la naturaleza y en contacto con ella. Sus culturas escolares también muestran signos de cambio al fomentarse horarios flexibles y trabajos no uniformes; a la par emergió una ordenación de los niños a partir de su edad y grado de desarrollo, delineando características de lo que se consideró normal y anormal en las pequeñas infancias. Así, la niñez menor de seis años fue asociada con una planta en desarrollo necesitada de protección, se le caracterizó como inocente, obediente, bondadosa, etcétera, y se delinearón pautas concretas para su cuidado y educación. La representación de la mujer-esposa-madre-maestra tuvo cierta continuidad, aunque se impulsó su preparación profesional. La prolongación del rol del niño como hijo también se mantuvo y paralelamente se modeló su representación como alumno en etapa pre-escolar. *Kindergärten* y jardines de niños representaron espacios específicos para la formación de una infancia “deseada”, es decir, el niño como pequeño ciudadano, futuro hombre laborioso y útil a la sociedad.

³ La aplicación de estos instrumentos de medición fue cobrando relevancia a partir de esta década; en el caso de los jardines de niños, sus resultados se emplearon para clasificar a los pequeños y orientar las actividades educativas. En el siguiente decenio estas prácticas estimativas se intensificaron y sus usos se diversificaron en el ámbito escolar, con lo que se pretendió impregnar un carácter científico a la educación.

Conclusiones

Escuelas de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se trataron de proyectos educativos dirigidos a niños menores de seis años planteados desde interpretaciones distintas del método propuesto por Federico Froebel, al que al paso del tiempo se sumaron otros sistemas pedagógicos como el modelo de *Kindergarten* norteamericano y la Escuela Activa. Estas instituciones representaron, entre otros aspectos, el comienzo de la configuración de culturas escolares específicas para la educación y cuidado de las pequeñas infancias, las cuales se transformaron a la par que mostraron ciertas permanencias. Otra característica que compartieron estas instituciones fue su representación como espacios idóneos para la mujer, en los que la maestra de párvulos fue pensada como una segunda madre, idea que propició interacciones cercanas afectiva y físicamente entre maestras y niños, construyéndolos como sujetos con afectividad en el marco de espacios públicos para el cuidado y educación de las pequeñas infancias. Es decir, el vínculo maestra-alumno estuvo determinado por el género. Aunque con los *kindergärten* y jardines de niños se impulsó la profesionalización de las educadoras, el trato afectuoso, tolerante y comprensivo hacia los pequeños tuvo continuidad.

El principio disciplinario en escuelas de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se basó en su semejanza con el hogar; se organizó a través de programas y una regulación del tiempo cada vez más detallados. Si bien la manera de concebir la disciplina en las primeras décadas del siglo XX mostró signos de cambio hacia un orden más flexible que permitiera a los pequeños hacer un buen uso de su libertad, expresar sus intereses, espontaneidad y aprender sus derechos, la noción foucaultiana de disciplina permite mostrar que el objetivo de ordenar los cuerpos infantiles a través de una educación física, intelectual y moral, así como la sistematización de su actividad lúdica, fue un rasgo característico de la orientación disciplinaria de dichos establecimientos con pretensiones de influir en una esfera social más amplia. Además, disciplinar el cuerpo de los niños se tradujo en la formación de seres saludables, trabajadores, vigorosos y alejados de vicios.

Maneras de pensar a las infancias relacionadas con un rango etario concreto, singularidades como carencia, fragilidad, necesidad de cuidado, planta en desarrollo, seres y cuerpos moldeables con características y facultades específicas posibilitaron la prolongación de su rol de hijo paralelamente a su configuración como alumno en estos espacios escolares. Asimismo, estas representaciones de infancia dieron cabida a la proyección por parte de maestras, médicos e intelectuales de un tipo de niñez y la configuración de este grupo social como campo de intervención del Estado. El niño fue pensado como susceptible de ser educado, por tanto, un rasgo compartido por los establecimientos aquí analizados fue la concepción de las infancias como aquello que se podía transformar y crear mediante la educación. Entonces, escuelas

de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se propusieron formar una niñez acorde con los ideales establecidos en cada época.

Reconocimiento

Este trabajo es producto de mi tesis de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, en proceso, realizada bajo la dirección de la doctora Eugenia Roldán Vera. Para la realización del doctorado cuento con una beca del CONACYT.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1885). *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Disertación de Sofía Muñoz sobre el método en las escuelas de párvulos* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 17]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Lista de alumnos que presenta a examen Laura Méndez de Cuenca* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 11]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2478, foja 11]. Ciudad de México.
- AHCM (1891). *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, fojas 1-45]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública-Archivo General de la Nación] (1903). *Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación* [Boletín de Justicia e Instrucción Pública, BJIP, tomo II, núm. 1-13, pp. 4-5]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1903). *Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública* [Boletín de Justicia e Instrucción Pública, BJIP, tomo II, núm. 2, pp. 65-90]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1907). *Acuerdo referente á la inspección de las escuelas nacionales de párvulos* [Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, BIPBA, tomo VII, núm. 1-3, pp. 602-605]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1911). *Instrucciones para el régimen de los Kindergartens que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* [Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, BIPBA, tomo XVII, pp. 39-47]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1925). *Una necesidad real en material de kindergartens* [Boletín de la Secretaría de Educación Pública, BSEP, pp. 49-52]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1928). *Las escuelas y su obra. Jardines de Niños* [Memoria de la Secretaría de Educación Pública, MSEP, pp. 170-173]. Ciudad de México.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo Libros.
- Castañeda, E. (1980[1931]). *Manuales del Kindergarten en conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. Editorial Jus.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (ext.), 201-218. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>

- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía*. Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022560/1080022560.PDF>
- Foucault, M. (2002). Disciplina. En M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (pp. 124-236). Siglo XXI.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). <https://pdfslide.net/documents/la-cultura-escolar-como-objeto-historico.html?page=1>
- Martínez, A. (1992). La educación elemental en el Porfiriato. En J. Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México* (pp. 105-143). El Colegio de México.
- Meneses, E. (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.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Roldán, E. (2014). *Linguistic and power struggles over the concept of education in late nineteenth-century Mexico*.
- Ruiz, L. (1904). *Tratado elemental de pedagogía*. Herrero Hermanos, Editores.
- Viñao, A. (1996). Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *Forum Europeo de Administradores de la Educación. Jornadas estatales (8ª, Murcia)*, 17-29.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Cómo citar este artículo:

García Serrano, A. A. (2022). Aprender a comportarse como niño: escuelas de párvulos y kindergärten de la Ciudad de México, 1880-1928. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 41-52, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.417>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como establece la licencia,