



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Espacios para el cuidado y educación de niños
menores de seis años: construcción de una
materialidad escolar en la Ciudad de México, 1880-1942**

Tesis que presenta

Adriana Alejandra García Serrano

Para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

Ciudad de México

Abril, 2024

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Agradecimientos

Esta tesis es producto de la suma de esfuerzos y aportaciones colectivas.

Dedico este trabajo a Zirahuén. Agradezco que siempre amorosa y pacientemente me apoyó, escuchó y acompañó.

Reconozco y agradezco el tiempo, empeño y dedicación de la Dra. Eugenia Roldán Vera en la dirección de esta tesis. Así como a mis sinodales la Dra. Laura Cházaro, la Dra. Rosalía Menéndez, la Dra. Beatriz Alcubierre y la Dra. Ariadna Acevedo por sus contribuciones a este trabajo y ampliar mis horizontes de reflexión.

También agradezco los comentarios y sugerencias de los compañeros del seminario de tesis del DIE. A quienes me acogieron durante mi estancia de investigación en Argentina y cuyas contribuciones me permitieron mirar desde un ángulo distinto esta investigación y la vida. Al personal de los archivos que tan amablemente me facilitaron los materiales y me aconsejaron.

Una mención especial merece el esfuerzo y generosidad de Juan Pablo Flores Díaz, quien hizo posible que escucháramos adaptaciones y creaciones originales de obras musicales de Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata.

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

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

Resumen

En esta investigación analizo cómo se fueron construyendo y transformando culturas y materialidades escolares a medida para el cuidado y educación de los niños menores de seis años en los distintos establecimientos dedicados a estas tareas denominados escuelas de párvulos, *Kindergärten* o jardines de niños que coexistieron por momentos en la ciudad de México durante el periodo 1880-1942. Me centro en los útiles, mobiliario y edificios escolares para mostrar cambios, persistencias, innovaciones y tradiciones en las culturas y materialidades de estas instituciones.

Los principales hallazgos refieren a que culturas y materialidades escolares *ad hoc* se construyeron a la par de la necesidad de contar con maestras, programas, espacios, materiales y mobiliario concretos para niños pequeños, para lo cual se hicieron adaptaciones y construcciones a medida de una cultura y materialidad escolar ya existentes, así como creaciones originales. A través de estas culturas y materialidades se intentó moldear y disciplinar los cuerpos individuales y a la niñez como conjunto a razón de un proyecto de modernidad, nociones de regeneración social e ideales de infancia que fueron cambiando con el tiempo. Todo ello en un contexto de configuración de este tipo de educación como subsistema del nivel primario, cuya cultura escolar contribuyó a delinear su propia identidad. Por tanto, las culturas escolares de las instituciones para niños pequeños se caracterizaron por ser diversas, contradictorias, resistentes y debatibles. Se muestra que, gradualmente el Estado detentó la organización, dirección y control de los establecimientos para la educación y cuidado de la niñez pequeña y de este grupo poblacional. De esta manera, se propone el término *infancias pequeñas* para hacer visible la construcción histórica y social de esta etapa, así como los diversos intereses que confluyeron en ella.

Abstract

In this research, I analyse how cultures and school materials were built and transformed to measure for the care and education of children under six years of age in the different establishments dedicated to these tasks called nursery schools or *Kindergärten* that coexisted at times in Mexico City during the period 1880-1942. I focus on school supplies, furniture, and buildings to show changes, persistences, innovations and traditions in the cultures and materialities of these institutions.

The main findings refer to the fact that *ad hoc* school cultures and materials were built in tandem with the need for specific teachers, programs, spaces, materials and furniture for young children, for which adaptations and constructions were made to measure an existing school culture and materiality, as well as original creations. Through these cultures and materialities, an attempt was made to mold and discipline individual bodies and childhood as a whole through a project of modernity, notions of social regeneration, and ideals of childhood that changed over time. All this in a context of configuration of this type of education as a subsystem of the primary level, whose school culture contributed to delineating its own identity. Thus, the school cultures of early childhood institutions were characterized as diverse, contradictory, resilient, and debatable. It is shown that, gradually, the State took over the organization, direction and control of the establishments for the education and care of young children and this population group. In this way, the term *young childhoods* is proposed to make visible the

historical and social construction of this stage, as well as the diverse interest that converged in it.

Índice

Introducción	8
a. Sustento teórico metodológico.....	11
b. Párvulos o niños: definiendo a las infancias pequeñas	17
c. Dones froebelianos	20
Capítulo I. Escuelas de párvulos, <i>Kindergärten</i> y jardines de niños: entre el cuidado y la educación de la infancia menor de seis años en la ciudad de México, 1786-1942.....	25
1.1 Las Escuelas Amigas y los establecimientos de beneficencia pública	29
1.2 Escuelas elementales: el inicio de una educación preparatoria para la primaria ...	32
1.3 Escuelas de párvulos: “la estación intermedia entre la cuna y la escuela”	33
1.4 Secciones de párvulos anexas	40
1.5 Los primeros <i>Kindergärten</i> de la ciudad de México: ¿segundo hogar o escuela?..	44
1.6 Jardines de Niños: consolidación, nacionalización y democratización institucional	54
1.7 La maestra de párvulos o educadora: una profesión idónea para la mujer	69
1.8 Reflexiones finales	77
Capítulo II. Edificios escolares: la configuración del espacio como lugar.....	81
2.1 Escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, ¿dónde quedó el jardín?.....	86
2.1.1 Las primeras cuatro instituciones y su entorno urbano, 1880-1886.....	89
2.1.2 Higienismo, espacio urbano y escolar: ¿el jardín relegado en las escuelas de párvulos?.....	92
2.1.3 La transición del espacio a lugar: arrendamientos, traslados, adaptaciones y reparaciones	95
2.2 Los <i>Kindergärten</i> de principios del siglo XX: ¿una concepción distinta del espacio y el lugar?.....	100
2.2.1 Propuesta espacial de Estefanía Castañeda: el <i>Kindergarten</i> como morada de la tranquilidad e inocencia.....	101
2.2.2 Arrendamiento de casas, una ardua tarea	108
2.2.3 <i>Kindergärten</i> itinerantes	113
2.2.4 Adaptaciones, reparaciones y presupuestos: entre lo urgente y lo posible....	119
2.2.5 Jardines y patios. La naturaleza controlada en la escuela	124
2.2.6 Los baños escolares: nuevas materialidades y prácticas de higiene.....	129

2.3 Jardines de Niños. Otras perspectivas para pensar el jardín escolar	134
2.4 Imaginar los salones: permanencias, cambios e innovaciones.....	149
2.5 Reflexiones finales	159
Capítulo III. Creación, transformación y adaptación de una materialidad escolar específica para niños menores de seis años	162
3.1 Adopción y adaptación del sistema de enseñanza froebeliano en México	168
3.2 Las escuelas de párvulos: trabajar jugando con libertad ordenada	179
3.3 Adaptaciones, construcciones <i>ad hoc</i> , adquisiciones en el extranjero y producciones mexicanas: creación de una materialidad escolar para los <i>Kindergärten</i> y jardines de niños.....	187
3.4 Mercado de objetos escolares nacional y extranjero: hacia la configuración de una materialidad específica para niños pequeños	213
3.5 Reflexiones finales	226
Capítulo IV. Educar los cuerpos infantiles	230
4.1 Pensar la corporalidad y las representaciones de infancias desde las instituciones para su educación y cuidado	234
4.2 Alimentación: nutrir el cuerpo y espíritu de la niñez.....	245
4.3 Cuerpos, culturas y materialidades escolares en torno a la higiene	258
4.4 ¿Cómo crear en el niño la idea de libertad mediante el hábito de la obediencia? 275	
4.4.1 Tiempo escolar	276
4.4.2 Cuerpo, disciplina y libertad.....	284
4.5 Reflexiones finales	293
Conclusiones	296
Bibliografía	308

Introducción

Las instituciones dedicadas al cuidado y educación de la niñez menor de 6 años constituyen un campo poco estudiado por los historiadores de la educación en México. Desde la perspectiva de Élide Campos (2013), esto puede ser consecuencia del sitio en que se ha colocado a este tipo de educación desde las esferas gubernamental y académica; ámbitos que reflejan la valoración social sobre estas instituciones. Recientemente se han realizado diversos trabajos (Bazant, s.f.; Campos Alba, 2013; Galván Lafarga y Zúñiga, s.f.; Infante, L., Alvarado, M., Bazant, M., González, R. y Palencia, M., 2015; Campos, E., Reyes, M. y Cárdenas, L., 2016; García, 2016) que desde un acercamiento de la historia cultural contribuyen al conocimiento y análisis del origen, desarrollo y cambios de dichos establecimientos, sus culturas escolares, la formación de maestras para niños pequeños y las representaciones de las infancias. Sin embargo, son múltiples los aspectos que quedan por indagar.

Esta tesis se centra en las culturas y materialidades escolares de los distintos establecimientos –llamados escuelas de párvulos, *Kindergärten* o jardines de niños– que por momentos coexistieron en la ciudad de México durante el periodo 1880-1942. Se muestra cómo se fueron configurando y transformando culturas y materialidades *ad hoc* para el cuidado y educación de los niños menores de 6 años. En este amplio tema se pone especial interés en los útiles, mobiliario y edificios escolares. Respecto a los dos primeros se analizan sus adquisiciones, construcciones, adaptaciones, transformaciones, desusos, innovaciones, así como la creación de un mercado de enseres escolares; lo que posibilita reflexionar en torno a las maneras en que dichos objetos incidieron en las prácticas educativas, además de las relaciones que alumnos y maestras establecieron con ellos. Por otra parte, se examinan las adaptaciones, reparaciones y arrendamiento relativas a los edificios escolares; es decir, cómo se pensó y transformó el espacio escolar, contemplando sus implicaciones en los vínculos y prácticas que tuvieron lugar dentro y alrededor de ellos. Se reflexiona sobre cómo a partir de estas culturas y materialidades se pretendió moldear y disciplinar a los cuerpos individuales y a las pequeñas infancias como conjunto, incidiendo, además, en las maneras de percibirse y estar en el mundo.

Los cuestionamientos iniciales de esta investigación son: ¿De qué maneras se generaron y cambiaron las materialidades escolares –útiles, mobiliario y edificios

escolares— en las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños pequeños?, ¿cómo incidieron las ideas pedagógicas, higienistas y preceptos oficiales en la construcción y/o adaptación de espacios para el cuidado y educación de niños menores de seis años?, ¿qué relaciones se construyeron (o se puede pensar que se construyeron) entre los espacios escolares y las prácticas educativas en las instituciones para la niñez pequeña?, ¿de qué forma las materialidades influyeron en la experiencia escolar de los niños menores de seis años?, ¿cómo se construyeron las representaciones de infancia a partir de estas materialidades?, ¿cómo resolvían directoras o educadoras la distancia entre prescripción y prácticas?, ¿cómo se fueron transformando los espacios, mobiliario y materiales específicos para la educación de los niños pequeños?, en el caso del mobiliario y útiles, ¿se trató de adaptaciones, construcciones o compras *ad hoc*?, ¿de qué manera incidió el mercado nacional e internacional de objetos escolares en la construcción de las materialidades de las instituciones para niños pequeños? Por último, ¿cómo fue cambiando ese mercado a lo largo del periodo estudiado?

El enfoque teórico para esta investigación es desde la historia cultural de la educación, concretamente a partir de la cultura y materialidad escolar. Me apoyo principalmente en los aportes de Dominique Julia, Antonio Viñao, Agustín Escolano, Elsie Rockwell, María Eugenia Chaoul, Beatriz Alcubierre, Leandro Stagno, Élica Campos, Michel Foucault y Marcelo Caruso. El universo empírico está constituido por fuentes históricas como: actas de exámenes y premios, reglamentos, contratos de arrendamiento, planos, documentos concernientes a la contratación de maestras e instalación de escuelas, programas, publicaciones periódicas, tratados pedagógicos y congresos de instrucción, publicaciones de maestras fundadoras, fotografías, Boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Boletines y Memorias de la Secretaría de Educación Pública. Dichos documentos se consultaron en el Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM), Hemeroteca Nacional de México (HNM), Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP), Mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y páginas *web*.

Este trabajo comienza en 1880, año en que se determinó la apertura de la primera escuela de párvulos. En esta década se instalaron cuatro establecimientos de este tipo considerados específicos para el cuidado y educación de los niños que aún no estaban en edad de asistir a la primaria, y con ellos se hizo evidente la necesidad de contar con maestras, espacios, materiales y mobiliario a medida para niños pequeños. Concluye con la reincorporación de los jardines de niños a la SEP a partir del 1º de enero de 1942, tras pertenecer poco más de cuatro años al Departamento de Asistencia Social Infantil; es en ese año también que se elabora el *Programa de Jardín de Niños. 1942* organizado en centros de interés. En esta década los jardines de niños eran ya instituciones consolidadas, pues se habían expandido por todo el territorio nacional, existía un cuerpo docente formado especialmente para ellos con derechos laborales prescritos en la Ley de Escalafón del Magisterio desde 1925, en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 se reconoció a la educación preescolar como parte del Sistema Educativo Nacional, con objetivos y contenidos de observancia en todo el país, y se entendía que el Estado quedaría a cargo de este tipo de educación (SEP, 1982).

La hipótesis general es que entre 1880 y 1942 se configuraron culturas y materialidades escolares concretas para niños menores de 6 años en consonancia con las transformaciones en la conceptualización de los establecimientos para su cuidado y educación, las representaciones de la infancia pequeña, las ideas y prácticas pedagógicas, así como el avance científico y tecnológico que contribuyó al cambio de la cultura y materialidad de dichas instituciones.

Una primera hipótesis secundaria es que dichas culturas y materialidades escolares se construyeron a la par de la necesidad de contar con maestras, programas, espacios, materiales y mobiliario específicos para niños pequeños, para lo cual se hicieron adaptaciones y construcciones de una cultura y materialidad escolar ya existentes, en un esfuerzo por conciliar prescripción con prácticas. Todo ello en un contexto de configuración de la educación parvularia como subsistema del nivel primario, cuya cultura escolar contribuyó a delinear su propia identidad. Por tanto, las culturas escolares de las instituciones para la infancia pequeña no fueron del todo congruentes con lo que planteaban los nuevos paradigmas pedagógicos, estas se caracterizaron por ser diversas y en ocasiones hasta contradictorias.

La segunda hipótesis secundaria consiste en que las culturas escolares de las instituciones para el cuidado y educación de los niños menores de seis años se tornaron por momentos contradictorias, opuestas, resistentes y debatibles. Es decir, estas culturas que se estaban generando no siempre coincidían con lo que se pretendía producir, por lo que es posible haya habido un distanciamiento entre las culturas de los centros escolares y las culturas administrativas. Así, la representación del *Kindergarten* y jardín de niños como segundo hogar fue distinta en lo concebido en los planteamientos de las maestras pioneras e intelectuales, que en sus prácticas y realidades.

a. Sustento teórico metodológico

Esta tesis está pensada desde la perspectiva de la historia cultural de la educación, específicamente a partir de la cultura y materialidad escolar. Me baso en los trabajos de Dominique Julia (1995), Antonio Viñao (1993-1994a, 1993-1994b, 2002, 2005), Agustín Escolano (2000, 2010) y Elsie Rockwell (2007, 2018a, 2018b) para identificar cómo es que se fueron constituyendo formas culturales en las instituciones dedicadas al cuidado y educación de niños pequeños que paulatinamente las dotaron de una identidad propia configurándose como un nivel en sí mismo. A través de estas perspectivas me fue posible mirar a las culturas escolares en la larga duración, apreciando su heterogeneidad, persistencias, cambios, tradiciones e innovaciones.

Estos autores coinciden en que las culturas escolares son un conjunto de teorías, reglas, conductas y prácticas compartidas entre los actores educativos que regulan y codifican los sistemas, lenguajes y acciones en las escuelas. Así, en esta investigación muestro que las culturas de los establecimientos para el cuidado y educación de los niños pequeños se caracterizaron por presentar sedimentaciones, tener dinámicas propias, ser heterogéneas, resistentes, porosas, contradictorias, debatibles y estar en constante cambio. Siguiendo a Rockwell (2016), en estas culturas confluyeron procesos de distintas generaciones, laborales, sociales, políticos, económicos y tecnológicos que las transformaron, ciñeron y activaron.

Para Rockwell (2018a), Julia hace una invitación a “imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido

uniformar la vida escolar a lo largo de los años” (p. 333). Este es un trabajo centrado en la escuela, sus materialidades, las prácticas y los sujetos antes que en las prescripciones oficiales. Por tanto, enfatizo que estas culturas son un producto histórico y en consecuencia son variables, o bien, una combinación de la tradición y el cambio; de modo que son algo vivo.¹ En este sentido, el significado de las culturas escolares para niños pequeños es indeterminado y polisémico (Viñao, 1996a; 1997). Asimismo, este tipo de culturas y materialidades constituyen la memoria de los centros educativos.

Las materialidades escolares han sido estudiadas desde diversos enfoques y en sus diferentes vertientes. Me apoyo y dialogo con autores como Lucía Petrelli y María Rosa Neufeld (2017); Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (1999); Antonio Viñao (2008) y Gabriela Naranjo (2011), principalmente, para dar cuenta de que las materialidades –específicamente mobiliario, utillaje y edificios– adaptadas y/o creadas *ad hoc* para la educación y cuidado de las pequeñas infancias fueron dinámicas en sus usos y significados. De esta manera identifiqué continuidades, transformaciones, desusos e innovaciones en el periodo estudiado; lo que me llevó a reconocer que las materialidades de las instituciones educativas tienen un lugar relevante en la transmisión de las culturas escolares.

Retomo los aportes de Martin Lawn (2005), Federico Lazarín (2002), Vandari Mendoza (2020) y Susana Sosenski (2012) para mostrar la creación paulatina de un mercado de objetos escolares específicos para niños menores de 6 años y su configuración como consumidores de estas materialidades a la par de los establecimientos para su protección y enseñanza. Por otra parte, me apoyo en el concepto de *cultura material escolar*, para reflexionar acerca de las relaciones que niños y maestros establecieron con los objetos y espacios escolares; así como las maneras en que estos influyeron en la educación parvularia y sus transformaciones al paso del tiempo. Si bien este no es un tema nuevo como objeto de estudio, Inés Dussel (2019) identifica un giro historiográfico en su abordaje en el que reconoce cuando menos dos consecuencias. La primera versa en

¹ Para Tyack y Cuban (2000) la gramática de la escolaridad es producida por la historia y está constituida por estructuras y reglas que se afianzan mediante la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, es decir, mandatos legales y creencias culturales. Dicha gramática se caracteriza por ser estable, duradera y permitir a los actores educativos (especialmente a los maestros) cumplir con sus deberes de forma previsible. La gramática de la escolaridad es “la forma en que son las escuelas” (p. 170).

considerar a los objetos y cosas como actores con potencial de acción no deliberada, en este sentido, la autora afirma que “Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones” (p. 17). Vista así, la materialidad escolar no solo es proyectada y/o construida por los sujetos, también influye en sus acciones y emociones. En segundo término, dicho giro implica romper con la idea lineal de mirar primero a los objetos como materiales que posteriormente adquieren significado. Se trata de comprender que las cosas están en movimiento y, por tanto, son inacabadas y no permanecen estáticas, es decir, tienen historia. Desde esta perspectiva, la historia centrada en la cultura material de la escuela presta atención a los desplazamientos de la materialidad en contextos concretos, pero también globales.

Al analizar el espacio escolar en esta tesis, retomo de Viñao (1993-1994b) que la cuestión educativa en tanto actividad humana requiere de un espacio y tiempo específicos, ambos elementos resultan ser básicos para lo educativo. María Eugenia Chaoul (2005) identifica las intenciones por hacer de la escuela un espacio diferenciado con un ambiente especializado en los reglamentos elaborados hacia finales del siglo XIX en Francia, Suiza e Inglaterra. Así, la escuela fue entendida “como un espacio para la realización de actividades determinadas” (p. 148) en la que además tenían lugar ciertas relaciones; todo ello hacía particular no sólo al salón de clases, sino al establecimiento escolar en su conjunto distinguiéndolo de otros espacios y actividades realizadas en distintas esferas de lo social. En este sentido, las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se delinearon como espacios públicos especializados para la educación y cuidado de las infancias menores de 6 años; los que gradualmente, se fueron distinguiendo de la escuela primaria y aunque se les trató de asemejar al ámbito doméstico, se diferenciaron de este, entre otros aspectos, por el tipo de tareas que en ellos tuvieron lugar. Por tanto, desde la interpretación de Ortega (2015) son las relaciones sociales producidas en la escuela las que determinan el significado y uso de un inmueble.

Entender las nociones de *espacio* y *lugar* implica comprenderlas como distintas con un punto de intersección. Para Viñao (1993-1994b), el tránsito de la primera a la segunda implica un “salto cualitativo” (p. 18), es decir el lugar es construido, “todo espacio es lugar percibido” (p. 27) y la percepción es un proceso cultural, por lo tanto, el territorio al ser ocupado se vuelve lugar y el uso que se le dé variará en cada cultura. El espacio se

proyecta, se crea, actúa como soporte y nunca es neutro, en ello radica su posibilidad de convertirse en lugar. Los lugares al ser espacios vividos “llevan consigo una interpretación determinada” (p. 27) que deriva de la manera en que percibimos la disposición material de los espacios y de su dimensión simbólica, adquiriendo funciones definitivas en la formación de individuos y grupos. Así, en este trabajo doy cuenta de que las instituciones para niños pequeños fueron espacios (que pudieron ser diseñados o no para la actividad escolar) y lugares que se construyeron desde lo individual pero también a partir de lo colectivo. Apelando a su orden interno, dichos establecimientos fueron segmentados, delimitados y más o menos porosos.

Por su parte, Chaoul (2005) retoma las discusiones de diversas disciplinas – geografía, antropología, sociología e historia– que han definido estos conceptos desde sus campos de conocimiento, así el “espacio se transforma en un lugar cuando adquiere un significado y un sentido” (p. 145); a ello agrega que el espacio constituye una “referencia objetiva o externa” (p. 145), mientras que, en el lugar se construye la experiencia y las interacciones. Desde la historia, el “espacio histórico se percibe como lugar al dejar impresos los símbolos y las huellas de las relaciones de un pasado” (p. 145). De esta manera, esta autora establece un vínculo entre la ordenación y configuración del espacio escolar con un proceso de vida. Es entonces que el espacio escolar para la niñez pequeña se constituyó como elemento activo que influyó en las interacciones entre alumnos, maestros y autoridades, en la organización y prácticas escolares. Lo que me lleva a coincidir con Petrelli y Neufeld (2017), quienes retoman a Ian Nespore, al considerar que el espacio es producido “en la práctica social y que, lejos de ser un mero recipiente natural de actividad, es producido e impugnado socialmente” (pp. 135-136); es decir, a la vez que la vida social produce espacios y tiempos, ésta es producto de ellos.

Además de lo ya mencionado, lo que hace relevante a la escuela como lugar es el tiempo que pasan las personas en ella y los procesos que allí tienen cabida. Me refiero a la enseñanza de niños, jóvenes y adultos, que en palabras de Antonio Viñao (2005), parte de la relevancia de la escuela radica en que en ella se forman “estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en él se hallan”

(p. 19). Además, evocando a Foucault, Viñao (1993-1994b) afirma que el espacio escolar tiene diversas funciones, siendo una de ellas la de vigilar o controlar.

Para Luz Elena Galván Lafarga (2011) “los espacios escolares tienen un doble objetivo: además de albergar a la población que pasará en dichos recintos muchas horas de estudio, recreación y ejercicio físico, también cumplen un valor simbólico en sus entornos rurales y urbanos” (p. 26). Es decir, los significados y usos que se construyen en el espacio escolar no se acotan a su interior, éstos se extienden a los entornos en que son acogidos. A partir de estos aportes, en este trabajo se conjuga la transición de *espacio* a *lugar* de los establecimientos dedicados al cuidado y educación de los niños pequeños con la historia urbana de la ciudad de México, lo que me permitió mirar que la presencia de las instituciones para el cuidado y educación de niños pequeños transformó el entorno urbano y a su vez, este influyó en los cambios experimentados en dichos establecimientos. Así, la educación se vuelve “un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares” (Viñao, 2005, p. 74) que delimita lo que queda dentro y lo que queda fuera de ella.

Al pensar a la escuela como espacio-lugar identifiqué en los establecimientos para las pequeñas infancias la triple dialéctica referida por Viñao (2005): 1) separación entre lo interno y externo –aquello que queda dentro y fuera de la escuela–; 2) segmentación del espacio escolar y la delimitación de lo que queda dentro y fuera de espacios específicos como el salón de clases, esta relación tiene que ver con lo abierto y cerrado –aunque también hay áreas de transición– que se presenta como opuesta pero que es porosa; 3) aparece aquello que es personal o propio y lo que es comunitario o de otros, por ejemplo “mi” o “nuestro” salón de clases, “tú” escritorio, etcétera (p. 48).

A partir del análisis de la configuración de los *espacios* para el cuidado y educación de los niños pequeños como *lugares* muestro que estos fueron adaptaciones o construcciones –en menor medida– *ad hoc* para las pequeñas infancias, identifiqué sus transformaciones, las influencias de pautas pedagógicas e higienistas en estos procesos, las relaciones que pudieron haberse establecido entre los espacios escolares y las prácticas educativas, cómo fue que esta materialidad incidió en la experiencia escolar, las relaciones de los niños con el espacio público representado por la escuela, así como las maneras en

que las maestras resolvían la distancia entre prescripción y práctica en un entorno físico cambiante que trastocó la vida escolar.

Por otra parte, me apoyo en Leandro Stagno (2011), Beatriz Alcubierre (2016, 2017) y Élide Campos (2013, 2016) para reflexionar sobre cómo se ha pensado social e históricamente a las infancias, la delimitación de esta etapa y los sentimientos en torno a ella. En esta investigación reconozco las maneras en que la niñez de 3 a 6 años se constituyó como una etapa biológica y social con características y facultades propias, como grupo social susceptible de ser cuidado, educado, vigilado y controlado por el Estado; así como la configuración de lugares, culturas y materialidades escolares particulares para llevar a cabo estas tareas.

Este trabajo pone de manifiesto cómo es que la escuela “deja necesariamente huellas en la vida de las personas” (Escolano, 2010, p. 59) que han asistido a ella. Me baso en las categorías de *biopolítica*, *biopoder* y *disciplina* (Foucault, 2002; Caruso, 2005) para reflexionar cómo fue que a través de las culturas y materialidades escolares se pretendió moldear y ordenar los cuerpos de los pequeños y a la niñez como grupo social. Mediante las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se transmitieron conductas, valores, formas de pensar y entender el mundo, de ser y estar en él, maneras de concebir y educar los cuerpos infantiles guiadas por nociones pedagógicas, médicas, higiénicas, políticas y estéticas, principalmente. Estas aproximaciones teóricas me permitieron mirar a los cuerpos de los niños como materialidades y territorio. En cuanto a la primera, las corporalidades se tornaron tangibles, observables y dispuestas a ser transformadas. Los cuerpos infantiles como territorio fueron campo de intervención por parte del Estado para protegerlos, educarlos, vigilarlos y disciplinarlos. En este sentido, la emergencia e institucionalización de establecimientos específicos para el cuidado y educación de la pequeña infancia son muestra de que el Estado se fue apropiando gradualmente de ellos y sus tareas mediante la elaboración y puesta en marcha de una reglamentación diversa para su organización, administración y control. Las nociones de *biopoder*, *biopolítica* y *disciplina* son un eje transversal en mi trabajo que me permiten sostener que las infancias son un asunto político.

La tesis está organizada en cuatro capítulos. En el primero analizo cómo se constituyeron y cambiaron los diversos establecimientos para la pequeña infancia:

Amigas, escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños abarcando el periodo de finales del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XX. Esto con el fin de examinar las persistencias, cambios, innovaciones, adaptaciones, resistencias, organización y regularidades institucionales en sus culturas escolares, así como la configuración y transformaciones de sus materialidades, además de mostrar cómo se gestaron en estrecha vinculación con la escuela primaria. En el segundo capítulo reflexiono en torno a los locales escolares y su configuración como *espacios y lugares* específicos para el cuidado y educación de los niños pequeños. Analizo las maneras de pensar, proyectar, adaptar, modificar y usar los edificios escolares en relación con las representaciones del niño menor de 6 años, las formas en cómo se concibió su educación, cuidado, vigilancia y los vínculos establecidos en y con dichos lugares. En el tercer capítulo muestro cómo fueron cambiando las culturas y materialidades escolares de estas instituciones, en estrecho vínculo con las representaciones de los establecimientos y las pequeñas infancias, objetivos, prácticas y métodos de cada institución, las ideas pedagógicas e higienistas, las maneras de pensar los cuerpos infantiles, clasificarlos y disciplinarlos, así como la paulatina configuración de un mercado de objetos escolares. En el último capítulo analizo cómo fue que, a través de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se pretendió moldear y disciplinar a los cuerpos individuales y a la niñez como grupo social a razón de un proyecto de modernidad, nociones de regeneración social e ideales de infancia.

b. Párvulos o niños: definiendo a las infancias pequeñas

En el periodo que abarca esta investigación se identificaron distintas formas de referirse a quienes aún no estaban en edad de asistir a la primaria y que tampoco eran bebés: párvulos, niños, niños de corta edad. Desde la perspectiva de la historia conceptual resulta relevante reflexionar en torno a las denominaciones debido a que los conceptos describen la realidad, permiten comprenderla y hacen visible el cambio, a la vez que lo movilizan. Las diferentes maneras de referirse a la niñez que acudía a las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños denotan diversas capas de significado y que la idea del niño pequeño como ser diferenciado del adulto, con características propias, sujeto de cuidado y educación estaba en configuración.

Las definiciones de diccionarios académicos de 1817, 1884 y 1925² dan cuenta de la variedad de sentidos otorgados a estos términos y su evolución. En el siglo XIX *párvulo* significaba inocente, fácil de engañar, con pocos conocimientos y pequeño. Hacia 1920 esta denominación se asoció a la corta edad de una persona y comenzó a utilizarse como sinónimo de niño. En las fuentes primarias de las últimas décadas del siglo XIX revisadas para esta investigación se encuentran significados parecidos, aunque despojados de connotación negativa: *párvulo* hace referencia al niño pequeño, moldeable, cuya edad puede abarcar de los 2 o 3 años hasta los 6 o 7. Asimismo, en la prensa se le utilizó para diferenciarlo del adulto: por ejemplo, en la noticia “Las obvenciones parroquiales”, *párvulo* aparece para distinguir el impuesto a los nichos de niños y adultos (*La voz de México*, 8 de mayo de 1875, p. 3). En tanto, Manuel Flores, en su *Tratado Elemental de Pedagogía* (1887), designó con *párvulo* al periodo de la vida en que el niño podía “ya prescindir en cierto modo de la asistencia materna, pero en realidad no está maduro para la Escuela primaria” (p. 243) y se le relacionó con el sistema froebeliano. En relación con las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y principios del XX dicha denominación comenzó a cobrar especificidad, pues se le ligó a una etapa de la vida diferente a la adultez, con características físicas, morales e intelectuales particulares y, sobre todo, vinculada al rango etario de los 3 a 6 o 7 años, cuidados y una educación concreta. Con los *Kindergärten*, las edades de los párvulos se definieron para los niños de 3 a 6 años, sus singularidades físicas, facultades intelectuales y morales también fueron más específicas, al igual que el ambiente en el que debían crecer, sus necesidades de protección y educación. *Párvulo* y método froebeliano quedaron estrechamente unidos al considerarse que este último era *ad hoc* para la niñez pequeña.

Por otra parte, en los diccionarios académicos del siglo XIX y los dos primeros decenios del XX,³ la palabra *niño* significó estar en la etapa de la niñez, tener poca experiencia o reflexión. También se le relacionó con la edad de una persona, es decir, *niño* designaba al menor de 7 años o con pocos años. En este trabajo se identificó que *párvulo* y no *niño* fue la palabra preferida para nombrar a quienes asistían a las escuelas de

² Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub> Revisado el 29 de diciembre, 2023.

³ *Ibid.* Revisado el 29 de diciembre, 2023.

párvulos o *Kindergärten*. Sin embargo, *niño de corta edad* se usó frecuentemente como sinónimo de *párvulo*.

Así, en las fuentes consultadas se aprecia que a finales del siglo XIX y durante los primeros decenios del XX las palabras *párvulo* y *niño* nombraron al infante inocente, de corta edad, falto de saberes, con poca experiencia y susceptible de ser modelado. El término *párvulo* tuvo un uso intensivo entre 1880 y 1900, mientras que *niño* lo fue reemplazando en la siguiente década. De 1920 a 1942, periodo que coincide con el cambio de nombre de *Kindergärten* por el de Jardines de Niños, *párvulo* fue cada vez menos utilizado y predominó la palabra *niño*. A mediados 1930 se empezaron a emplear las denominaciones *preescolares* o *niño preescolar* para referirse a la niñez de 3 a 6 años, con características biológicas, físicas, morales e intelectuales precisas, sujeto educable y de derechos. La designación *segunda infancia* apareció en la década de 1940, para definir la etapa de 3 a 6 años como la de mayor plasticidad cerebral, en que los niños tenían capacidades definidas como el autocontrol de los movimientos corporales, cierto lenguaje e intereses concretos (SEP, 1982).⁴ A este periodo se le continuó vinculando con la falta de experiencia, el inicio de la incorporación a la sociedad y la base del futuro hombre.

Las diversas maneras de nombrar a estos niños ponen de manifiesto que las denominaciones tienen un papel político y social al explicar la realidad. Esta variedad de vocablos responde también a la multiplicidad de sus significados y de los contextos en los que se utilizaron, así como la ausencia de una denominación que condensara estas complejidades. Debido a ello, en esta investigación se propone el término *infancias pequeñas*, una expresión que evoca la existencia de distintas capas de significados históricos y sociales y también capacidad de agencia. *Infancias pequeñas* es una categoría política que hace visible cómo se constituyó un discurso en torno al reconocimiento de este grupo poblacional, así como que en él convergieron intereses de diversa índole, entre ellos, su formación, vigilancia y control; es decir, sugiere como la niñez está atravesada por la biopolítica, el biopoder, la eugenesia, las disciplinas, los ideales de infancias y un avance progresivo del Estado en la protección y educación de los niños menores de 6 años.

⁴ En este mismo documento se diferenció a la segunda de la *primera infancia*. Esta última comprendió desde el nacimiento hasta los 3 años, la protección de la vida, la atención a sus necesidades fisiológicas y su adaptación al medio en el que se desarrollará. El Estado, a través de las instituciones de asistencia supliría estas tareas en los casos en que las familias no pudieran garantizar su cumplimiento (SEP, 1982).

Es importante señalar que estudiar las pequeñas infancias implica estudiar también su relación con las mujeres, pues en este periodo las madres (y las maestras de infantes en tanto madres sustitutas) estaban siendo igualmente vigiladas y formadas para desempeñar adecuadamente los roles asignados socialmente y atravesados por el biopoder.

c. Dones froebelianos

El sistema pedagógico de Federico Froebel fue la principal influencia de las primeras escuelas para las infancias pequeñas, así como de una educación sistematizada y a medida para ellas. Debido a que esta tesis se centra en las materialidades y culturas escolares de los establecimientos de cuidado y educación para los niños menores de 6 años fundamentados en su método, en este apartado explicaré solo un aspecto de su propuesta: los dones froebelianos. Es importante señalar que estos materiales y la referencia a su autor se fueron transformando con el tiempo, por lo que considero importante aclarar desde el inicio de este trabajo cómo eran los dones y qué propósitos se les atribuyeron.

Friedrich Wilhem August Fröbel (1782-1852) o mejor conocido como Federico Froebel, nació en Oberweissbach, Turingia, Alemania. Fue pedagogo y discípulo de Pestalozzi, además, su pensamiento fue influenciado por las ideas de Rousseau, Comenio y Krause, principalmente. A Froebel se le atribuye la creación del *Kindergarten* y es considerado uno de los pilares de la enseñanza sensorial.

La metodología froebeliana se sostenía en 4 pilares: juego, trabajo, disciplina y libertad. Susana Brès⁵ clasificó las actividades del sistema de Froebel en 4 conjuntos: “gimnasia de la mano, juegos gimnásticos acompañados de cantos, cultivo de jardines y conversaciones, poesías y cantos” (Campos, 2013, p. 58). Manuel Flores (1887) señaló que los trabajos propuestos por Froebel se organizaban de la siguiente manera: juegos gimnásticos unidos a cantos –cuyo objetivo era atender la actividad física propia del niño y su desarrollo–, dones o juguetes, labores manuales –eran juegos para ejercitar la mano, desarrollar sus sentidos y facultades intelectuales–, pláticas de la madre –destinadas a satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los pequeños– y el canto –que tenía

⁵ Susana Brès (1855-1919) fue una pedagoga y profesora francesa considerada una de las pioneras de la escuela maternal. Impulsó la educación de los niños pequeños a partir de la propuesta froebeliana y las metodologías activas, fue autora de diversas obras sobre educación infantil y formación de maestras.

por fines atender la necesidad natural del niño, amenizar los trabajos, disciplinarlos, favorecer el movimiento rítmico y el sentido estético, entre otros—.

Para las actividades de gimnasia de la mano Froebel diseñó el material denominado *dones*, en los cuales se reflejan sus conocimientos sobre arquitectura, geometría y matemáticas. Estos fueron entendidos como regalos que se ofrecerían a los niños, aunque Campos (2013) menciona que este nombre puede derivar de la traducción española que llevaba una connotación religiosa hasta cierto punto característica de este sistema. Por su parte, Flores (1887) los definió como “objetos ó colecciones de ellos con los cuales el niño ha de jugar” (p. 248). En este sentido, Stagno (2011) afirma que dichos materiales podrían ser equiparados con juguetes, aunque se distinguían de estos en su función y finalidad; ya que con los *dones* se pretendía algo más que entretener al niño. Originalmente su fabricación comenzó en 1838 utilizándose lana, madera, papel y cartón;⁶ además se ordenaron en “sólidos, superficies, líneas, puntos y ocupaciones” (Campos, 2013, p. 58). Los *dones* se acompañaron de litografías que explicaban su uso y canciones.

Diversos autores han investigado en qué consistían estos materiales, por lo que existen diferentes clasificaciones, enumeraciones y descripciones de sus características. Martínez (2013) menciona que inicialmente Froebel diseñó los 6 primeros *dones*, con el tiempo y ayuda de sus colaboradores se integraron nuevos elementos aumentando su número que varía entre los 9 a 20.⁷ Manuel Flores (1887) identificó propósitos concretos

⁶ Según Lahoz (2010), la diversificación de materiales para su construcción devino de que con frecuencia a Froebel se le acusara de “rigorismo matemático y geométrico” (p. 115), por lo que personas afines a su propuesta pedagógica introdujeron el papel, cartón, alambre, figuras recortadas, entre otros; para flexibilizar su aplicación.

⁷ Luis E. Ruiz (1904) afirmó que los *dones* diseñados por Froebel eran 12: 1° La pelota, 2° Seis pelotas, 3° La esfera, el cubo y el cilindro, 4° Cubo dividido en 8 cubos, 5° Cubo dividido en ladrillos, 6° Los palitos, 7° Las latas, 8° Los anillos, 9° Papeles para doblar y plegar, 10° Papel para cortar y recortar, 11° Elementos para tejer y picar, 12° Útiles para dibujar e iluminar (pp. 84-92). Campos (2013) menciona que en la clasificación generalizada en nuestro país figuran 9 *dones*: 1° La pelota, 2° El cubo, 3° La muñeca, 4° El cilindro, 5° Cubo de madera dividido en 27 cubos, 6° Cubo de madera dividido en ladrillos, cuadrados y columnas, 7° Figuras geométricas planas, 8° Las líneas, la recta y 9° Palitos y bastones pequeños, anillos y argollas de diferentes tamaños y tablas perforadas (pp. 59-61). Por su parte, en el *Diccionario de Historia de la Educación en México* se refieren los mismos 12 *dones* señalados por Luis E. Ruiz (biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/términos/ter_d/dones_froebel.htm). Mientras que Lahoz (2010) señala que Froebel diseñó 8 *dones* —1° La pelota, 2° La bola, el cilindro y el cubo, 3° Cubo dividido en 8 cubos iguales, 4° Cubo dividido en 8 ladrillos iguales, 5° Cubo fraccionado diagonalmente, con lo que introduce la forma triangular, 6° Cubo seccionado en 27 ladrillos, 7° Tablitas o listoncillos para introducir la noción de superficie y 8° Bastoncillos y bolas de enlazamiento— que debido a su muerte esta obra quedó inconclusa, por lo que sus discípulos diseñaron los siguientes *dones* con materiales blandos y flexibles que contrarrestaran el carácter rígido y geométrico de los ideados por Froebel.

a lograr con su uso: dotar al niño de ideas y palabras para expresarlas, desarrollar su destreza para la realización de ciertas acciones, hacer nacer su imaginación y creatividad, suministrarle conocimientos de orden superior como nociones numéricas, geométricas y mecánicas. Por último, los dones junto con las labores brindaban las bases para el aprendizaje del dibujo.

Debido a que no pretendo hacer una revisión minuciosa de estos materiales, mencionaré solo una breve descripción de los primeros seis.⁸ El primer don es la pelota. De acuerdo con Martínez (2013), la versión original de este regalo consistió en una caja con 6 bolas de lana, 3 de ellas de colores primarios y las restantes de colores secundarios, de estas sobresalía una hebra para poder colgarlas; es posible que también incluyera bolas más grandes para el juego libre y se acompañaban de 100 canciones para juegos con el material. Para el caso mexicano, Campos (2013) afirma que la pelota estaba fabricada de tela, este don incluía otras seis de colores como violeta, rojo, naranja, azul, café y gris; además de una base para hacerlas fluctuar. Continuando con esta autora, este don representaba la unidad superior y su finalidad era que los niños observaran e identificaran los colores, las propiedades del movimiento, dirección y posición. Flores (1887) mencionó que con este material se trabajaban nociones de posición –arriba, abajo, derecha izquierda–, movimiento –rotación, oscilación, caída, ascenso, traslación– y ciertos actos como tomarla, dejarla o guardarla. Por su parte, Ruiz (1904) describió este material como pelotas cubiertas de estambre de un solo color y con un cordón cada una para tomarla; estas esferas debían colocarse en una caja de madera con tapa que se deslizara, habría una caja para cada niño. Al trabajar con este don los párvulos adquirirían fundamentos sobre dirección, posición –enfrente, atrás, derecha, izquierda, arriba, abajo, cerca, lejos–, movimiento, velocidad, ritmo, forma y color.⁹

El segundo don se derivó del primero y consistía en una caja que contenía cuerpos geométricos de madera: una esfera, un cilindro y un cubo. Su objetivo era que el niño aprendiera características de los objetos, conceptos opuestos, así como diferencias y

⁸ Para una consulta más detallada véase Campos (2013) y Martínez (2013), este último además de describir los materiales rastrea sus modificaciones a través de manuales europeos de mediados del siglo XIX y los primeros años del XX.

⁹ El segundo don mencionado por Ruiz (1904) forma parte del primero descrito por Martínez (2013) y Campos (2013). Para una detallada explicación del uso de estos materiales véase Ruiz (1904).

semejanzas (Martínez, 2013). Con el tiempo, a este regalo se le pudo haber agregado un bastidor, palitos que los atravesaban, aros para colgar las figuras, entre otros elementos. Para Ruiz (1904) este constituyó el tercer don, en el que la esfera, cubo y cilindro –que además tendrían broches hembra, tanto el cubo como el cilindro tendrían perforaciones en las que cupiera una varilla cilíndrica que formaba parte de este don, así como un hilo con broche macho– debían colocarse en una caja de madera con forma de paralelepípedo. A partir de la observación y manipulación de este material se facilitaría la abstracción de forma, semejanzas y diferencias entre los cuerpos geométricos, estabilidad e inestabilidad.

Los siguientes cuatro dones presentan mayores similitudes entre sí, por lo que también se les conoció como *Cajas de Arquitectura* (Martínez, 2013). El tercero era un cubo dividido en 8 cubos de igual tamaño para que el niño lo desarmara y construyera sus propias figuras; no se le debía fomentar la idea de destrucción, aunque fueran sus propias creaciones, así adquiriría además una enseñanza moral. Según Ruiz (1904), este era el cuarto don y con él se desarrollaban nociones sobre números del 1 al 8, el todo y sus partes; además, a través de actividades de construcción el niño ejercitaría su mano, vista e inteligencia, apreciaría la simetría y la belleza. El siguiente material lo constituía un cubo de madera dividido en 8 partes iguales que asemejaban ladrillos, se complementaba con 11 grabados que guiaban las construcciones de los niños una vez que conocieran bien este don y hubieran realizado previamente creaciones libres. Ruiz (1904) afirmó que con este don los niños aprenderían volumen, superficies y a hacer comparaciones. El quinto don Campos (2013) lo describe como un cubo de madera dividido en otros 27, de ellos 3 estaban divididos por una diagonal y otros 3 por dos diagonales; su objetivo era enseñar la simetría, belleza y unidad. En cambio, Martínez (2013) afirma que se trataba de un cubo fraccionado también en 27 partes, de éstos 21 constituían cubos enteros, otros 3 se dividían en cuartos obteniendo 12 piezas y los 3 cubos restantes se seccionaban por la mitad con una diagonal conformando 6 triángulos. Con este material se pretendía la educación del conocimiento, la belleza y la vida. Finalmente, el sexto don era un cubo también de madera dividido en 27 ladrillos, de éstos 18 eran enteros, 6 se seccionaban en 2 cuadrados y 3 en 2 columnas cada uno; le acompañaban 40 litografías que proponían distintas construcciones para que los niños las reprodujeran.

Desde la instalación de las primeras cuatro escuelas de párvulos en la ciudad de México a finales del siglo XIX se introdujo el uso de los dones froebelianos. En la lista de niños que presentaron examen en la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889,¹⁰ se menciona el uso de estos materiales del 1º al 5º. Mientras que, en las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y los *Kindergärten* también estuvieron presentes, aunque con algunas variaciones –véase Capítulo III–.

¹⁰ Archivo Histórico de la Ciudad de México [en adelante AHCM], Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 11. Año 1889.

Capítulo I. Escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños: entre el cuidado y la educación de la infancia menor de seis años en la ciudad de México, 1786-1942

En este capítulo abordo la configuración de las instituciones para el cuidado y educación de niños pequeños enfatizando las sutiles diferencias que las hicieron singulares en su tiempo y contexto, en relación con las transformaciones en las representaciones de la pequeña infancia y la maestra de párvulos. A partir de la conformación de un tipo específico de educación y cuidados para la niñez menor de seis años e instituciones dedicadas a estas tareas comenzó a delinarse una cultura y materialidad escolar, así como una cultura material de las escuelas específicas para párvulos, las cuales fueron heterogéneas e incluso, estuvieron en conflicto con las ideas pedagógicas novedosas para la época y las disposiciones oficiales. Si bien desde su origen la educación para párvulos estuvo vinculada a la escuela primaria, la construcción gradual de una cultura, materialidad y cultura material escolar concreta para infancias pequeñas contribuyó a su distanciamiento del nivel primario confiriéndole una identidad propia.

Desde la perspectiva de la historia cultural, analizar los establecimientos para el cuidado y educación para las infancias pequeñas implica romper con la idea cronológica de su existencia y mirar los traslapes, rupturas, reorganizaciones, sedimentaciones, continuidades e innovaciones. Así, este capítulo se estructura en ocho apartados incluyendo las conclusiones, a través de los cuales analizaré la manera en que estas instituciones recibieron influencia de las ideas pedagógicas e higienistas y cómo se construyeron como un subsistema de la escuela primaria. Además, mostraré las tensiones entre las representaciones de cuidado y las de educación de la niñez que tuvieron lugar en dichos establecimientos.

Para este análisis me baso en las aportaciones de Élide Campos (2016, et al., 2013), Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga (s/f) principalmente. Asimismo, este trabajo se sustenta en fuentes primarias como: actas de exámenes y premios, reglamentos, directorios de personal, contratos de arrendamiento, programas, oficios relativos a la contratación de maestras e instalación de escuelas, publicaciones periódicas, tratados pedagógicos y congresos de instrucción, publicaciones de maestras pioneras, Boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Boletines* y *Memorias* de la Secretaría de Educación Pública. Estas

fuentes se obtuvieron del Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Archivo General de la Nación (AGN), Hemeroteca Nacional de México (HNM) y páginas *web*. Debido a que no existe una historia de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños más allá de lo aquí mencionado y de lo que resguarda el Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) –cerrado desde 2017 a causa del temblor de ese año en la ciudad de México–, este capítulo es una elaboración propia de larga duración. Su aporte consiste en ahondar en las maneras en que las instituciones para el cuidado y educación de la niñez pequeña se fueron forjando con el día a día, ya que no estaban reguladas del todo. De este modo, los cambios de sus denominaciones, en sus culturas y materialidades escolares están relacionados con las transformaciones de las normas y la vida material de las escuelas; es decir, con la constitución material del Estado.

Para poner en relación dichos establecimientos con las distintas representaciones sobre la infancia menor de seis años, me apoyo en Leandro Stagno (2011), quien reconoce una diversidad de aproximaciones en torno a las infancias en distintas épocas, contextos sociales y culturales. Así, la historia cultural, historia de la educación, pedagogía, etnografía, sociología de la infancia, el psicoanálisis, entre otras, han contribuido a delinear dicha etapa, su existencia como grupo social, el pensamiento social y los sentimientos sobre ella, sus condiciones de vida, por mencionar algunos aspectos.

De acuerdo con Beatriz Alcubierre (2017) los conceptos, prácticas y representaciones sobre la infancia corresponden a construcciones culturales e históricas vinculadas a la modernidad. Esta autora retoma la obra de Philippe Ariès identificando la construcción del concepto de infancia a partir del siglo XVII en una serie de dispositivos discursivos e institucionales que derivaron en el control adulto del cuerpo, mente y espacio de los niños. A partir de la tesis central de Ariès, Alcubierre (2016) precisa que la infancia es

...una construcción de la modernidad, definida por la atribución de ciertas características, mediante la intervención de una serie de instituciones (fundamentalmente la escuela, pero también la Iglesia, la familia, las instituciones asistenciales, etcétera) y legitimada por discursos normativos (como el pedagógico, el médico y el jurídico) (p. 324).

Esta autora identifica además en el concepto moderno de infancia en Hispanoamérica, y concretamente en México, la transformación que el proceso de secularización –entendido no esencialmente como la separación entre la Iglesia y el

Estado, sino como la transferencia de funciones y jurisdicciones del clero regular al clero secular– significó en la manera de observar a la niñez en los siglos XVIII y XIX (Alcubierre, 2017).

Por su parte, Élide Campos (2013) afirma que el pensamiento social alrededor de la infancia se formó a finales del siglo XVIII de manera paralela a la fundación de instituciones de cuidado y asistencia para la infancia como hospicios, asilos, correccionales, entre otros. Entrado el siglo XIX la infancia fue concebida como “un periodo de transición del ser humano que era necesario aprovechar para lograr la formación de un buen católico y mejor ciudadano” (Campos et al., 2016, p. 41). A pesar de ello, no había un acuerdo sobre los valores y conocimientos que debían enseñarse a los niños y quiénes tenían que estar a cargo de estas tareas, lo que dio origen a diversas alternativas para el cuidado y educación de la niñez.

En opinión de Stagno (2011), el concepto moderno de infancia implicó entre otras cosas la separación espacial de ciertas actividades adultas –como trabajo, ocio y sociabilidad– respecto a la niñez, lo que trajo como consecuencia la creación de lugares concretos para ella. Lo que el autor denomina “lugares de la infancia” (p. 4) se caracterizaron por ser construidos o modificados especialmente para los niños, de carácter público o privado; además, identifica que desde mediados del siglo XIX hubo diversos debates alrededor de cómo debían ser materialmente estos espacios. Entre la multiplicidad de lugares, la escuela se constituyó como un espacio público relacionado con un ambiente y materialidad acordes con las necesidades educativas de la niñez, en el que, a través de su reglamentación, programas, jerarquización, etcétera, se produjo una manera específica de vivir la infancia, a la vez que se propagó como un modelo a imitar. Desde la perspectiva de este autor, la escuela y la familia se configuraron como lugares particulares de la niñez. Lo escolar y lo doméstico coincidieron en las tareas de cuidado, protección y educación de las infancias; a estas se podrían agregar también su regulación y control.

Los argumentos que se manejan a lo largo del capítulo son los siguientes:

- El inicio y desarrollo de la educación para niños menores de seis años, así como de los establecimientos creados específicamente para tal fin, se vieron influenciados por ideas pedagógicas –Pestalozzi, Froebel y la Escuela de la Acción principalmente– e higienistas.

- La delimitación, reglamentación, institucionalización y funcionamiento de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños tuvieron lugar en estrecho vínculo con la educación primaria.
- Paulatinamente se fue delineando una cultura escolar particular del cuidado y educación de la infancia pequeña y propia también de las instituciones dedicadas a ello, que, entre otros elementos, las llevó a configurarse como un nivel educativo distinto al primario, aunque relacionado a este. Dicho en otras palabras, las instituciones de cuidado y educación para niños menores de seis años conformaron un subsistema con organización, reglamentación, materialidad y prácticas definidas, pero a la vez ligadas a la educación primaria.
- Estas instituciones se gestaron y desarrollaron en constante tensión entre representar espacios de cuidado y/o educación para niños pequeños, es decir, establecimientos que no siempre fueron considerados escuelas propiamente, sino un segundo hogar, lugares para el resguardo de los niños mientras sus padres trabajaban e instituciones preparatorias para la primaria.

Comienzo este capítulo con las escuelas Amigas de finales del siglo XVIII por ser establecimientos que admitieron a niños pequeños, incluso desde los 2 o 3 años. En el siglo XIX estos establecimientos coexistieron con asilos, beneficencias públicas y hogares en los que se cuidaba a los hijos de madres trabajadoras. Continúo con las escuelas elementales de la década de 1880, denominación utilizada para referirse tanto a las primarias como a los establecimientos que admitían a niños menores de seis años. Las escuelas de párvulos (1880-1892) y secciones de párvulos anexas (que datan al menos de 1860) se constituyeron como espacios específicos para la infancia pequeña con un sentido educativo, lo que significó el reconocimiento de ciertas capacidades intelectuales, morales y físicas en el niño pequeño que debían ser desarrolladas.¹¹ En tanto, las escuelas de párvulos (1903-1907) y *Kindergärten* (1907-1928) se plantearon como instituciones *ad hoc* para la educación del niño, en las que se replanteó la metodología, disciplina, materiales y edificios para ello. Las representaciones de la infancia menor de seis años

¹¹ El carácter educativo de estas instituciones, además de vincularse con el reconocimiento de ciertas capacidades en los párvulos, tiene que ver con su identificación con el sistema pedagógico de Federico Froebel, el cual se aborda en el tercer capítulo de esta investigación.

transitaron hacia el reconocimiento de características específicas que la diferenciaron del adulto y de la madre, además se le atribuyeron capacidades susceptibles a educar. Por su parte, con los jardines de niños (1928-1942, año en que termina esta investigación) se consolidó su función educativa y con ello la representación del niño como sujeto educable, aunque continuaron siendo considerados espacios que reproducían el ambiente doméstico y preparatorios para la primaria, constituyéndose así como la primera escuela. El niño que aún no estaba en edad de entrar a la primaria comenzó a ser definido a partir de un punto de vista científico –pediatría, pedagogía, eugenesia, higiene, biología, etcétera– y se le reconocieron facultades e intereses sociales, intelectuales, físicos y biológicos. En este capítulo abordo también la configuración de la maestra de párvulos o educadora como una actividad y posteriormente como profesión. Se pretende mostrar cómo la figura de la maestra para párvulos se formó estrechamente vinculada al rol biológico de las mujeres de reproducción a través del binomio mujer-madre, y a los roles socialmente asignados por medio de la representación mujer-madre-esposa-maestra; lo que supone una división del trabajo en la familia y una sociedad regida por dichas representaciones de género.

1.1 Las Escuelas Amigas y los establecimientos de beneficencia pública

En el periodo conocido como Porfiriato tuvieron lugar dos procesos estrechamente relacionados: por un lado, surgieron diversas instituciones de cuidado y educación para niños menores de 6 años, paralelamente comenzó a concebirse una representación de la infancia pequeña como un periodo distinto a la de los niños en edad de asistir a la escuela primaria. Sin embargo, es importante reconocer que la existencia de una biopolítica dirigida al control de la presencia de niños pequeños en las calles es un tema de larga data: desde el siglo XVIII se crearon diversas instituciones como asilos, cárceles y orfanatos para contener y cuidar de estas infancias, aunque la escuela fue un recurso más eficiente.

En la diversidad de establecimientos educativos que recibían a párvulos se encontraban las Amigas o “Migas”, cuya presencia identificó Josefina Granja (1998) al menos desde el siglo XVIII y a finales de este mismo periodo representaron casi la única opción de educación para las mujeres. Su objetivo fue brindar educación a niñas y

adolescentes, pero también recibieron a niños pequeños de ambos sexos,¹² los cuales quedaban a cargo de una “Amiga”, quien no recibía el título de maestra porque no pasaba por las acreditaciones del gremio de docentes. De acuerdo con Dorothy Tanck (1984), a finales del siglo XVIII el Ayuntamiento permitió que las Amigas admitieran a niños a partir de 2 o 3 años y en ocasiones hasta los 5. Hacia finales del siglo XVIII comienzan a aparecer Amigas gratuitas y en 1786 se fundó la primera Amiga municipal (Tanck, 1984), hacia 1870 las Amigas de la ciudad de México eran sostenidas por los municipios. Además, estas instituciones podían ser particulares o públicas, estar a cargo de grupos religiosos o seculares, o bien, ofrecer sus servicios en locales dentro de la casa de la Amiga.

Estos establecimientos recibieron a niños de clases poco favorecidas respondiendo a la necesidad de cuidado de los párvulos mientras sus madres trabajaban fuera de casa, aunque también los niños de clases alta y media asistieron a las Amigas por representar estatus social a las familias y para desahogo de las madres quienes generalmente se encargaban de su cuidado y educación. Debido a que no era indispensable que la Amiga supiera leer o escribir, las niñas a su cargo aprendían a coser y rezar; si tenía las habilidades anteriormente mencionadas, sí les enseñaba también primeras letras. Hacia las últimas décadas del siglo XIX el curriculum de estas cambió: se incluyeron nuevas materias y se dejó de enseñar religión. Sin embargo, para entonces, debido a que en la práctica la instrucción impartida a los niños pequeños en estos establecimientos era muy semejante a la de las primarias, se les relacionó con una enseñanza escolarizada. De acuerdo con Mílada Bazant (2012), las Amigas dejaron de existir en la ciudad de México hacia la década de 1890.¹³

¹² La Amiga Municipal No. 18 reportó en una lista de alumnas que presentaron examen en 1881, niñas cuyas edades oscilaron entre los 4 y 9 años (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1881). Entre 1879 y 1880 las edades de las alumnas de las Amigas Municipales No. 1, 4, 6 y 16 variaron entre los 4 ó 5 años hasta los 12, 15 ó 16 (*Ibid.*, vol. 2595, exp. 210, s/f. Año 1880).

¹³ Es posible que desde años anteriores el número de estos establecimientos comenzara a disminuir, ya que para la década de 1880 Chaoul (2002) identificó la supresión de algunas escuelas amigas municipales creando en su lugar dos escuelas elementales mixtas por cada Amiga cerrada. Por otra parte, Rosaura Zapata (1951) afirmó que en 1945 aún existían Amigas particulares en Veracruz, a las que describió como “verdaderos antros de tortura que pugnan contra la pedagogía y contra la higiene, y donde los educandos sólo llevan un deficiente bagaje de preparación que muchas veces dificulta y entorpece la labor de la escuela primaria” (p. 155).

Además de las Amigas, existieron otras instituciones de cuidado para niños menores de 5 años. Por ejemplo, los asilos fundados en 1871 (Bermúdez, 1996), aunque según Liddiard y Pérez (2019) estos tuvieron su origen desde 1865 junto con beneficencias públicas y hogares para el cuidado de los hijos de madres trabajadoras. De acuerdo con Élide Campos (Campos et al., 2016), en el siglo XX la clase obrera mostró un crecimiento en la capital del país y con ello la incorporación de las mujeres al trabajo en fábricas o talleres, por lo que aún bajo el gobierno de Porfirio Díaz se fundó la Casa Amiga de la Obrera. Dicha institución se fundamentó en una política de beneficencia pública porfirista,¹⁴ su objetivo en un principio fue el cuidado de los niños durante la jornada laboral de sus madres, posteriormente, a este se le pudo haber añadido un propósito educativo con la instalación de una escuela de párvulos anexa. Estefanía Castañeda opinó respecto a la función de esta sala anexa que en ella “los niños pobres reciben el cuidado que requieren tanto para el cuerpo como para el alma y la madre encuentra ahí un refugio para su tierno vástago mientras atiende su diaria y ruda labor” (cit. Gabriela Cano, p. 224). Para Campos (Campos et al., 2016), la Casa Amiga de la Obrera fue modelo para la creación de instituciones semejantes en algunos estados, pero no se extendió a todo el país. Además, según esta autora dicha institución puede ser considerada como la primera guardería en México.¹⁵ Es decir, todos estos establecimientos respondieron principalmente

¹⁴ Para Norma Ramos (2015), los niños fueron mirados como una de las prioridades del gobierno de Díaz hacia finales del siglo XIX, ya que para combatir la alta mortandad de menores de 5 años a causa de diversas enfermedades como “tosferina, sarampión, diarrea, disentería y viruela” (p. 52) se pusieron en marcha políticas encaminadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y su cuidado. Rosalía Menéndez (2013) coincide con la apreciación de Ramos, aunque dichos cambios los ubicó específicamente en entornos urbanos derivados de los avances de la pedagogía, psicología y medicina (concretamente la pediatría), es decir, la innovación científica. Para esta autora, dichas acciones asignaron al niño un lugar específico en la sociedad, por lo que fue necesario darle una educación especial, función que desempeñaría la escuela.

¹⁵ Stefany Liddiard y Francisco Alberto Pérez (2019), rastreando el origen de las instituciones de cuidado para niños menores de 4 años –también conocidas como guarderías–, encontraron que en 1837 se abrió un local para su atención en el mercado del volador. Posteriormente, en 1865 la Emperatriz Carlota fundó la Casa Asilo de la Infancia. Estos autores reconocen el crecimiento e institucionalización de las guarderías en México a partir de la década de 1930. Hacia 1928 funcionaba en el Distrito Federal un Hogar Infantil para niños de 2.5 a 4 años (Organización del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, Memoria de la Secretaría de Educación Pública [en adelante *MSEP*], 1928, pp. 137-153). Meneses (2003) menciona la existencia de 6 guarderías en funcionamiento y una por inaugurarse que atendían a hijos de empleados administrativos y maestros de la SEP entre 1957 y 1958, acontecimiento que para Galván y Zúñiga (s/f) es ilustrativo del incremento de mujeres en el mercado laboral –específicamente en el educativo– y que necesitaban un lugar de cuidado para sus hijos mientras ellas trabajaban.

a la necesidad social del cuidado de la pequeña infancia, conformándose como espacios alternos a los de la familia.

1.2 Escuelas elementales: el inicio de una educación preparatoria para la primaria

De acuerdo con María Eugenia Chaoul (2002), en la década de 1880 la ciudad de México experimentó una fuerte migración que impactó la ordenación del espacio y la vida urbana en todos sus aspectos. En la esfera educativa, con el crecimiento poblacional sobrevino el incremento de alumnos en las aulas, por lo que fue necesaria la creación de nuevas escuelas. La respuesta del Ayuntamiento radicó en la diversificación de establecimientos educativos; así surgieron las escuelas elementales mixtas dirigidas por maestras.

En la década de 1880 las escuelas elementales eran establecimientos que aceptaban a niños y niñas a partir de los 3 y hasta los 12 años, en las cuales los sistemas y métodos de enseñanza utilizados podían variar considerablemente (Meneses, 1998). En 1880, el presidente Manuel González, promovió la reorganización de las escuelas de la ciudad de México creando las *escuelas elementales de enseñanza*, constituyéndose como una preparación previa a la primaria para niños de 5 a 8 años; sin embargo, en sus actas de exámenes correspondientes a 1881 se reportaron alumnos de 3 a 10 ó 12 años.¹⁶ En 1885 el doctor Manuel Domínguez, comisionado de las escuelas del Ayuntamiento (Meneses, 1998) y quien años más tarde fuera el vicepresidente del Segundo Congreso Nacional de Instrucción en 1890, presentó al Cabildo para su debate un proyecto denominado *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México*.¹⁷ Uno de sus propósitos fue uniformar la educación primaria caracterizada por su heterogeneidad organizativa y los distintos métodos de enseñanza –individual, simultáneo o mutuo–, lo que desde su punto de vista era motivo de desorden y propiciaba que los niños salieran “...del plantel tan ignorantes como llegaron, ó bien, engalanados con el oropel de falso enciclopedismo”.¹⁸ De acuerdo con Domínguez, en ese mismo año existían 37 escuelas elementales en la capital; él propuso su reestructuración, creando además escuelas

¹⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2596, exp. 214, s/f. Año 1881.

¹⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48. Año 1885.

¹⁸ *Ibid.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 11. Año 1885.

preparatorias con duración de 2 años y escuelas complementarias que comprendían 4 años de educación para cada sexo. En contraste, Rosalía Menéndez (2013) identificó en estadísticas de ese mismo año la existencia de 29 escuelas elementales para niños, creadas para sustituir a las instituciones educativas ubicadas en el “Hospicio para Pobres, la Cárcel Nacional y la Escuela de Artes y Oficios” (pp. 49-50), las cuales recibían a alumnos que provenían de una condición económica precaria y en las que se les enseñaba lo indispensable como lectura, escritura y aritmética. Hacia 1888 estas escuelas fueron suprimidas como parte de una reorganización por parte del gobierno federal que pretendía la homogeneización de la educación. Años después, con el decreto del 19 de mayo de 1896 se determinó que a todas las escuelas se les llamaría “Escuelas Nacionales Primarias Elementales del Distrito Federal” (p. 54), lo que fue parte de las acciones con las que se buscaba una educación primaria uniforme y la legitimación de un “Estado educador” (Chaoul, 2005, p. 147).

Finalmente, con la denominación *escuelas elementales* se nombró tanto a las primarias como a los establecimientos que recibían a párvulos, lo que muestra el “traslape de instituciones y representaciones de infancia en un periodo en que se estaban configurando los niveles propios de la escuela moderna” (García y Roldán, 2019, p. 56). Se les relacionó con una educación parvularia escolarizada y preparatoria para la primaria. De esta manera, a principios de la década de 1880 encontramos entre las instituciones que recibían a niños menores de seis años a: escuelas elementales, Amigas municipales, una escuela municipal para párvulos, hospicios, asilos y correccionales.

1.3 Escuelas de párvulos: “la estación intermedia entre la cuna y la escuela”

En 1880 se dictaminó la apertura de la Escuela de Párvulos No. 1,¹⁹ que abrió sus puertas el 4 de enero de 1881 y recibió a niños y niñas entre los 3 y 6 años pertenecientes a la clase obrera. Esta institución fue sostenida por el Ayuntamiento de la ciudad (Campos et al., 2016) y formó parte de la instrucción primaria. Según Campos (2013), a partir de 1883 a las escuelas elementales creadas por Manuel González se les comenzó a llamar escuelas de párvulos, y se les atribuyó el objetivo de brindar protección a los niños pequeños

¹⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2490, exp. 1484, foja 13. Año 1880.

mientras sus padres trabajaban fuera de casa y así evitar que permanecieran solos en sus hogares. Sin embargo, con el tiempo se les dieron funciones educativas para fines específicos como preparar al niño para la instrucción primaria, disciplinarlo, ordenar su actividad, desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas; de ahí que su origen puede ser situado en el ámbito del cuidado más que en el educativo. Además, se dispuso que estas escuelas debían ser dirigidas por mujeres, preferentemente casadas y con hijos, ya que una vez que hubieran sabido ser madres podrían comportarse con amor y paciencia con los párvulos del establecimiento a su cargo.²⁰ De esta manera, estos establecimientos se debatieron desde sus inicios entre ser espacios de cuidado y de educación, entre representar la continuidad del hogar –la escuela como una “segunda madre”– y una educación escolarizada. Las fuentes primarias permiten identificar ciertas prácticas relacionadas con esto último: elaboración de programas, resultados de exámenes, listas de asistencia, inscripción e inventarios, cuestiones que preparaban a los niños para la transición a la escuela primaria. Para estos establecimientos se adoptaron las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel; sus programas se apegaron estrechamente al sistema froebeliano integrándose las lecciones de moral y más tarde la instrucción cívica e histórica. En 1889 Sofía Muñoz, en su disertación sobre las escuelas de párvulos en el concurso de oposición para ocupar el puesto de Directora de la Escuela de Párvulos No. 2, aseveró:

De dos maneras a mi juicio, pueden considerarse estas Escuelas. Una como establecimientos de beneficencia destinados a preservar a los tiernos niños de los peligros físicos y a proporcionar a las madres pobres independencia para poder trabajar y aumentar los recursos de la familia; y otra como planteles altamente importantes para preparar por medio de una educación adecuada miembros útiles a la sociedad y vigorosos ciudadanos a la nación.²¹

Estefanía Castañeda ([1931] 1980) afirmó que el maestro Manuel Cervantes Imaz fundó la primera sala de párvulos en el Distrito Federal en 1883, dentro de la escuela dirigida por él. Por su parte, Ernesto Meneses (1998) reconoció el inicio de la enseñanza de párvulos en ese mismo año, aunque el establecimiento de esta sala lo sitúa a principios de 1884. Cervantes Imaz publicó en el periódico *El Educador Mexicano* un proyecto de

²⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 15. Año 1885.

²¹ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2463, foja 17. Año 1889.

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

Este proyecto representó para Castañeda uno de los primeros esfuerzos para el establecimiento del *Kindergarten* en México, mientras que Cervantes Imaz consideró la educación de párvulos como preparatoria para la primaria –idea que, como veremos más adelante, será compartida y reforzada en su reglamentación por los intelectuales de la época y maestros pioneros–. También en 1883 el educador de origen alemán Enrique Laubscher fundó en el Puerto de Veracruz un jardín de niños denominado “Esperanza” (Castañeda, [1931] 1980, p. 28), situado en el edificio de la Escuela Naval, en el que se emplearon “juguetes constructivos” (Castañeda [1931] 1980, p. 28) para educar a los párvulos. Sin embargo, esta escuela tuvo una corta existencia debido a que, desde la apreciación de Castañeda, la obra de Laubscher no fue comprendida, aunque, consideró a este establecimiento como “el origen del kindergarten mexicano” (Castañeda, [1931] 1980, p. 28).²²

El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 fue importante para las escuelas de párvulos debido a que comenzó una reglamentación en torno a ellas. De acuerdo con Meneses (1998), el objetivo de estas instituciones empezó a definirse en el sentido de activar las facultades de los pequeños y ejercitar sus sentidos, se estableció que seguirían el método froebeliano y se planteó un incipiente currículum: dones de Froebel, dibujo, juegos al aire libre, coros, práctica en el jardín y descripciones cortas. Además, su duración sería de 2 años con jornadas de 6 horas diarias en un horario de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas y, recibirían a niños de 5 a 7 años (p. 367). En su proyecto de 1885, Manuel Domínguez, basándose en su propio cálculo de asistencia a las escuelas primarias –considerándola probablemente de 8,000 niños–,²³ propuso la existencia de 4 escuelas de

²² Para Castañeda ([1931] 1980) los esfuerzos de Laubscher que promovieron una educación para párvulos no fueron infructuosos, veinte años más tarde su discípulo Manuel M. Oropeza estableció un *Kindergarten* llamado “Victoria” en Orizaba, Veracruz (p. 28). Según Campos (2013), esta institución fue anexa a la escuela modelo y se creó en 1904 (p. 133).

²³ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 13. Año 1885.

párvulos con capacidad para 200 niños cada una. Domínguez definió a estos establecimientos como las “destinadas exclusivamente á los niños de edad muy tierna, teniendo ellas, por lo mismo, el carácter de educativas”.²⁴ Estas directrices denotan una función educativa de las escuelas de párvulos y no solo de cuidado, lo que implicó una representación del niño que aún no estaba en edad de asistir a la primaria con ciertas capacidades intelectuales, morales y físicas; las cuales debían ser cultivadas.

En tanto, para Manuel Flores (1887) las escuelas de párvulos –al igual que las primarias, secundarias e incluso la preparatoria– pertenecían a las escuelas generales o especiales debido a que “estos planteles se preocupan tan sólo de dotar al hombre de conocimientos y aptitudes de aplicación general, pero no adiestran de preferencia en la práctica de determinado arte ó profesion” (p. 243). Desde su perspectiva, las escuelas de párvulos debían recibir a niños entre los 3 y 6 o 7 años, periodo en que el niño “ni gana nada con permanecer en casa, ni puede concurrir á la escuela primaria” (p. 244). Aunque reconoció que las Amigas atendían parcialmente la necesidad de los niños en ese rango etario de recibir educación, eran las escuelas de párvulos establecimientos exclusivos para tal fin, además, los concibió como espacios de transición entre el hogar y la primaria.²⁵ Para este médico las escuelas de párvulos tenían por objetivo satisfacer las necesidades intelectuales y morales del niño, desarrollar su actividad física, sus sentidos y facultades;

²⁴ *Ibíd.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 13. Año 1885. En este reglamento, Domínguez distingue entre *educación e instrucción*. La primera refiere a la adquisición de principios morales, mientras que la segunda a conocimientos intelectuales como leer, escribir y nociones matemáticas. Es en este sentido que confiere a las escuelas de párvulos un carácter educativo.

²⁵ Manuel Flores (1887) argumentó que las escuelas de párvulos constituían un espacio de transición a partir de la distinción entre las actividades que los niños pequeños realizaban en casa y en la escuela. En la primera, su actividad era primordialmente física y moral, mientras que lo concerniente al intelecto quedaba relegado. Así, los primeros años del niño transcurrían entre saltos, risas, cantos, gritos, llanto y correr; acciones que posteriormente se convertirían en juegos caracterizados por ser desordenados, su actividad sería caprichosa. En contraste, en la escuela se procuraba más la actividad intelectual que la física y moral, a esta institución le correspondía disciplinar y sistematizar la actividad del niño. El puente entre estos espacios opuestos sería la escuela de párvulos, encargada de “suavizar la transición” (p. 245) a través de disciplinar el juego infantil, enseñarle a fijar su atención hasta culminar un objetivo, cooperar para alcanzar propósitos comunes, ser cuidadoso y delicado, despertar su curiosidad. En suma, adquirir conocimientos útiles y desarrollar todas sus facultades. Para Flores, la semejanza entre estas instituciones y el hogar residía en que debían ser dirigidas por mujeres (en este sentido, a la maestra de párvulos le atribuyó características maternas innatas y al niño un instinto filial hacia ella), lo que contribuía a transitar del medio hogareño al escolar. Otra particularidad es que eran mixtas, es decir, en ellas convivían niños y niñas al igual que en sus casas. Finalmente, estas escuelas al ceñirse al método froebeliano deberían tener un jardín o un espacio similar en el que los niños pudieran realizar actividades y juegos al aire libre, así, entre otros fines, no extrañarían las actividades que acostumbraban en el patio de su casa.

así como disciplinar su actividad.²⁶ El trabajo con los párvulos se guiaría por el método de Froebel, su programa consistiría en: juegos gimnásticos, dones froebelianos, labores manuales, pláticas de la madre y cantos. Por su parte, Luis E. Ruiz (1904) concibió a estas instituciones como la “primera unidad docente” y “portada del principio de la vida social de cada niño” (p. 81). Para este doctor, debía evitarse que niños menores de 6 años asistieran a la primaria debido a que más que beneficiarles se les perjudicaría física, intelectual y moralmente; aunque de permanecer desocupados en sus domicilios equivaldría a perder 3 años de su vida. Así, planteó a las escuelas de párvulos como instituciones educativas²⁷ –distintas de las instructivas: primaria, preparatoria y profesional– que prepararían al niño para su ingreso al nivel primario y que a su vez servirían de transición entre el hogar y la escuela; su programa era igual que el propuesto por Manuel Flores.²⁸ Esta naciente reglamentación en torno a las escuelas de párvulos las supone en estrecho vínculo con la escuela primaria, aunque comienza una distinción en torno a ellas que las configura como un subsistema.

²⁶ Flores (1887) concibió de esta manera a las escuelas de párvulos en el marco de su distinción entre *educación* e *instrucción*. Al definir a la Pedagogía utiliza sinónimamente *Enseñanza* y *Educación*. Así, “Enseñar una cosa es hacerla comprender, ó poner al que la aprenda en aptitud de practicarla” (p. 6); esta noción se conforma tanto por un elemento instructivo como por uno educativo y refiere al proceso de instruir y educar simultáneamente. La *Educación* la pensó como un arte –colocada en primera línea por su importancia– y no una ciencia –“El papel de la ciencia es el de facilitar la adquisición de las reglas del arte que son los motores directos del Progreso Humano” (p. 14)–; a través de la *Educación* se perfeccionarían las facultades del individuo mediante la acción artificial y deliberada. Respecto a la *instrucción*, en su base situó a los conocimientos científicos, por consiguiente, una instrucción científica se distingue por las “condiciones de enciclopédica y de práctica” (p. 119); relacionó este término con el acopio y la acción de inculcar conocimientos.

²⁷ Luis E. Ruiz (1904) se basó en la obra de Manuel Flores (1887) para distinguir entre *educación* e *instrucción*. Para ello, abordó en primera instancia la división de los conocimientos en concordancia con sus características en científicos y artísticos. Posteriormente, delimitó a la *educación* como el perfeccionamiento de las facultades, una facultad educada es aquella que se adecúa con exactitud al fin de su uso; la educación intelectual refiere al raciocinio. Por otro lado, la *instrucción* es la acumulación del conocimiento mediante su memorización, esta es comprobable a través de la aplicación de exámenes. Desde la apreciación de este médico, ambas nociones convergen en la *enseñanza*, que es educar e instruir a la vez.

²⁸ Tanto Manuel Flores (1887) como Luis E. Ruiz (1904), otorgaron en sus tratados de pedagogía un valor especial al juego en la educación de la infancia, mediante esta actividad se prepararía a niños y niñas como futuros trabajadores y se evitaría su ocio. Mientras que Flores enfatizó la importancia de disciplinar el juego infantil en la escuela para que los niños adquirieran gusto por el trabajo y estudio, Ruiz afirmó que la marcada distinción de juegos entre niños –caracterizados por implicar fuerza, valor, agilidad, etcétera– y niñas –los cuales no eran más que “un remedo de su vida ulterior” (1904, p. 32)– favorecería su vida futura en concordancia con sus roles sociales, así los niños serían preparados para que siendo hombres sirvieran a la Patria en caso de ser necesario y las niñas adquirirían destrezas en “ejercicios propios de su sexo” (p. 33); pues a decir de él “educando á la mujer se educa anticipadamente al hombre” (p. 33).

En 1885 se crearon las escuelas de párvulos no. 2 y 3. La primera se ubicó en la Plazuela del Árbol y estuvo a cargo de Guadalupe T. Varela contando con 2 ayudantes: Raquel Linarte y María Beraldúa (Castañeda, [1931] 1980, p. 29); aunque Campos (Campos et al., 2016) menciona que Dionisia Pruneda fue la primera directora de este establecimiento. Mientras que la Escuela de Párvulos No. 3 se estableció en la 6ª calle de la Mosqueta, su directora fue Adela Calderón de la Barca –hasta su retiro en 1896 y quien tenía experiencia previa como directora de escuelas Amigas– con las ayudantes Concepción Nieve y Soledad García (Castañeda, [1931] 1980, p. 29), en contraste un documento publicado por la Secretaría de Educación Pública (1985) indica que esta institución se ubicó en la calle Niño perdido no. 1. En 1885 se aprobó la fundación de la cuarta escuela de párvulos, sin embargo, comenzó a funcionar hasta el siguiente año en la casa no. 1 de la calle de Tepozán (SEP, 1985). Al frente de esta escuela estuvo Amalia Toro y Viazcán hasta aproximadamente 1896, –previamente se había desempeñado como profesora de primaria y ayudante de escuelas elementales– auxiliada por Dolores del Río, María Quintana y Ana Nieves (Castañeda, [1931] 1980, p. 29); sin embargo, el documento de aprobación de la creación de esta escuela²⁹ señala que estuvo a cargo de Concepción Plovves de Pacheco, quien, tras su solicitud de licencia y posterior deceso, fue sustituida por Amelia Toro y Viazcán en 1889.³⁰ De acuerdo con Mílada Bazant (2012), en 1884 se pudo incrementar el presupuesto destinado a educación alcanzando un 10% –ya que anteriormente fluctuó entre el 5 y 7%, aunque en el periodo de 1887 a 1891 estos recursos volvieron a disminuir–, es probable que este acontecimiento junto con la fundación de escuelas de párvulos y nocturnas para obreros de ambos sexos colocaran al Ayuntamiento en la cumbre de sus avances educativos.

Estas cuatro escuelas fueron sostenidas por el Ayuntamiento de la ciudad y siguieron el método froebeliano. Como ya se mencionó, Manuel Domínguez propuso en 1885 que las escuelas de párvulos fueran dirigidas por señoras, cultivaran la intuición de los pequeños y prepararan el desarrollo de su inteligencia, además de que reconoció a Froebel como el pionero de este tipo de establecimientos.³¹ Cervantes Imaz pugnó porque todas

²⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 1996, foja 3. Año 1885.

³⁰ *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2476, fojas 1 y 12. Año 1889. *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2476, foja 14. Año 1890.

³¹ *Ibíd.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 13-15. Año 1885.

las escuelas de párvulos del país siguieran los métodos froebeliano y objetivo, por lo que a finales del siglo XIX “se recomienda al ministro de Justicia e Instrucción Pública la conveniencia de introducir el sistema de Fröbel en todas las escuelas de párvulos” (Meneses, 1998, pp. 424-425). Entre el 1º de diciembre de 1889 y el 31 de marzo de 1890 se llevó a cabo el Primer Congreso de Instrucción, en el que, entre otros asuntos, se discutió la edad pertinente de los niños para ingresar a las escuelas de párvulos, su duración, organización y programa, así como la pertinencia de enseñar la lectura y escritura a los párvulos. Entre sus resoluciones se dispuso la creación de escuelas de párvulos siguiendo el método de Froebel incluyendo los trabajos manuales (Meneses, 1998). Incluso en la prensa se reconoció a la enseñanza objetiva como sistema de los *Kindergärten* y se recomendó su seguimiento en los hogares (*El Tiempo*, Sección Revista de la Prensa, 22 de marzo de 1900).

En 1892 se hizo la proposición para que estas cuatro escuelas de párvulos fueran convertidas en escuelas primarias para niñas con una sección de párvulos.³² Campos (2013) afirma que dicha propuesta se llevó a la práctica sin provocar rechazo alguno por parte de los padres de familia de la clase obrera a la que supuestamente atendía estas escuelas. A su vez Rosalía Menéndez (2013), menciona que estas instituciones desaparecieron en ese mismo año debido a la falta de acuerdos entre autoridades del Ayuntamiento y las federales en torno a las escuelas que debían ser sostenidas con recursos municipales. En el documento *Notas Biográficas sobre once Directoras de escuela de Párvulos del siglo pasado (1881-1896)* [SEP, 1985] se reafirma la primera versión respecto al destino de estas instituciones, así las cuatro escuelas de párvulos se convirtieron en 1892 en las Escuelas para Niñas No. 45, 46, 47 y 48 respectivamente; todas ellas con un anexo para párvulos. De acuerdo con la proposición para tal fin realizada por la Comisión de Instrucción Pública, estas secciones anexas recibirían a niños y niñas menores de 6 años y estarían a cargo de una ayudante bajo la responsabilidad de la directora de la escuela primaria para niñas. Debido a esta doble responsabilidad para las directoras, se propuso que, si bien el sueldo regular de aquellas maestras que ostentaban este cargo era de \$45.00, a las directoras de estas primarias con una sala para párvulos se les pagara \$50.00. Para llevar a cabo este proyecto fue necesaria la

³² *Ibíd.*, vol. 2506, legajo 32, exp. 2674, fojas 1-2. Año 1892.

contratación de dos ayudantes para las Escuelas de Párvulos No. 1 y 3 con un sueldo de \$25.00 mensuales cada una; así se nombró a Delfina Cordero y Susana Gutiérrez como ayudantes de dichas instituciones respectivamente.³³ Del funcionamiento de los establecimientos para niños pequeños integrados a las primarias para niñas no se cuenta con más información. Se sabe que existieron al menos hasta 1896, año en que las escuelas municipales quedaron a cargo de la administración federal con el propósito de dotarlas de uniformidad y centralizar su gestión. El que los establecimientos para párvulos dejaran de ser independientes para convertirse en salas anexas sugiere que la historia de las instituciones de cuidado y educación para niños menores de 6 años, así como la configuración de su propia identidad no tuvieron una progresión lineal.

1.4 Secciones de párvulos anexas

Las salas de párvulos anexas en México se instalaron dentro de escuelas primarias o de las normales para maestros con objetivos diversos.³⁴ Según Campos (2013), en 1871 existió una clase denominada “instrucción intuitiva o de párvulos” (p. 126) en el Colegio La Sociedad –de sostenimiento particular–; en 1877 Rafael Pérez Gallardo incluyó una sala de párvulos en la Sociedad Pestalozzi que dirigía; Laubscher creó una sala de este tipo entre 1881 y 1882 al interior de la primaria superior de la que era director empleando técnicas froebelianas, y en 1882 el Instituto Católico para niñas incorporó una clase para párvulos de 4 a 7 años (pp. 130-131). Al siguiente año, a petición del gobernador de Veracruz Apolinar Castillo (1880-1883), Laubscher estableció una sección de párvulos dentro de la Escuela Modelo de Orizaba –capital del Estado en aquella época– (Campos, 2013). En tanto, como ya mencioné, Manuel Cervantes Imaz organizó una sala de párvulos anexa a la Normal de profesores de la ciudad de México (Castañeda, [1931] 1980).³⁵ En

³³ *Ibíd.*, vol. 2506, exp. 2674, fojas 1-2. Año 1892.

³⁴ Élica Campos (2013) sitúa la creación de secciones de párvulos anexas a escuelas elementales en Europa hacia finales del siglo XIX y principios del XX, las cuales no contaban con un programa ni una metodología propias.

³⁵ Inspirado en el proyecto de Cervantes Imaz publicado en *El Educador Mexicano* en 1874, Luis G. Cuesta elaboró un plan que presentó a la Gran Confederación de Amigos de la Enseñanza, su objetivo fue la fundación de escuelas de párvulos. Castañeda ([1931] 1980) consideró este esfuerzo como “un impulso noble de educación popular” (p. 28), aunque nunca se realizó. De acuerdo con Gabriela Cano (2000), existió también una escuela de párvulos anexa a la Escuela Normal de Profesores desde su inauguración en 1887, sin embargo, nunca funcionó debido entre otras cosas, a que se reconocía la “idoneidad femenina para la

ese mismo año, el Colegio Anglo-Franco-Alemán-Mexicano anunció su *Kindergarten* en un periódico, este consistía en una clase para niños y niñas de 6 a 8 años (*El Monitor Republicano*, 6 de enero de 1883, p. 4).

En 1888 la Escuela Secundaria de Niñas se convirtió en Escuela Normal para Profesoras –a decir de Zapata (1951) esto sucedió en 1884 y según Cano (2000) fue en 1890–, aunque comenzó a funcionar hasta principios de 1890 en el edificio de la Encarnación. Con el objetivo de que las alumnas realizaran prácticas, las maestras Guadalupe Tello Meneses y Leonor López Orellana establecieron una sala de párvulos anexa a la normal (Meneses, 1998) para niños de ambos sexos de 4 a 7 años, en ella se enseñaron los dones de Froebel entre otras materias (Campos, 2013), esta sala estuvo a cargo de Mateana Murguía de Aveleyra³⁶ (Zapata, 1951). En contraste, Estefanía Castañeda afirmó que esta escuela anexa comenzó a funcionar el 7 de marzo de 1887 y aunque Laubscher fungía como director de la primaria anexa donde se encontraba dicha sala de párvulos, en realidad era él quien la dirigía logrando el seguimiento estricto de su programa, método y procedimiento; Mateana Murguía fue su aprendiz (Castañeda, [1931] 1980). Años después, en 1890 se nombró a Laura Escudero como Directora de este departamento anexo (SEP, 1985), sin embargo, desde la apreciación de Castañeda ([1931] 1980), con el paso del tiempo Escudero se alejó del camino señalado por Laubscher apegándose únicamente a las disposiciones de la autoridad educativa, a ello se sumó el desconocimiento de la infancia pequeña por parte de la directora, lo que llevó a desvirtuar la obra educativa de esta institución. Con el argumento de que los “párvulos hacían mucho ruido” (p. 31), Escudero proscribió la realización de actividades como las conversaciones en la naturaleza, trabajos de horticultura, ocupaciones manuales al aire libre, entre otras. Pese a ello, se reconoce a Laura Escudero como pionera de los *Kindergärten* en México. Por otra parte, las escuelas anexas a la normal fueron muestra de la importancia dada a la práctica de la enseñanza en la formación de profesores, cuyo valor residía en servir como laboratorios pedagógicos (Campos, 2013).

educación de párvulos y la correspondiente incapacidad masculina para educar a menores de seis años” (p. 224).

³⁶ A decir de Campos (2013), Mateana Murguía aparece en distintas fuentes teniendo por segundo apellido: de Stein, de Eguiluz y de Aveleyra. Ello se debe a que se casó en igual número de ocasiones.

El 5 de mayo de 1886 Porfirio Díaz inauguró el establecimiento infantil “Escuela Auxiliar Primaria” (Castañeda, [1931] 1980, p. 30) dentro de la Primaria No. 3, su dirección estuvo a cargo de Mateana Murguía, mientras que Laura Ramos, Esther Ortiz y Sara Robert fungieron como auxiliares. Nuevamente en Veracruz, en 1887 con Manuel M. Oropeza como director interino de la Escuela Modelo se estableció –aunque con una duración corta– el *Kindergarten* “El Porvenir de Orizaba” en el que se empleó el método froebeliano (Campos, 2013). De acuerdo con Campos (2013), en el periodo de 1860 a 1880 se fundaron secciones de párvulos en algunas primarias que estaban a la vanguardia educativa tanto de la capital como de los estados “sobre todo como una estrategia de mercado al ofrecer servicios modernos que atrajeran un mayor número de alumnos/clientes” (p. 130). Hacia 1900 Guadalupe Tello Meneses dirigió una escuela primaria donde se creó una sala de párvulos anexa a encargo de Leonor López Orellana (Meneses, 1998), Rosaura Zapata (1951) exaltó la labor de esta maestra por su distinguido empeño y amor a los niños pequeños. En el siguiente año el Colegio Inglés publicó su lista de alumnos premiados por su aplicación y buena conducta, en esta se incluyeron los 3 primeros lugares de la división de *Kindergarten* (*El Tiempo*, 9 de junio de 1901).

De estas secciones anexas se cuenta con poca información, a decir de Campos (2013), al menos en las últimas décadas del siglo XIX existieron diversas iniciativas de maestras de primaria principalmente, que crearon anexos de párvulos, los cuales no fueron incluidos en cuestiones administrativas por autoridades educativas tanto federales como municipales; en consecuencia, constituyen una veta de investigación. Con datos de esta misma autora y de acuerdo con las fuentes consultadas, se sabe que adoptaron el método froebeliano y que sus prácticas pudieron haber sido semejantes a las de las escuelas elementales. Además, estas instituciones fueron consideradas como espacios de cuidado –en relación con la figura de la maestra como madre sustituta– y educación para los párvulos, la transición entre el hogar y la escuela, establecimientos acordes a la pedagogía moderna y vinculados con prácticas escolarizadas o bien, escuelas preparatorias para la primaria y en este sentido “el primer grado de la enseñanza primaria” (Castañeda, [1931] 1980, p. 30). Lo anterior sumado a una reglamentación y delimitación de las escuelas de párvulos, prácticas específicas para la atención y enseñanza de niños pequeños, así como

la creación y adaptación de espacios, mobiliario y materiales escolares dieron comienzo a la configuración de este tipo de educación como subsistema del nivel primario.

A pesar de los esfuerzos por instalar en México la educación dirigida a niños menores de 6 o 7 años en las últimas décadas del siglo XIX,³⁷ ello no significó su aprobación plena por parte de los padres de familia.³⁸ Entre las dificultades a las que se enfrentaron los gobiernos federales y municipales, así como los maestros fundadores de estas escuelas se hallaron: desconocimiento de las ideas de Pestalozzi y Froebel, recursos limitados para su creación, poca aceptación de la población³⁹ e incluso de su curriculum al considerárseles escuelas propiamente.⁴⁰ De modo contrario, hubo esfuerzos que instaban a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a dichos establecimientos calificándolos como “dignos de ser conocidos y de popularizarse entre nosotros” (*La Voz de Guanajuato. Gacetilla*, 21 de agosto de 1892, p. 2). Finalmente, el origen de estas instituciones al igual que las escuelas de párvulos independientes estuvo relacionado con un proyecto de modernidad. Dichos establecimientos estuvieron en tensión entre la

³⁷ Tanto en el proyecto elaborado por Manuel Domínguez en 1885, como en el proyecto de ley de 1888 (Meneses, 1998) se contempló la necesidad de crear más escuelas de párvulos. Entre las resoluciones del Primer Congreso de Instrucción realizado entre 1889 y 1890, figuró también la instalación de escuelas de párvulos (Meneses, 1998).

³⁸ En las fuentes consultadas no se ha encontrado más información sobre los padres y madres de los niños que asistían a estas instituciones que la que aquí se menciona. Domínguez señaló que estos establecimientos iban dirigidos a gente obrera y de barrios pobres (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 14-15. Año 1885).

³⁹ Como ejemplo, Campos (2013) refiere que la corta duración de la sección de párvulos en la Escuela Modelo de Orizaba creada en 1883 se debió a la resistencia de los padres de llevar a sus hijos tan pequeños a la escuela (p. 132). En este sentido, se encontraron también desacuerdos en torno a las disposiciones tomadas en estas instituciones, tal fue el caso de la Escuela de Párvulos anexa a la Normal de Profesoras de la cual se publicó una noticia desaprobando la prohibición de que los niños llevaran sombrero a dicho establecimiento para evitar pérdidas e instando a la directora a derogar dicha medida y tomar precauciones que evitaran el extravío de tales objetos (*La Voz de México*, 6 de febrero de 1902). *La Voz de México* fue una publicación de la Sociedad Católica fundada en 1869, cuyos integrantes formaron parte del partido conservador mexicano y frecuentemente rivalizaron con la Sociedad de Libres Pensadores (Fundación para las Letras Mexicanas: *Enciclopedia de la literatura en México* [en línea], elem.mx/estgrp/datos/131, revisado el 17/12/21). Aún en 1910 se ha encontrado evidencia de oposición hacia estas instituciones al considerar que en ellas “se arranca á los niños, desde su más tierna edad del regazo maternal y de las enseñanzas cristianas, para inocular en las criaturas la simiente del desastroso positivismo” (*El Tiempo*, Sección: La prensa del día, 12 de enero de 1910). *El Tiempo*, publicación oficial del Congreso de Periodistas Católicos Mexicanos (*Repositorio Institucional de la UNAM* [en línea], <https://repositorio.unam.mx/878640>, revisado el 17/12/21).

⁴⁰ En el discurso pronunciado en la inauguración del Colegio Salesiano en Morelia, Michoacán se criticó el empeño de convertir a las escuelas de párvulos en pequeñas universidades donde se enseñaba a los niños nociones de Botánica, Cosmografía, Geología, Antropología e Historia Universal dejando de lado las verdades religiosas (*La Voz de México. Diario político y religioso, órgano de los católicos mexicanos*, 26 de febrero de 1901).

necesidad de cuidado de los niños pequeños, desarrollar sus facultades y su vinculación con una educación escolarizada –desde sus orígenes adoptaron y adaptaron el método froebeliano con una perspectiva de cuidado y educación de la pequeña infancia, también sus materialidades y prácticas estuvieron en estrecho vínculo con las de las escuelas elementales–.

1.5 Los primeros *Kindergärten* de la ciudad de México: ¿segundo hogar o escuela?

A principios del siglo XX surgieron críticas hacia las escuelas de párvulos por parte de los intelectuales de la época. Justo Sierra las consideró el “primer peldaño pedagógico”,⁴¹ identificó un distanciamiento entre lo establecido en la pedagogía y lo que realmente sucedía en las escuelas, afirmó que: “Los ensayos hechos hasta hoy, bajo los auspicios del Estado, son profundamente desalentadores”.⁴² Para remediar tal situación planteó al *Kindergarten* como una institución *ad hoc* para la educación del niño pequeño por medio del juego organizado que, además convertiría el instinto en disciplina. De esta manera, el *Kindergarten* mexicano surgió de y como una reorganización de las escuelas de párvulos, en las que, de acuerdo con Sierra prevaleció el hacinamiento de los niños, locales inapropiados y reducidos en los que no era posible tener recreos, las actividades guiadas por el método froebeliano resultaban tan monótonas que su consecuencia eran párvulos “instruidos para su edad”.⁴³

La adaptación de la propuesta de Froebel a los nuevos establecimientos se sugirió desde un enfoque distinto: los espacios amplios y el contacto del niño con la naturaleza cobraron relevancia, se propició la libertad de movimiento por medio de una nueva orientación disciplinaria, juegos libres –se consideró al juego como una actividad inherente del niño pequeño y por tanto, la base de su educación–, los trabajos manuales debían responder a la creatividad del párvulo considerado como un ser activo –además, por medio de estas labores se formaría al ser laborioso que valorara la industria nacional–, la música específica para niños pequeños adquirió un papel central, se incluyó la enseñanza del patriotismo, cultura moral y estética. Por tanto, el *Kindergarten* representó

⁴¹ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, Boletín de Justicia e Instrucción Pública [en adelante *BJIP*], tomo II, núm. 1-3, 1903, p. 4.

⁴² *Ibíd.*, p. 4.

⁴³ *Ibíd.*, p. 4.

una escuela moderna encargada de educar a los niños menores de seis años para el progreso del país, un espacio laboral y educativo para las mujeres en donde en ocasiones su tarea educativa se extendió a las madres por medio de bibliotecas y conferencias —estas pláticas aparte de ser una oportunidad de educación en relación al *Kindergarten*, brindaron también la oportunidad de discutir sus métodos, programas, disciplina, dirección, entre otros (Castañeda, [1931] 1980)—, una institución diferenciada de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX por su organización, programas y métodos disciplinarios. Distinta también de la escuela primaria, aunque muy vinculada a ella respecto a su organización, reglamentación, materialidad y prácticas. Ejemplo de esto último fue la realización de exámenes y actos de premiación, cuyo objetivo fue la demostración pública de lo que los niños habían aprendido en estos establecimientos. En 1911 se sustituyeron por festivales infantiles al término del año escolar.⁴⁴

Diversos autores reconocen la labor de maestros, maestras e intelectuales pioneros de este tipo educación: Enrique Laubscher,⁴⁵ Manuel Cervantes Imaz, Justo Sierra, Luis G. Cuesta, Laura Escudero (Castañeda, [1931] 1980,), Dolores Pasos, Amelia Toro y Viazcán, Guadalupe Varela, Adela Calderón de la Barca, Guadalupe Tello de Meneses, Leonor López Orellana, Mateana Murguía de Aveleyra, Bertha Domínguez, María Oropesa (Zapata, 1951), Juana López Orellana, Carlota Garza (Cano, 2000), Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa Zapata (Bazant, 2012), Rosaura Zapata (Infante, L., Alvarado, M., Bazant, M., González, R. y Palencia, M, 2015), Estefanía Castañeda, Silvina Jardón Tuñón, Carmen Ramos del Río (Campos et al., 2016) y Berta Von Glümer (Campos, 2013).

Con la finalidad de modernizar la enseñanza y escuelas en México, una práctica recurrente durante el Porfiriato y los primeros años del siglo XX fue enviar a algunos maestros mexicanos al extranjero,⁴⁶ los cuales tenían la obligación de rendir informes de sus observaciones. Basándose en esta información se reformaron leyes y decretos, también

⁴⁴ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes [en adelante *BIPBA*], tomo XVII, 1911, p. 44.

⁴⁵ El reconocimiento a la labor educativa de Laubscher y sus aportaciones al *Kindergarten* fue tal a principios del siglo XX, que en 1908 se le hizo un busto en el estado de Veracruz (*El Tiempo. Diario católico*, Gacetilla de los Estados, 29 de agosto de 1908).

⁴⁶ Mismos que Milada Bazant denominó como “una elite de maestros” (*La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca, 1885-1926*, s/f).

cuando los profesores regresaban debían modernizar las prácticas educativas (Bazant, 2012). A ello se suma para el caso de los *Kindergärten* que estos viajes sirvieron para la reorganización de los establecimientos, importar materiales, aplicación y adaptación de los dones y ocupaciones de Froebel, así como de programas análogos como el Manual Steiger; elaboración de programas para las escuelas mexicanas,⁴⁷ formación de maestras,⁴⁸ creación de una estructura institucional,⁴⁹ mostrar los beneficios del *Kindergarten* y el conocimiento del niño⁵⁰ e incluso propiciar una visión crítica hacia la educación de los más pequeños en las profesoras que realizaron estos viajes.⁵¹ Debido a lo anterior, algunas maestras fundadoras visitaron en diversas ocasiones escuelas primarias, normales y *Kindergärten* extranjeros. Por ejemplo, Laura Méndez de Cuenca viajó a Estados Unidos, Italia y Alemania entre 1904 y 1906, de 1908 a 1910. Estefanía Castañeda intervino en 2 congresos internacionales en Estados Unidos y realizó visitas a diferentes escuelas de ese país. En 1902 Rosaura Zapata estudió el sistema del *Kindergarten* en Estados Unidos y en 1908 examinó la formación de profesoras en países como Francia, Suiza, Inglaterra y Alemania; en 1910 volvió a viajar a Estados Unidos para participar en el Congreso de Madres (Cano, 2000). Por su parte, Berta Von Glümer estudió en la Normal Froebel de Nueva York en 1907 (Galván y Zúñiga, s/f) y al año siguiente visitó las escuelas primarias estivales de esa misma ciudad.⁵² Silvina Jardón realizó varias estancias en Estados Unidos entre 1911 y 1916 para conocer los *Kindergärten* de ese país y aprender su metodología (Campos et al., 2016). Por último, María Martínez fue comisionada en 1915 para estudiar el *Kindergarten* anexo a la Normal de Bridgewater, Massachusetts y otros que dependían

⁴⁷ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90. Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

⁴⁸ Informes rendidos por algunos maestros comisionados en Boston, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, pp. 114-115. Conferencia de la Srita. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, pp. 281-294.

⁴⁹ Informe anual leído por el Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 174-177.

⁵⁰ Informes de Laura Méndez de Cuenca en cuanto a las escuelas visitadas en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, pp. 644-717. Informe referente a la educación de los párvulos en los Estados Unidos de América por Estefanía Castañeda, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, pp. 527-533.

⁵¹ Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional de Kindergarten, *BIPBA*, tomo XVI, núm. 1-3, 1911, pp. 728-758.

⁵² Informe de Bertha Von Glumer en cuanto a las escuelas primarias estivales de Nueva York, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, pp. 582-593. Además, tradujo las ideas de Froebel al español (Palencia, 2000).

de ella.⁵³ El patrocinio de estos viajes por parte del Estado tiene que ver con su proyecto de expansión de la escolaridad, el incremento de su control y dominio en lo educativo, así como en la formación de maestras y de las infancias.

Justino Fernández, siendo Secretario de Justicia e Instrucción Pública, comisionó el 2 de mayo de 1902 a las hermanas Rosaura y Elena Zapata para viajar a Estados Unidos, donde estudiaron la organización y funcionamiento de los *Kindergärten* de San Francisco, Nueva York y Boston (Campos, 2013). Al siguiente año, Justo Sierra confió la organización de los primeros *Kindergärten* en la ciudad de México a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata. De acuerdo con Meneses (1998), a Sierra se le debe la transformación de las escuelas de párvulos en *Kindergärten*, así como “haber especializado en este arte a las maestras” (p. 599) Castañeda y Zapata; mientras que Campos (2013) califica la designación de este al frente de la Subsecretaría de Instrucción Pública como “un hecho determinante para la consolidación de la educación preescolar en nuestro país” (p. 147). Desde la apreciación de Sierra, para reformar a las antiguas escuelas de párvulos y convertirlas en “el abrigo del ser moral en germen..., la 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...”,⁵⁴ resultaba imprescindible entre otras acciones, que las directoras de los nuevos establecimientos tuvieran conocimientos de pedagogía infantil adquiridos en los países en que esta prosperaba. En otras palabras, era necesario educar a las maestras de párvulos, aunque desde finales de la década de 1880 ya existía una escuela formadora de profesoras y se había establecido como una de las condiciones para participar en los concursos de oposición haber obtenido el título para el ejercicio de la enseñanza.⁵⁵ Por lo tanto, a la par de la reorganización de las escuelas de párvulos, Sierra impulsó la profesionalización del magisterio para niños pequeños sin distanciarse de la representación de la mujer-madre-esposa-maestra.

Es importante hacer notar que, en el fomento a la formación de profesoras específicas para estas instituciones, las propias maestras tuvieron un papel importante

⁵³ Informes rendidos por algunos maestros comisionados en Boston, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, pp. 114-115.

⁵⁴ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, núm. 1-3, 1903, p. 5.

⁵⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie o sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 2. Año 1889.

también. En 1905 Esther Huidobro de Azua, Directora de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesoras, publicó una nota en la revista *La Enseñanza Normal* en la que calificó de “indispensables” la creación de cursos para preparar maestras de párvulos, la producción de obras para guiar y enriquecer sus prácticas, así como trabajos en español sobre la niñez mexicana. Desde la opinión de Huidobro, a la vocación de las profesoras había que agregar el conocimiento de la naturaleza del niño y propiciar una comunicación con él; solo educando a las docentes se lograría su perfeccionamiento.⁵⁶ Hacia 1905 Estefanía Castañeda fue nombrada Inspectora de Escuelas de Párvulos –la primera mujer en ocupar este cargo recién creado–, sus funciones establecidas dos años más tarde comprendieron cuestiones técnicas y administrativas: rendir informes, asistir a juntas en la Dirección General de Instrucción Primaria, impartir conferencias, sugerir medidas urgentes, proponer remociones, cambios y nombramientos de personal; sin embargo, no podía tomar decisiones por sí misma.⁵⁷ De manera que, si bien los cambios en la formación de maestras jardineras y en la legislación para el ejercicio de la docencia en estos establecimientos apuntaron hacia la profesionalización del magisterio, la transformación de sus prácticas fue un proceso más lento. En este sentido, Castañeda y Zapata fueron las primeras mujeres y maestras que elaboraron programas para las escuelas de párvulos, ya que todos los anteriores fueron realizados por hombres.⁵⁸

Para la instalación de las cuatro escuelas de párvulos de principios del siglo XX, se contrató solo a maestras normalistas que con el tiempo se especializaron en la educación para niños pequeños. El 1 de julio de 1903 se inauguró la Escuela de Párvulos No. 1 ubicada en la Calle del Paseo Nuevo No. 24 y al siguiente año se mudó al número 92 de

⁵⁶ Las Escuelas de Párvulos, *La Enseñanza Normal*, año 1, núm. 12, agosto 9 de 1905, p. 220.

⁵⁷ Acuerdo referente a la inspección de las escuelas nacionales de párvulos, *SIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 602-605.

⁵⁸ Los programas para las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX fueron los siguientes: el propuesto en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 (Meneses, 1998), seguido, tres años más tarde, del que Manuel Domínguez incluyó en el *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie o sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 22-23. Año 1885). En 1887 Manuel Flores dio a conocer otro en su *Tratado Elemental de Pedagogía*; dos años después el Director de la Escuela Normal de Profesores elaboró el propio en el *Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios* (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie o sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2478, foja 11. Año 1889). Finalmente, en 1891 la Comisión de Instrucción Pública presentó un programa mucho más detallado que todos los anteriores en el *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* (*Ibid.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, fojas 28-34. Año 1891).

esa misma calle. Como directora se nombró a Estefanía Castañeda y como auxiliares a Carmen Ramos, Luz Valle David y Virginia Lozano (Campos et al., 2016).⁵⁹ En febrero del año siguiente se creó la Escuela de Párvulos No. 2 en la esquina de las calles Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo (Zapata, 1951), su dirección correspondió a Rosaura Zapata, teniendo como ayudantes a Elena Zapata y Beatriz Pinzón y a Concepción del Rivero como acompañante musical (Castañeda, [1931] 1980). Estas instituciones sirvieron de modelo para la instalación de otras más adelante, fueron sostenidas con fondos federales dentro de la Dirección General de Instrucción Primaria y se plantearon como escuelas modernas que seguían el método froebeliano e independientes de cualquier otra. Cada directora elaboró e implementó su propio programa. Así, en la Escuela de Párvulos No. 1 se desarrolló el *Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública*⁶⁰ realizado por Estefanía Castañeda en 1903 y publicado un año más tarde en el *Diario del Hogar* (*Diario del Hogar*, 5, 6, 12, 13, 14, 18 20 de mayo de 1904). Este consistió en la adaptación del curso de *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York. En contraste, Rosaura Zapata hizo el *Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2*⁶¹ en 1906 ya que no coincidía con el de Castañeda, y para el cual se basó en centros de interés organizando los temas por meses y semanas.

En 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigida por Justo Sierra, sustituyó a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Estando ya en funcionamiento la SIPBA se establecieron la tercera y cuarta escuela de párvulos en 1906. La Escuela de Párvulos No. 3 se ubicó en la 5ª calle Ancha No. 1⁶² a cargo de Leonor López Orellana – quien en 1900 fue responsable de la sección para párvulos anexa a la primaria dirigida por Guadalupe Tello en la capital (Meneses, 1998)–, mientras que Beatriz Pinzón dirigió la Escuela de Párvulos No. 4 (Campos et al., 2016). Siguiendo a cargo de dicha secretaría, en 1907 Sierra prescribió el cambio de denominación de las escuelas de párvulos por el de *Kindergarten*, con nombres específicos (Campos, 2013). Así, la Escuela de Párvulos

⁵⁹ A decir de Rosaura Zapata (1951), esta institución quedó establecida en enero de 1904 dirigida por Castañeda y auxiliada por Carmen Ramos y Teodosia Castañeda, hermana de Estefanía.

⁶⁰ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

⁶¹ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

⁶² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, fojas 1, 4 y 7. Año 1906.

No. 1 cambió a *Kindergarten* “Federico Froebel”, la Escuela de Párvulos No. 2 fue nombrada *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”, la tercera y cuarta escuela de este tipo se llamaron “Enrique Rébsamen” y “Herbert Spencer” respectivamente. Desde la perspectiva de Élide Campos (Campos et al., 2016) este cambio de nombre respondió a la necesidad de diferenciar metodológica y pedagógicamente a dichos establecimientos de la concepción tradicional que se tenía sobre la escuela; de este modo, la palabra *Kindergarten* fue un neologismo cuya utilización en México⁶³ implicó en un principio un proceso distinto de objetivación y posteriormente de representación. Además, este germanismo sugirió cierta exclusividad para sectores de la sociedad privilegiados,⁶⁴ lo que era reforzado por el limitado número de establecimientos y su cobertura. El cambio de denominación no fue inmediato: los nombres *escuela de párvulos*, *escuela municipal para párvulos* o *escuela nacional de párvulos* se utilizaron indistintamente a finales del siglo XIX; en tanto, *escuela nacional primaria de párvulos* y *escuela oficial de párvulos* también se usaron a principios del siglo XX. Sin embargo, todas estas maneras de referirse a los establecimientos para niños pequeños fueron cayendo en desuso con el paso del

⁶³ Cabe mencionar que he identificado el uso del término *Kindergarten* en la prensa mexicana al menos desde 1880, siempre ligado a la educación de niños menores de seis años con métodos de enseñanza modernos, esencialmente el propuesto por Federico Froebel. Con dicha denominación se hizo referencia a secciones para párvulos dentro de colegios privados o congregaciones religiosas que ofrecían el servicio durante las horas de culto. De este modo, el *Kindergarten* de anuncios o noticias periodísticas fue valorado como una institución positiva que debía ser aceptada socialmente, descrito como un espacio de transición entre el hogar y la primaria donde se enseñaban hábitos y valores benéficos, además de brindar protección a la pequeña infancia. Es necesario precisar que no se estableció diferenciación alguna entre los términos *Kindergarten*, *escuela de párvulos* y *jardín de niños*; es decir, se utilizaron de forma sinónima (García, 2016).

⁶⁴ Todavía en la segunda década del siglo XX se consideraba que los niños más necesitados de protección como los hijos de obreras viudas y sirvientas se encontraban imposibilitados de asistir a los *Kindergärten* (La condición social actual del niño mexicano en el Distrito Federal, Boletín de la Secretaría de Educación Pública [en adelante *BSEP*], tomo IV, núm. 1, 1925, pp. 20-22) y que estas instituciones eran para niños de clase acomodada (Iniciativas enviadas hasta ahora por la Junta Federal de Protección de la Infancia, *BSEP*, tomo IV, núm. 3, 1925, p. 237). Sin embargo, la realidad pudo haber sido distinta. Estefanía Castañeda en su calidad de Inspectora, informó como una de las necesidades del *Kindergarten* “Ignacio Zaragoza” dotar de ropa a niñas y niños pobres que concurrían al establecimiento (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 4, foja 56. Año 1911). En 1918 se impuso una cuota de \$3.00 a padres y madres de niños que asistían a estas instituciones, medida que resultó poco exitosa ya que gran parte de ellos estaban imposibilitados para cubrirla. En julio de ese año Directoras y Educadoras informaron al Ayuntamiento que “debido a que a los jardines de niños concurren hijos de empleados, artesanos, obreros y sirvientes han podido reunir solo cantidades mezquinas...” (*Ibid.*, vol. 2563, tomo 3, exp. 21, fojas 62-63. Año 1918), por lo que solicitaron al Ayuntamiento la reconsideración del cobro de cuotas.

tiempo. Finalmente, *escuela de párvulos* se utilizó en la documentación oficial con el mismo sentido que *Kindergarten* hasta 1913 aproximadamente.⁶⁵

Estas variaciones de nombres respondieron a la transformación de las normas escolares, lo que tiene que ver con la vida material de las escuelas. Además, en cierta medida, estas distintas denominaciones se debieron a que su reglamentación, organización y funcionamiento estuvieron estrechamente ligados a la educación primaria. Muestra de ello es que hacia 1917 existían 12 zonas escolares en la ciudad de México en las que se agruparon a las escuelas primarias elementales, superiores, nocturnas y jardines de niños.⁶⁶ En la segunda década del siglo XX los *Kindergärten* solicitaban materiales y muebles a la Dirección General de Educación Primaria en los mismos formatos que las primarias – aunque se trataron de útiles y mobiliario específicos para el trabajo con niños pequeños– ,⁶⁷ los contratos de arrendamiento de casas también se celebraban con esa misma instancia⁶⁸ y en los mismos términos que para las primarias.⁶⁹ Entre otros aspectos, el posterior predominio de las denominaciones *Kindergarten* y *jardín de niños* se debió a la paulatina construcción de una cultura escolar propia que los dotó de una identidad específica y que a su vez, los fue distinguiendo del nivel primario. Es decir, mediante un proceso de diferenciación y establecimiento de límites los establecimientos para la pequeña infancia se fueron modelando como un subsistema⁷⁰ de la educación primaria.

En julio de 1907 se fundó el *Kindergarten* “Juan Jacobo Rousseau” a cargo de Beatriz Pinzón (Castañeda, [1931] 1980), y en ese mismo año Castañeda instaló una Escuela de Párvulos Anexa al Colegio de “La Paz” (Campos et al., 2016). En cambio,

⁶⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, foja 102. Año 1913.

⁶⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Directorio General de Personal, vol. 2469, exp. 7, foja 1. Año 1917.

⁶⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, foja 160. Año 1917.

⁶⁸ *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 2, foja 102. Año 1913. En algunos documentos de la década de 1910 aparece con el nombre de Dirección General de Instrucción Primaria.

⁶⁹ *Ibíd.*, vol. 2560, tomo I, exp. 4, foja 12. Año 1913.

⁷⁰ En opinión de Sergio Pignuoli (2015), Luhmann definió un sistema como “una unidad limitada que en virtud de su organización compleja interna está incapacitada para interrelacionar simultáneamente todos sus elementos y todas sus relaciones, y que, por ende, está forzado a seleccionar sus propios estados (operativos, estructurales); sólo con base en estas selecciones es capaz de conservar su diferencia respecto del entorno, de conservarse como unidad (no como ‘identidad’) dentro de un entorno” (p. 319). La teoría de la diferenciación de sistemas (Luhmann, 1998) considera la formación de sistemas dentro del sistema. Desde esta perspectiva es que en este trabajo considero que la educación para niños pequeños se configuró como subsistema de la educación primaria a partir de un proceso de diferenciación respecto a esta.

Cano (2000) señala que estas 6 instituciones existían desde 1905 más las salas anexas a la Escuela Normal de Profesoras, al Hospital de Pobres y a la Casa Amiga de la Obrera. A decir de Rosaura Zapata (1951), estas primeras instituciones estuvieron muy apegadas al modelo de *Kindergarten* estadounidense, considerado en México como una institución de vanguardia en todos los sentidos. En consecuencia, no sólo se acogieron y adaptaron las ideas, materiales y música de Froebel, se hizo lo mismo con la literatura infantil; además en apego a las observaciones realizadas por maestras pioneras –principalmente de Rosaura Zapata– en *Kindergärten* norteamericanos se modificaron los dones froebelianos y se introdujeron en nuestro país otros materiales como los bloques de Hennesey (Zapata, 1951), marcando un lento pero progresivo alejamiento del método froebeliano e iniciando una incipiente tendencia hacia la nacionalización de estos establecimientos.

Tanto las escuelas de párvulos fundadas en la década de 1880, las de principios del siglo XX y los *Kindergärten* en México compartieron los fines de ser espacios de transición entre el hogar y la escuela,⁷¹ la base para la educación primaria, brindar cuidados y protección a la pequeña infancia⁷² –en este sentido representaron ser la

⁷¹ El establecimiento de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX significó entre otras cuestiones, por una parte, la diferenciación entre lo escolar y lo doméstico, pero por otra la simbiosis de ambos. Así, desde su origen se consideró que estos establecimientos facilitarían el difícil paso del niño pequeño de su hogar a la escuela al ser la extensión de este último. Esto se expresó en la prensa como que “El kindergarten es benéfico, media entre la casa y la Escuela, transición gradual a la primaria” (*La Voz de Guanajuato*, tomo II, núm. 30, 21 de agosto de 1892). Más adelante, Castañeda concibió al hogar y la escuela como complementos que daban sustento a las escuelas de párvulos de principios del siglo XX (Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 67). En la década de 1930 el *Kindergarten* representó el punto de unión del hogar y la primaria surgiendo así “una escuela hecha hogar, o un hogar como madre inteligente y adestrada para encauzar la vida del niño” (La unión del kindergarten con la escuela primaria, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, Sección para la Educadora, tomo II, núm. 7, marzo de 1932). Hacia principios de la década de 1940 el jardín de niños era considerado eslabón entre la casa y la primaria (Zapata, 1951). En suma, dicho objetivo tuvo continuidad a través de sus cambios institucionales, materiales e incluso prácticos. La idea de allanar el paso del niño del hogar a lo escolar se basaba a la vez que reforzaba su representación como ser frágil, vulnerable y necesitado de cuidados en consonancia con la visión de la mujer-madre-maestra.

⁷² De acuerdo con Menéndez (2013), durante el porfiriato se apostó por erigir un Estado nuevo, el proyecto de modernización del país fue el camino para ello, en él, la educación fue concebida como base de transformación social. Desde la perspectiva de esta autora, se concedió un lugar en la sociedad al niño durante este periodo, en consecuencia, sobre todo en el ámbito urbano este sector de la población comenzó a ser objeto de atención desde diversas disciplinas: psicología, pedagogía, medicina, pediatría, entre otras. Eduardo Silveira (2012) coincide con la apreciación de Menéndez respecto al interés por la infancia desde finales del siglo XIX y con más intensidad en las primeras décadas del XX, aunque este autor lo identifica en América Latina generando debates públicos y estudios médicos, jurídicos, pedagógicos y asistenciales. Volviendo al caso mexicano, a pesar de que el esfuerzo educativo estuvo centrado en la instrucción elemental, las escuelas de párvulos consideradas entonces instituciones modernas, fueron muestra del interés del Estado en el cuidado, educación y control de la pequeña infancia –sobre todo ante el grave problema

continuidad del hogar y de la maternidad como uno de los roles de las maestras—. Es importante señalar que las funciones de cuidar y proteger a la niñez fueron compartidas con la escuela primaria, por tanto, esto significó una manera de vincularse con las familias y cubrir la necesidad de atención a los niños mientras sus padres y madres trabajaban. El énfasis educativo estuvo presente en todos los establecimientos para niños menores de seis años aunque con diferentes matices, lo que significa que “respondieron a proyectos pedagógicos y métodos distintos” (García, 2020, p. 47), a la par de las transformaciones en las representaciones de infancia –en dirección hacia un creciente reconocimiento de las características propias de este periodo y sus capacidades a desarrollar, se diferenció al niño del adulto y de su madre, la niñez pequeña se relacionó con lo inacabado, fragilidad, inocencia, obediencia, gracia, bondad, vulnerabilidad, entre otros– y la maestra de párvulos –estrechamente ligada a la maternidad y caracterizada por ser tierna, abnegada, dulce pero firme, etcétera–, la profesionalización de la educadora y la construcción de una cultura escolar concreta de estos establecimientos. A pesar de compartir ciertas características las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y los *Kindergärten*, es con estas últimas instituciones que su proceso de diferenciación respecto al nivel primario fue más evidente, por lo tanto, su configuración como subsistema también.

que representaba la vagancia y abandono infantil—. En los periodos revolucionario y posrevolucionario el interés del Estado en las infancias cobró fuerza apoyado en los ideales depositados en ellas: “ciudadanía utópica y como símbolos del porvenir de la patria” (Sosenski, 2018, p. 144). Durante estos años se celebraron en nuestro país diversos congresos centrados en la infancia, cuyo marco de referencia residió en el fomento internacional por atender y proteger a este sector social –por ejemplo, los congresos Panamericanos del Niño [1917-1945] en los que se discutieron los problemas más relevantes de la niñez [de acuerdo con Elena Jackson (2012) parte de su importancia radicó en que en ellos tuvo lugar la profesionalización de campos de especialización infantil como la puericultura, pedagogía, pediatría, etcétera] y en 1924 se promulgó la Declaración de los Derechos del Niño en Ginebra—. Además, México fue sede del Congreso Panamericano del Niño en 1935, también ya existían diversas instancias centradas en el bienestar del niño como la Junta Federal de Protección de la Infancia, la Sociedad Protectora del Niño, la Asociación Nacional de Protección a la Infancia –creada en 1929 por Carmen de Portes Gil– y la misma SEP. Como parte del interés del Estado en la niñez, se instituyó el 1º de mayo de 1925 el Día del Niño –aunque en ello intervinieron otros factores también–, el cual un año después cambió al 30 de abril para distinguirlo del Día del Trabajo –sin embargo, su separación total ocurrió tiempo después– y se constituyó como un ritual escolar, no obstante, también se celebraba en otras instituciones como correccionales, beneficencias, etcétera. De acuerdo con Sosenski (2018) “el Día del Niño terminó por reforzar el paternalismo estatal” (p. 158) hacia la década de 1930 y en la siguiente se configuró como espacio de comercialización en el que se miró a los niños como “pequeños consumidores” (p. 159).

1.6 Jardines de Niños: consolidación, nacionalización y democratización institucional

De acuerdo con Élide Campos (2013), por lo menos en el Estado de México a las escuelas de párvulos se les comenzó a nombrar jardines de niños en 1916. Tiempo después, en 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Niños⁷³ a cargo de Rosaura Zapata. Esta dependencia a través del *Proyecto de Reformas al Jardín de Niños* presentado ese mismo año y aprobado por la superioridad propuso el cambio de denominación de los *Kindergärten*. En dicho documento se incluyó entre sus conclusiones “Que se acepte la denominación Jardín de Niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros en nuestra obra de nacionalización de esa institución” (Zapata, 1951, p. 41). Sin embargo, tanto en la documentación oficial como en la prensa ambos nombres se continuaron utilizando como sinónimos hasta entrada la década de 1930. Se optó por la expresión *jardín de niños* y no *jardín para niños* debido a que la primera “sugiere la idea de almácigo de nuevas vidas, de jardín viviente en la que los pequeños encontrarían un ambiente apropiado para su crecimiento” (Galván y Zúñiga, s/f). En las primeras décadas del siglo XX Zapata (1951) afirmó

No admitimos ya ni la denominación “kindergarten”, ni mucho menos el barbarismo kínder con que se le pretende distinguir. La denominación aceptada es la de jardín de niños que para nosotros ha implicado un verdadero orgullo, cuando en el extranjero hemos oído llamársele jardín de niños mexicano (p. 66).⁷⁴

⁷³ De 1922 a 1923, en la estructura organizativa de la SEP los jardines de niños pertenecían a la Dirección de Educación Primaria y Normal, que a su vez dependía del Departamento Escolar de esta Secretaría. En 1925 dicha Dirección fue disuelta y sustituida por el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal al que quedaron adscritos los jardines de niños. Tres años más tarde, se creó la ya mencionada Inspección General de Jardines de Niños dentro del Departamento de Educación Preescolar, mismo que dependía de la Dirección General de Educación Preescolar y Enseñanza Primaria en el Distrito Federal (Añorve, 2000). De acuerdo con Candelario Reyes (1948), la creación de dicha Inspección fue fruto de los esfuerzos de Estefanía Castañeda para que los *Kindergärten* se independizaran técnicamente del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, aunque se nombró a Rosaura Zapata como Inspectora General de Jardines de Niños. En 1931 la Inspección General se transformó en Dirección General de Jardines de Niños (Galván y Zúñiga, s/f). Diez años después, tras diversos cambios en la estructura de la SEP, el presidente Manuel Ávila Camacho creó el Departamento de Educación Pre-escolar supeditado a la misma Dirección General; fue hasta 1942 que los jardines de niños dejaron de depender de la sección encargada de educación primaria y estuvieron a cargo directamente de la Secretaría a través de la división de Jardines de Niños en la República (Añorve, 2000).

⁷⁴ Esta cita fue tomada del libro *La Educación Preescolar en México*, escrito por Rosaura Zapata y publicado por la SEP en 1951. El objetivo de Zapata con esta obra fue mostrar “una recopilación de notas que son el resultado de un buen número de años de experiencias y de labor ardua” (p. 5), por lo que no es clara en los periodos a los que hace referencia. De ahí la dificultad de ofrecer una fecha más exacta de esta cita.

La Revolución Mexicana fue un acontecimiento que tuvo impacto en los *Kindergärten*. Diversas autoras coinciden en que 1913 fue un año particularmente difícil para estas instituciones debido a que estuvieron a punto desaparecer al suprimirse el presupuesto destinado a ellas, lo que se evitó gracias a la intervención de una comisión conformada por 13 educadoras encabezada por Carmen Ramos y apoyadas por el diputado Pablo Salinas y Delgado (Campos et al., 2016; Galván y Zúñiga, s/f). Por otra parte, algunos edificios sufrieron daños como resultado de los combates librados y con ello la interrupción de las clases –esto se profundizará en el siguiente capítulo–, en estos años también se llevaron a cabo acalorados debates sobre los artículos que a la postre serían incluidos en la Constitución de 1917, la cual comenzó a regir el 1º de mayo de ese año. En torno al artículo 3º se discutió la intervención del Estado, la laicidad, gratuidad y libertad de enseñanza. El 31 de enero de 1917 se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, ello se debió entre otras cosas a que un año antes se había acordado como medida para fortalecer a los ayuntamientos, que la educación primaria junto con los jardines de niños quedaría a cargo de los municipios, por lo que dicha secretaría ya era innecesaria (Solana, Cardiel y Bolaños, 1981). Rosaura Zapata (1951) también dio cuenta de ello:

En junio de 1917 los kindergartens fueron suprimidos del presupuesto de la Secretaría de Educación e incorporados a los ayuntamientos, y el 31 de diciembre del mismo año se clausuraron los de las municipalidades foráneas del Distrito Federal por orden de la Dirección General de Instrucción Pública, subsistiendo únicamente el “José María Morelos” establecido en Tacubaya, pues el ayuntamiento de esa localidad, reconociendo la labor que con tanto cariño y dedicación había realizado la directora de ese plantel, señorita profesora Inés Villarreal, le concedió que siguiera funcionando con carácter particular pero sujeto a la inspección oficial de Primarias (p. 28).

De acuerdo con esta maestra, la condición económica para el resto de los *Kindergärten* se caracterizó por la precariedad, situación que logró sortearse con la ardua labor de las educadoras, su cariño a la institución y la cooperación económica de los padres de familia.⁷⁵ La transición del ramo educativo de los ayuntamientos a los municipios

⁷⁵ En consonancia con la medida dispuesta por los municipios en las primarias solicitando el apoyo de los padres de familia para el sostenimiento de las escuelas y pago de salarios magisteriales, diversos documentos de archivo dan cuenta del establecimiento de una cuota mensual de \$3.00 en los *Kindergärten* (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública,

ocurrió con sobresaltos. El 13 de mayo de 1919 estalló una huelga de maestros que reclamaban su liquidación salarial por parte de los ayuntamientos, declarados sin fondos para ello. Con datos de Bazant (s/f), 369 escuelas interrumpieron sus actividades quedando 100 000 alumnos sin clases, todos los profesores que participaron, incluida Laura Méndez de Cuenca, fueron cesados. Finalmente, el 21 de mayo de ese mismo año se firmó un acuerdo entre Venustiano Carranza y la Liga de Maestros que puso fin a la cuestión.

Años más tarde, el 29 de septiembre de 1921 se promulgó el decreto que creaba a la Secretaría de Educación Pública teniendo como principal fundamento la federalización de la educación para consolidar los ideales revolucionarios en el ámbito educativo y quedando como su titular José Vasconcelos –1921-1924– (Solana et al., 1981). En este mismo año Estefanía Castañeda pugnó porque el *Kindergarten* en México fuera obligatorio a través de una iniciativa presentada ante la Cámara Legislativa (Campos et al., 2016).⁷⁶ El 3 de octubre de 1921 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto anteriormente mencionado, mismo que estableció en su Artículo Segundo que dependerían de la secretaría recién creada la “Dirección de Educación Primaria y Normal; todas las Escuelas oficiales, primarias, secundarias y jardines de niños del Distrito Federal

vol. 1659, exp. 1, foja 2. Año 1918). Esta medida se aplicó al menos en 8 instituciones: Juan Amos Comenio, Enrique Pestalozzi, Melchor Ocampo, Edmundo de Amicis, Ignacio Zaragoza, Juan Jacobo Rousseau, Joaquín García Icazbalceta (antes Enrique Rébsamen) y José María Vigil –aunque para ese año existían 10 jardines de niños instalados de manera independiente a cualquier escuela primaria, más otro Anexo al Asilo Constitucionalista No. 3 (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y Sección Instrucción pública: Directorios Generales, vol. 2469, exp. 2, foja 2. Año 1918), los anexos a las escuelas elementales 63 y 76 y el Anexo a la Normal para Profesores (*Ibid.*, vol. 2469, exp. 4, foja 7. Año 1918)–. Estas contribuciones se utilizaron para el pago de sueldos del personal docente y servidumbre de las escuelas, sin embargo, ello no garantizó que recibieran su salario completo (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 2, foja 1. Año 1918) pues en la mayoría de los casos menos del 50% de las familias estaban en condiciones de realizar una aportación económica, y quienes sí lo hicieron pagaron lo que pudieron –los registros muestran contribuciones que iban de los 50 centavos a los 3 pesos–, aunque también hubo casos extraordinarios que aportaron hasta \$10.00. Otra consecuencia del cobro de cuotas para los jardines de niños fue la merma en la inscripción y asistencia de alumnos, ejemplo de ello fue el “Pestalozzi” cuya directora informó que 180 niños de los 300 inscritos provenían de familias de clase baja por lo que algunos padres trasladaron a sus hijos al *Kindergarten* Anexo a la Escuela Normal donde no se cobraban aportaciones o a *Kindergärten* particulares como el del Sagrado Corazón y el Colegio Francés, en los cuales además de ser gratuitos les enseñaban religión (*Ibid.*, vol. 1659, exp. 2, foja 1. Año 1918).

⁷⁶ La obligatoriedad de la educación preescolar se estableció en 2002 mediante un decreto de reforma a los artículos 3º y 31º constitucionales, en consecuencia, cursar este nivel educativo se volvió requisito para el ingreso a la primaria. Se fijó un plazo para que los 3 años de preescolar fueran obligatorios: 2004-2005 para el tercer grado, 2005-2006 para el segundo y 2008-2009 para el primero; además se reafirmó la obligación del Estado de proporcionar este tipo de educación –disposición establecida desde 1993– (Programa de Educación Preescolar 2004).

y Territorios sostenidos por la Federación” (SEP, 1982, p. 15). Así, en el periodo posrevolucionario comenzó una etapa de expansión de la educación para niños pequeños y su institucionalización en el marco de un proceso mundial de reconocimiento de los derechos de las infancias, la internacionalización de políticas para su protección y el despunte de una “cultura común” (Sosenski, 2010, p. 39) en torno la niñez.

Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga (s/f) afirman que la consolidación de los jardines de niños comenzó en la segunda década del siglo XX, concretamente a partir del Primer Congreso del Niño realizado en 1921. Este congreso cobró relevancia al perfilar el estudio de la infancia desde un punto de vista científico, es decir, a partir de la eugenesia, higiene, pediatría, pedagogía y la legislación (Meneses, 1986); además, también se pretendió conocer al niño desde lo biológico y psíquico (Solana et al., 1981). Con ello, empezó a definirse una niñez delineada por ideas científicas y al niño pequeño se le concibió como sujeto educable, asimismo se perfiló el diseño de su educación basado en los resultados de mediciones antropométricas y el avance de la ciencia.⁷⁷ Infancia, adolescencia y adultez constituyeron etapas de la vida del ser humano diferenciadas entre sí; por tanto, cada grupo social debía tener un sitio específico en las diversas instancias de la vida nacional.

A inicios del siglo XX la delimitación de la niñez pequeña en el ámbito educativo⁷⁸ se vinculó fuertemente con el rango etario de los 3 a 7 años, paralelamente se recurrió al uso de metáforas con elementos de la naturaleza que asemejaron al párvulo con una planta débil y necesitada de nutrientes,⁷⁹ se le reconocieron ciertas capacidades intelectuales, así como características de su desarrollo físico y moral. Hacia la década de 1910 su representación se ligó al periodo de 3 o 4 a 6 años —edades en las que era admitido en el *Kindergarten*—, más adelante se le miró como futuro “hombre útil a la patria”,⁸⁰ miembro

⁷⁷ En esta investigación no se hace un análisis exhaustivo del impacto del desarrollo científico en la educación para niños menores de seis años, sin embargo, se reconocen sus implicaciones en la historia cultural de este tipo de educación: transformaciones en las representaciones de la pequeña infancia y las instituciones para su cuidado y enseñanza, planificación educativa, construcción de una cultura y materialidad escolar.

⁷⁸ De acuerdo con Susana Sosenski (2010), en el periodo posrevolucionario, “conceptos como infancia, niñez y adolescencia no tuvieron un sentido unívoco, sino distintos significados determinados por los diversos ámbitos sociales en que se manejaran los términos” (p. 22).

⁷⁹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65.

⁸⁰ Una necesidad real en material de kindergartens, *BSEP*, tomo IV, núm. 1, 1925, p. 52.

de la sociedad, pequeño ciudadano, ser laborioso, agente de transformación social, etapa de crecimiento con facultades a desarrollar y paulatinamente se le fue distanciando de las metáforas anteriormente mencionadas. Desde la perspectiva de Sosenski (2010), en el periodo posrevolucionario se impulsaron diversas medidas de protección a la infancia, la cual fue definida “por categorías como la clase social, la raza y el género” (p. 20). Hacia principios de los años cuarenta al niño preescolar se le continuó delimitando en función de la institución educativa, es decir, el jardín de niños. Así, este estadio comprendía de los 3 a 6 años al que también se le denominó *segunda infancia* o *edad crucial*. Cabe agregar que esta etapa fue reconocida como la de mayor plasticidad cerebral –concepto surgido en el campo de las neurociencias–, el inicio del establecimiento de relaciones sociales fuera de la esfera familiar; a la niñez pequeña se le consideró como grupo social caracterizado por su edad cronológica y mental. A partir de y junto a esta caracterización se reorganizaron los objetivos educativos del jardín de niños, así como su relevancia educativa y social. Por otra parte, esta segunda infancia fue delimitada mediante su diferenciación de la *primera* o *temprana infancia* relacionada con la crianza y protección de la vida; es decir, con instituciones que brindaban servicios asistenciales (SEP, 1982).

En 1923 se realizó el Segundo Congreso Mexicano del Niño, que entre otros resultados dio origen en ese mismo año al Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Esta dependencia tuvo por objetivos: estudiar y conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño, el estado de salud de maestros y alumnos, diagnosticar anormalidades en los niños, orientar el estudio de oficios y profesiones conforme a la valoración de sus aptitudes físicas y mentales, por último, se pretendió el estudio estadístico de las actividades educativas en todo el territorio mexicano (Solana et al., 1981). Con el paso del tiempo, lo anterior daría cabida a nuevos derroteros para los jardines de niños, me refiero al cuidado de la salud de los pequeños y específicamente la disminución de enfermedades en ellos.⁸¹

De 1917 a 1926 los jardines de niños se incrementaron de 17 a 25 (Galván y Zúñiga, s/f). Además, a partir de este último año el ambiente en dichos establecimientos cobró relevancia al procurarse en él la presencia de elementos para la educación natural y

⁸¹ La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

placentera de los niños (Zapata, 1951). La instalación de jardines de niños –al igual que los *Kindergärten*– representó un gasto oneroso para el gobierno, a lo que se sumó su limitada cobertura, su ubicación en poblaciones céntricas y la idea de que eran instituciones para niños de clases privilegiadas. Una medida con la que se intentó remediar tales obstáculos fue la instalación de jardines de niños anexos a las escuelas primarias desde 1920, aunque de acuerdo con las fuentes esto pudo haber cobrado impulso entre 1925 y 1928, año en que se expidió una reglamentación específica para ellos.⁸² Un informe sobre la creación de secciones anexas mencionó

Las condiciones del erario impiden la dedicación de edificios especiales a jardines de nueva creación; resultarían así demasiado dispendiosos. El propósito se ha realizado mediante la apertura de secciones anexas a las escuelas primarias; de esta manera se reducen considerablemente los gastos para su sostenimiento, pues se ahorran las rentas de casa y los sueldos del personal de directores y de la servidumbre.⁸³

Por otra parte, debido a lo provechoso que resultaba para los niños recibir este tipo de educación considerada preparatoria para la primaria y cuya superioridad se demostró realizando mediciones a los alumnos que cursaron los primeros años de la escuela elemental, se propuso la creación de grupos subprimarios que servirían para procurar una transición apacible entre el jardín de niños y la primaria; sin embargo, este proyecto no proliferó debido a la falta de recursos. Lo que sí se realizó fue el establecimiento de grupos de primer año de primaria dentro de jardines de niños, con lo que se pretendió ampliar la cobertura del servicio primario y favorecer una continuidad entre ambas instituciones. En 1928 existían 10 grupos de esta modalidad y al menos 23 secciones anexas,⁸⁴ mismas que aumentaron a 33 en 1929⁸⁵ y al año siguiente se sumaron 2 más.⁸⁶ De acuerdo con la estadística *Jardines de Niños que funcionan en la República, sostenidos por el Gobierno del Estado y Municipios, en el Año Escolar de 1926*⁸⁷ estas instituciones se propagaron en

⁸² Reglamento de los Jardines Anexos, *MSEP*, 1929, pp. 41-42.

⁸³ Informe correspondiente al mes de mayo de 1926, *BSEP*, tomo V, núm. 6, 1926, p. 60.

⁸⁴ Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-173. En otra noticia de ese mismo año titulada *Organización del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal* (*MSEP*, 1928, pp. 137-153), se contabilizaron 54 jardines anexos a escuelas primarias.

⁸⁵ Relación General de los Jardines de Niños del Distrito Federal, *MSEP*, 1929, pp. 111-114.

⁸⁶ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

⁸⁷ Tabla No. XXI. Jardines de Niños que funcionan en la República sostenidos por el Gobierno del Estado y Municipios, en el Año Escolar de 1926, *BSEP*, tomo VI, núm. 7, 1927, pp. 402-403.

16 entidades federativas, de las cuales el 31% contaban con un establecimiento, el 25% con 2, el 13% con 3, otro 13% con 4, el 6% con 5, mientras que Coahuila y Veracruz con 6 y 7 jardines de niños respectivamente. A pesar de este avance, en 12 estados no había ningún jardín de niños.

A decir de Élica Campos (2013), la profesora María Patiño Suárez advirtió en 1905 la necesidad de adaptar a nuestra idiosincrasia el método froebeliano, en el que el canto representó uno de sus elementos más importantes, por lo que era indispensable que este tuviera un carácter nacional. En la opinión de esta maestra, dicho sistema pedagógico llevaba al progreso, aunque para obtener resultados satisfactorios debía hacerse mexicano y naturalizarse.⁸⁸ Por su parte, Laura Méndez de Cuenca, derivado de sus observaciones en escuelas norteamericanas principalmente, criticó el desprecio por lo nacional y la exaltación de lo extranjero en México, afirmó incluso que “La escuela nos despatriotiza y desmoraliza con empeño aunque sin mala intención” (Bazant, s/f). Si bien el *Kindergarten* y en buena parte los jardines de niños se fundamentaron desde su creación en el sistema de Froebel y ello les confirió la cualidad de representar una institución de vanguardia – por lo menos desde el discurso oficial–, otra representación de estos establecimientos tuvo que ver con su particularidad extranjera, es decir, no se les identificó del todo con la cultura nacional. De esta manera, hacia la segunda década del siglo XX cobraron fuerza las ideas de nacionalizar al jardín de niños, proyecto específicamente esbozado desde la creación de la SEP y el pensamiento vasconcelista en los que la educación fue concebida como un servicio provisto por el Estado para “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa enaltecedora ya no de una casta, sino de todos los hombres” (Solana et al., 1981, p. 198). Según un informe de reformas realizadas en 1925,⁸⁹ la utilización de los dones de Froebel y las ocupaciones fueron suprimidos de los jardines de niños; en su lugar se privilegió la iniciativa, espontaneidad y libertad de los pequeños siempre en contacto con la naturaleza. Dos años más tarde, el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal al que pertenecían dichas instituciones,

⁸⁸ La Escuela de Párvulos, *La Enseñanza Normal*, tomo I, núm. 13, agosto 22 de 1905, p. 236.

⁸⁹ La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

nombró una comisión integrada por inspectoras, directoras y educadoras para que estudiaran la sustitución de actividades extranjeras por las de carácter nacional, ya que

...en asuntos de técnica nuestras escuelas no deben tender a **adoptar** lo exótico, sino a **adaptar** lo que sea conveniente, de acuerdo con la idiosincrasia de los niños mexicanos y las finalidades que en materia educacional se sustenta en la Secretaría de Educación.⁹⁰

Hacia 1930 continuó el reconocimiento del origen froebeliano de los jardines de niños, aunque se afirmó que este se había transformado rompiendo con la rigidez y carácter artificial planteados por su autor. Con la reforma a estos establecimientos se procuró atender los intereses de los pequeños cuya educación debiera darse en un medio natural, sin embargo, esto último resultaba inaccesible para la mayoría de los planteles debido a las condiciones de los edificios que ocupaban. Esta tendencia de poner al niño en contacto con la naturaleza estuvo presente en el programa seguido por dichas instituciones en 1928, el cual constó de: jardinería y cuidado de animales domésticos, observación de la naturaleza, juegos en distintas modalidades (organizados, con muñecos, sociales y de costumbres, domésticos e industriales), conversación y cuentos, expresión concreta (a través de actividades de construcción, dibujo, modelado, recorte, doblado, costura, tejido y con arena), cantos, fiestas y actos sociales.⁹¹

En la segunda década del siglo XX los jardines de niños continuaron representando la extensión del hogar y la educadora una madre educada. Una vez creada la Inspección General de Jardines de Niños en 1928, los dones de Froebel fueron sustituidos por bloques de madera grandes y tablas de distintos tamaños de forma generalizada en dichos establecimientos.⁹² Como parte de la reforma educativa se introdujo la Escuela de la Acción representada por John Dewey,⁹³ acontecimiento considerado como una evolución

⁹⁰ Informe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, correspondiente al mes de septiembre de 1927, *BSEP*, tomo VI, núm. 10, 1927, p. 34.

⁹¹ Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, pp. 170-173.

⁹² Aunque este cambio comenzó años atrás, en 1911 la maestra Dolores Zepeda fue comisionada para la organización y fundación del *Kindergarten* anexo a la Escuela Normal para Profesoras, dos años más tarde reportó haber introducido en ese plantel el uso de los dones en tamaño grande (Archivo General de la Nación [en adelante AGN], Fondo Dirección General de Educación Preescolar, Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. Dolores Zepeda, foja 11, 1913).

⁹³ Fabio Moraga (2017) identifica que la llamada “Escuela Nueva” o de la “Acción” se introdujo en México desde 1921 con la creación de la SEP y su titular José Vasconcelos –aunque este mostraría años más tarde un distanciamiento de las ideas de Dewey (Taylor, Arredondo, y Padilla, 2016)–. Por su parte, Sosenski (2010) atribuye la introducción de esta pedagogía en México al Primer Congreso Mexicano del Niño realizado en ese mismo año. Este modelo educativo estuvo presente al menos hasta 1964 siendo vital en la

en los métodos de esta institución,⁹⁴ y la forma de trabajo por proyectos⁹⁵ se sumó a los centros de interés que ya se realizaban. Con la intención de forjar en los niños una visión nacionalista y contribuir al mejoramiento de la patria se modificó el arreglo de los edificios procurando un ambiente nacional, aunque aceptando ocasionalmente aportaciones extranjeras (Zapata, 1951); se crearon música y juegos específicos para los párvulos a la par de un mobiliario acorde a las características de los niños fabricado por obreros mexicanos. Hacia 1930 uno de los objetivos del jardín de niños era despertar en el espíritu de los niños el conocimiento y amor a la patria, por lo que debería ser una institución claramente nacional.⁹⁶ El Dr. Einar Ekstrand, miembro de la Sociedad de las Naciones, ofreció una conferencia sobre los jardines de niños mexicanos en la Facultad de Medicina en 1938. A partir de sus elogios a estas instituciones se reconoció haber alcanzado la meta

conformación del sistema educativo y constituyéndose como política educativa oficial abarcando los niveles: *Kindergarten*, primaria, secundaria y escuelas normales. Durante este periodo Moraga identifica 4 fases en su implementación: 1920-1924 etapa espiritualista (experimentación y puesta en marcha), 1924-1934 confrontación con otros proyectos educativos posrevolucionarios, 1934-1940 educación socialista y de 1940 a 1964 el nacionalismo revolucionario. La Escuela de la Acción se fundamentó en 3 principios: el niño como centro del proceso educativo (paidocentrismo), educación integral y aprender haciendo (Moraga, 2017). Desde la perspectiva de Solana (et al., 1981), la influencia del pragmatismo norteamericano representado por Dewey y opuesto a la enseñanza intelectualista estuvo presente en México de 1924 a 1935; en el decenio siguiente predominó la pedagogía soviética: Makarenko, Blonsky y Pistrack. Para Sosenski (2010), la pedagogía de la acción pretendió otorgar un papel activo y creativo al niño contrarrestando a la educación que lo concebía como “sujeto pasivo y receptivo” (p. 211); en dicho modelo pedagógico el desarrollo social se fundamentó en la contribución de cada individuo –noción que combatiría la educación socialista, la cual alentó el trabajo colectivo para el cambio social–.

⁹⁴ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

⁹⁵ Los proyectos fueron definidos como “una serie de actividades intelectuales o manuales que se realizan en un ambiente natural por uno o varios individuos para satisfacer una necesidad o deseo” (Algunas consideraciones acerca del método de proyectos. Como base en la enseñanza de los Jardines de Niños en México, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo III, núm. 10, julio de 1934). También se propusieron 8 factores para su realización: 1) Medio físico, 2) El niño objetiva y subjetivamente, 3) Estudio de las cualidades del niño adquiridas individualmente –cualidades congénitas o innatas– y como miembro de la sociedad –cualidades adquiridas en la vida social–, 4) Razonamiento inductivo y deductivo –que el niño encuentre y comprenda el porqué de las cosas, evitando la memorización y formándolo como “ser pensante”–, 5) Desarrollo natural rehusando lo ficticio y artificial, 6) Socialización del proyecto –es decir, este debe entrar y ocuparse de la vida colectiva del niño–, 7) Imitación de actividades, 8) Problema social –mediante los proyectos y desde la mentalidad del niño se estudiarían cuestiones sociales intentando darles solución, así se fomentaría la cooperación y colectivismo–. Esta metodología partía y se desarrollaba desde la experiencia de los pequeños enfocándose a aspectos prácticos que lo ponían en contacto con su realidad, además de otorgarle un papel activo y central en su educación.

⁹⁶ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

de existir en nuestro país un “genuino ‘Jardín Mexicano de Niños’, sin influencia extranjera de ninguna especie” (Zapata, 1951, pp. 86-87).

En 1929 esta misma Inspección presentó al Subsecretario de Educación Pública Moisés Sáenz, una solicitud para que se le permitiera instalar jardines anexos a las escuelas normales de la República, lo que se acompañó de un proyecto de trabajo en el que cada jardín de niños del Distrito Federal patrocinaría la creación de un anexo. Así, en colaboración con la Dirección de Misiones Culturales se establecieron 5 instituciones agregadas a las normales de Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán, Guerrero y Morelos; además se planeó la fundación de otras en San Luis Potosí, Oaxaca, Baja California Sur y Tamaulipas.⁹⁷ De acuerdo con Rosaura Zapata (1951), esta labor se vio interrumpida por circunstancias especiales, al parecer solo se lograron instalar los 5 jardines anexos anteriormente mencionados.⁹⁸

En la década de 1930 los jardines de niños continuaban siendo considerados como escuelas preparatorias para la primaria o la iniciación de ésta, fluctuando entre constituir un fuerte vínculo con el hogar y ser las primeras actividades escolares para los pequeños. Se les pensó como instituciones para un futuro mejoramiento social, la base sólida del párvulo, un mundo en miniatura, con ambiente sano, nacional y democrático donde los niños podían desarrollar sus facultades, actuar en libertad y ser espontáneos. En el jardín de niños se formaría al ser laborioso, al buen ciudadano y miembro de la sociedad. La acción de estas instituciones no se restringía únicamente a los niños, se hacía extensiva a su medio social intentando mejorarlo por medio de educar a las madres en lo concerniente a una buena alimentación, confección de ropa, primeros auxilios, alfabetización, canto, arreglo del hogar, entre otros. La etapa de los 4 a los 6 años fue considerada como “el período más interesante de la vida”⁹⁹ en el que se moldeaba al ser humano, al niño en este rango etario se le pensó como un ser distinto al adulto y particularmente de su madre; conjuntamente se le reconoció capacidades como imitación, observación, investigación, comparación, asimilación del mundo y expresión, entre otras. La función educativa de los

⁹⁷ Jardines de Niños de las Escuelas Normales Rurales patrocinados por los Jardines de Niños establecidos en el Distrito Federal, *BSEP*, tomo VIII, núm. 9, 10 y 11, 1929, pp. 21-22.

⁹⁸ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

⁹⁹ Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1934, p. 71.

jardines de niños era ya un aspecto indiscutible, por medio de la cual se pretendía el desarrollo integral de los párvulos a través del juego, al que se le atribuyó un valor educativo.

Estando al frente de la SEP, Ignacio García Téllez formuló el *Programa de Educación Pública para 1935*, en él se delinearon las características de la Escuela Socialista: “emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagró especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria” (Solana et al., 1981, p. 276). Con la creación del Instituto de Orientación Socialista se dispuso la reorganización de programas de estudio, libros de texto y planes de clase en todos los niveles educativos dependientes del Estado, incluyendo el jardín de niños. Por consiguiente, la educación preescolar y primaria debían incluir en su curriculum información científica fundamental, trabajo manual y una conducta que identificara al alumno como miembro de una sociedad socialista. Además de estos cambios, para lograr que el jardín de niños impartiera una educación apegada a los criterios gubernamentales se suprimió la literatura infantil considerada sentimentalista y fuera de la realidad de dichas instituciones, entonces, se invitó a las educadoras a crear cuentos, dramatizaciones, rimas, cantos y juegos que apoyaran los objetivos de la escuela socialista.¹⁰⁰ Esta y otras iniciativas hicieron que en la década de 1930 la creación de literatura infantil por parte de las educadoras fuera especialmente prolífica.

El 22 de junio de 1937 se expidió el decreto para crear el Departamento de Asistencia Social Infantil y los jardines de niños pasaron a formar parte de él, su exclusión de la SEP quedó asentada en el artículo 3º de dicho documento. Así, entre otras facultades este departamento quedó a cargo de la higiene infantil, educación preescolar en todas sus modalidades sostenidas por la Federación a lo largo del territorio mexicano, la dirección técnica de establecimientos de este tipo dentro de penales o correccionales para menores, bibliotecas para niños preescolares, misiones culturales de este nivel educativo, prevención social de niños hasta los 6 años y toda la asistencia social pública o privada hacia la maternidad y la infancia (SEP, 1982). Este acontecimiento no fue del todo bien recibido. Los trabajadores al servicio de los jardines de niños solicitaron a los presidentes de México Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho, entre 1940 y 1941

¹⁰⁰ Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, *MSEP*, 1935-1936, p. 69.

respectivamente, el traslado de estos establecimientos a la SEP apelando principalmente a su carácter educativo. Por lo tanto, la obra del jardín de niños radicó en ofrecer una educación sistemática preocupada por el desarrollo integral del niño. Posteriormente, el 1º de enero de 1942 dichas instituciones fueron reincorporadas a la SEP.

Para 1931 existían 60 establecimientos de este tipo en la capital del país, al año siguiente se fundaron otros 14 en las delegaciones más alejadas con el objetivo de brindar este servicio educativo a niños de origen campesino, además, se redistribuyeron los ya existentes para abarcar sectores pobres de la ciudad.¹⁰¹ En los siguientes años continuó la creación de jardines de niños anexos a escuelas primarias y se procuró el funcionamiento autónomo de algunos que se encontraban dentro de estas. Con datos de Zapata (1951), en el periodo de 1926 a 1937 el número de establecimientos aumentó a 84 en la ciudad de México,¹⁰² y al reincorporarse a la SEP las cifras eran: “85 Oficiales en el Distrito Federal, 44 Incorporados en el Distrito Federal, 209 Federales en los Estados y 142 Jardines Particulares y Estatales en el resto de la República” (p. 94).

A mediados de la década de 1920 se propuso la democratización de los jardines de niños, lo que coincidió temporalmente con la adopción y adaptación de las ideas de Dewey en estos establecimientos. En consecuencia, este proceso pudo haberse apoyado en la noción de democracia planteada por este pedagogo y filósofo norteamericano, quien la pensó como “una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 2004, p. 82), lo que implicaba entre otros aspectos la eliminación –al menos en apariencia– de características variables –clase, raza, territorio– en los individuos para alcanzar el bien común. Por otra parte, este proyecto democratizador del jardín de niños también convergió con la construcción del Estado democrático mexicano que, a decir de Jackson (2012), “persistía excluyendo a la mayoría de los ciudadanos” (p. 269).

De esta manera, entiendo que la democratización de dichas instituciones se tradujo en dos direcciones: 1) expansión del número de establecimientos dentro del Distrito Federal y hacia los estados, lo que permitiría dar cabida a todos los pequeños sin importar

¹⁰¹ Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, pp. 259-263.

¹⁰² De acuerdo con Galván y Zúñiga (s/f), este número de jardines de niños en la capital se registró hacia el término del periodo presidencial de Plutarco Elías Calles (1924-1928).

su clase social; 2) el jardín de niños como institución educativa en la que el niño podía vivir la democracia, con lo cual se formaría al pequeño ciudadano que en el futuro sería parte de la democracia del país. Respecto al primero, la idea de acercar estos establecimientos a los niños de clases humildes fue planteada desde la creación de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, sin embargo, la escasez de recursos frenó esta pretensión incluso en la fundación de *Kindergärten*. Lo que cambió fue el argumento, es decir, durante la segunda década del siglo XX se planteó la democratización de la institución a través de extender sus beneficios a todos los niños y niñas no importando su procedencia socioeconómica. Así, Rosaura Zapata (1951) propuso en las conclusiones a la reforma ya señalada “11. Que se multipliquen los Jardines de Niños, ya sea en forma de Jardines independientes o de anexos para que los beneficios de esta institución no sean limitados, ni se lleguen a suponer de privilegio” (p. 41). Una apreciación recurrente de maestras pioneras e intelectuales de la época era que el jardín de niños atendía únicamente a pequeños de clases favorecidas –lo que como ya he mencionado, pudo distar de la realidad– debido a que se ubicaban generalmente en el centro de la ciudad, por lo que su democratización era necesaria. Esta idea fue crucial para promover el sentido democrático de la institución entendido como la igualdad de oportunidades entre niños pobres y ricos para asistir a ella, por lo que en 1925 se solicitó entre las iniciativas para la protección de la infancia que la SEP “se sirva establecer secciones de Jardines de Niños en las escuelas de las Municipalidades y en las barriadas pobres de la ciudad”.¹⁰³ Un año más tarde esta Secretaría comunicó que la estrategia para llevar a cabo tal fin sería la creación de secciones anexas a las primarias.¹⁰⁴ Además, el jardín de niños como institución democrática “borraría” las diferencias entre clases sociales, para ello se emprendieron diversas acciones entre las que tuvo lugar la conformación de un guardarropa con donaciones de madres de clase media y alta para los pequeños más necesitados. En 1934 se afirmó que estos establecimientos eran democráticos ya que en ellos “Mano a mano el hijo del capitalista con el hijo del obrero y el de campesinos, trabajan por el bien común”.¹⁰⁵

¹⁰³ Iniciativas enviadas hasta ahora por la junta federal de protección de la infancia, *BSEP*, tomo IV, núm. 3, 1925, p. 237.

¹⁰⁴ Informe correspondiente al mes de mayo de 1926, *BSEP*, tomo V, núm. 6, 1926, pp. 60-61.

¹⁰⁵ Documento número 7. Finalidades del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 335.

El segundo camino que tomó la democratización del jardín de niños refiere a concebirlo como establecimiento en el que el niño podía vivir la democracia, así lo formaría como pequeño ciudadano que en el futuro sería parte de dicha forma de gobierno en el país. La pretensión de modelar al niño como ciudadano data al menos del porfiriato, periodo en el que la escuela constituyó el medio para crear al ciudadano moderno (Ramos, 2015) que contribuiría a la transición del país hacia la modernidad. Años más tarde, Estefanía Castañeda consideró que “el Kindergarten es el factor más potente para formar la futura democracia de las naciones”.¹⁰⁶ Hacia mediados de la década de 1920 en concordancia con los planteamientos de la Escuela Activa, se concedió al niño pequeño un papel activo en su educación colocándolo en el centro de ella, se procuró el trabajo de los educandos al aire libre y en relación a su mundo infantil, se favorecieron actividades motoras, se adaptaron salas de ocupación, jardines, corredores y casetas de animales domésticos.¹⁰⁷ De esta manera, dicha institución se configuró como aquella en la que el niño podía vivir la democracia asociada principalmente a la convivencia entre pequeños de distintas clases sociales y a la adquisición de valores específicos para formarlo como ciudadano. Para Zapata (1951), estas instituciones representaban el inicio de la sociedad en la vida democrática, a lo que contribuía su nacionalización y encontrarse a la altura de instituciones similares en países adelantados en materia educativa.

En 1941 se decretó la *Ley Orgánica de la Educación Pública, Reglamentaria de los Artículos 3º, 31 Fracción; 73 Fracciones X y XXV; y 123 Fracción XXII*. Este documento publicado en el Diario Oficial el 23 de enero del siguiente año, es relevante debido a que en el Artículo 9º del Capítulo III relativo a los tipos de educación del Sistema Educativo Nacional, se estableció que este comprendía también la educación preescolar. Entre otros aspectos se reconoció una diversidad de establecimientos que podían impartir este tipo de enseñanza: casas de cuna, guarderías, casas hogares, jardines de niños e instituciones análogas cualquiera que sea su nombre. Se señalaron, además, las características de la educación para menores de seis años, sus objetivos, que no era un nivel obligatorio ni requisito para el ingreso a la primaria, así como que el Estado procuraría extender este

¹⁰⁶ Informe sobre el 17º Mitin Anual de la Unión Internacional de Kindergarten, *BIPBA*, tomo XVI, núm. 1-3, 1911, p. 741.

¹⁰⁷ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, pp. 167-171.

servicio y fomentaría la iniciativa privada en este tipo de educación (SEP, 1982). Cabe resaltar que la impartición de educación preescolar privada fue ganando terreno con el tiempo: hacia 1934 representó el 12.6% del número total de alumnos existentes en los jardines de niños del Distrito Federal.¹⁰⁸

A principios de la década de 1940 se formó una comisión encabezada por Rosaura Zapata, Jefe de Departamento de Jardines de Niños, junto con la Directora María de la Luz R. de Isunza y las Inspectoras Luz González Baz, Clotilde González García, Ernestina Latour y Amparo Camarena para revisar el programa hasta entonces vigente. De esta encomienda surgió el *Programa de Jardín de Niños. 1942*, organizado en centros de interés y con la particularidad de contemplar actividades y habilidades a desarrollar progresivamente durante los tres grados de este nivel educativo. En todos los peldaños se trabajaría lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresiones artísticas y actividades domésticas; para el tercer grado se añadió la iniciación a la lectura, aritmética y geometría, así como ejercicios especiales de educación física (Zapata, 1951). En este programa notoriamente detallado ya no aparece la noción de democracia, el objetivo de formar patrióticamente al niño cobró fuerza a través de la enseñanza de la historia y el civismo.

En suma, a partir de la segunda década del siglo XX se procuró hacer de los jardines de niños verdaderos establecimientos mexicanos, se enfatizó su carácter democrático a partir de la creación de planteles por el territorio nacional, disipar las disparidades sociales de los educandos y hacer que los niños vivieran la democracia en estos establecimientos, además, tuvo lugar su consolidación institucional mediante la formación de una estructura organizativa y administrativa que entre otros fines se propuso su regulación y control por parte del Estado. Se consideró a los jardines de niños como espacios que reproducían el ambiente hogareño, que brindaban cuidado a la pequeña infancia mientras sus padres trabajaban y preparatorios para la escuela primaria. Al mismo tiempo se les diferenció cada vez más de ella en cuanto a formación de maestras específicas para este nivel,

¹⁰⁸ Porcentaje obtenido a partir de los datos reportados en el documento *Estadística escolar Jardines de Niños (MSEP, tomo I, 1934, p. 83)*, para ello se tomó en cuenta el número de alumnos existentes tanto en jardines de niños públicos, privados y el Jardín de Niños “Lauro Aguirre”.

método, prácticas, características de los edificios, mobiliario y materiales escolares; es decir, se fue creando una cultura y materialidad escolar propia.

1.7 La maestra de párvulos o educadora: una profesión idónea para la mujer

La configuración del ideal de la maestra para niños pequeños tuvo lugar en estrecho vínculo con la representación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de la infancia menor de seis años como segundo hogar. En este contexto, en la docencia para párvulos se les asignó un rol que prolongaba en la escuela sus funciones sociales como mujeres en el ámbito privado: cuidadoras, protectoras y enseñantes; con lo que comenzó a moldearse cierta cultura y materialidad escolar en consonancia con estas ideas.

Oresta López (1997) reconoce que a partir del siglo XX las mujeres se incorporaron progresivamente a diversos trabajos y en distintos sectores económicos, siendo el magisterio en el que tuvieron mayor presencia. Esta autora y Gabriela Cano (2000) coinciden en que el ingreso de las mujeres a la docencia fue un arduo proceso “pero a pesar de que realizaban tareas similares a las de los hombres, estaban sometidas a múltiples desigualdades, generalmente en condición de subordinadas” (López, 1997, p. 75); mientras que Anne Staples (2015) considera que “El magisterio fue refugio de mujeres empobrecidas, pero también de cultas que tuvieron que vivir de su talento” (p. 138). Para López (1997), las primeras maestras fueron las Amigas, sin embargo, el que las mujeres trabajaran no era una actividad del todo aceptada socialmente.

Desde sus inicios, los establecimientos de cuidado y educación para niños menores de seis años fueron concebidos como espacios adecuados para la mujer al dar continuidad a su vínculo con la maternidad. De acuerdo con Cano (2000), durante el porfiriato coexistieron con cierta tensión dos construcciones culturales en torno al profesorado: el maestro como individuo masculino y evangelizador laico, y la analogía de la actividad de enseñar con la maternidad haciéndola especialmente apropiada para las mujeres.¹⁰⁹ Por tanto, el ejercicio de actividades docentes representó para las mujeres la oportunidad de desempeñar un trabajo remunerado y en concordancia con los roles asignados socialmente.

¹⁰⁹ Este proceso no fue exclusivo de México, para conocer los casos de España y Colombia donde ocurrió un proceso similar véase San Román (1998) y Martínez Velasco (2018) respectivamente.

Debido a que las escuelas de párvulos se ciñeron al método froebeliano y los objetivos que se les atribuyeron las configuraron como espacios de cuidado para la pequeña infancia, fueron relacionadas desde su origen con la figura de la mujer-maestra. Tanto Manuel Domínguez¹¹⁰ en 1885 como Justo Sierra¹¹¹ en 1903, consideraron que las escuelas de párvulos o *Kindergärten* debían ser dirigidas por mujeres que fueran madres. Por su parte, Estefanía Castañeda reconoció que “Las tareas del Kindergarten son las más a propósito para la mujer: ellas preparan su alma para los deberes futuros, están dentro de la índole femenina, viniendo á constituirse, si se me permite la frase, en un aprendizaje maternal”,¹¹² ideas que continuó difundiendo al participar en diversos congresos internacionales entre 1906 y 1908 (Campos et al., 2016). Por tanto, la preparación de las mujeres dentro del proyecto del *Kindergarten* tuvo como una de sus intenciones la mejora del desempeño de sus roles en el ámbito doméstico. A decir de López (1997), la educación de este sector de la población a finales del siglo XIX y principios del XX no tuvo como propósitos “capacitarlas para el trabajo y la producción o para hacerlas más libres en el aspecto económico y espiritual, sino para elevar el nivel cultural de sus hijos y dignificar el ámbito doméstico” (p. 77), en este sentido, Castañeda, ([1931] 1980) caracterizó a las maestras de *Kindergärten* como “madres artificiales” (p. 80). Las mujeres tenían como misión ser la “primera educadora”, “formadora de espíritus”, “preparadora de vida” y “creadora de humanidad”.¹¹³ Para realizar estas tareas, además de mostrarse devotas a sus obligaciones como hijas, hermanas, esposas y futuras madres; las mujeres debían recibir la educación del *Kindergarten* y tener espíritu de sacrificio. De manera similar, Mateana Murguía de Aveleyra consideró que la maestra de párvulos debía tener por cualidades: ser inteligente, solícita, tierna, previsora, conocer bien a los niños, saber dirigirlos con acierto sin sofocarlos y disciplinar su espontaneidad valiéndose de ella para su educación (*Violetas del Anáhuac*, 28 de octubre de 1888, p. 555). En consecuencia, la actividad de

¹¹⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48. Año 1885. En palabras de este médico guanajuatense “la división más natural del trabajo doméstico es la que consagra al hombre al trabajo exterior y á la mujer al cuidado de la casa y de los hijos y por consiguiente, á la Educación de estos últimos” (Flores, 1887, p. 242).

¹¹¹ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, núm. 1-3, 1903, p. 5.

¹¹² Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 78.

¹¹³ *Ibíd.*, p. 79.

enseñar en los niveles básicos se consideró como conveniente para la mujer (Cano, 2000), a la que se le atribuyeron cualidades derivadas de su papel biológico de procreación, psicológicas y morales afines al ideal femenino, así el modelo de las maestras de niños pequeños se caracterizó por la ternura, delicadeza, dulzura, paciencia, serenidad, entre otras. Por su parte, Diana Arauz (2015) coincide con esta apreciación sobre el trabajo de las mujeres en diversos empleos, incluido el magisterio, que tuvo lugar en el porfiriato

Desde un comienzo la valoración profesional que se brindó a las mujeres en los ámbitos público y privado estaba más relacionada con características femeninas como la dulzura, la suavidad o la entrega incondicional a los otros (entiéndase, hijos y familia) que con la capacidad intelectual (p. 192).

Con la conversión de la Escuela Secundaria para Niñas –fundada en 1867– en Normal para Maestras, esta institución representó la única opción en la que las mujeres podían recibir “una formación académica sistemática que abarcaba tanto las ciencias como las humanidades” (Cano, 2000, p. 220). En el caso del *Kindergarten* mexicano, como ya mencioné, Estefanía Castañeda enfatizó e impulsó la educación de las mujeres como maestras de párvulos, para ella, todas las mujeres debían completar su educación en dicha institución.¹¹⁴ De esta forma se plantea la racionalización de la maternidad, proceso del que da cuenta Sonsoles San Román (1998), quien estudió el caso español de la segunda mitad del siglo XIX a los primeros años del XX. Desde las aportaciones de esta autora, a partir de las últimas tres décadas del siglo XIX maestras e institutrices comenzaron a ser formadas bajo nuevos principios racionales a través de asignaturas como física, química, botánica, zoología e higiene (p. 174). Por otra parte, en este mismo periodo la metodología froebeliana fue considerada compatible con la naturaleza femenina debido a la relación que establecía entre la maestra y la experiencia de la mujer como madre y cuidadora –por lo tanto, conoce mejor a la infancia que el hombre–; así como con sus características de género: paciente, intuitiva, persuasiva, afable, etcétera. Educar a la futura maestra no suponía su alejamiento del modelo de mujer forjado socialmente, incluso le “permitía

¹¹⁴ Recordemos que en 1837 Froebel fundó el Instituto de Actividades para Párvulos en Alemania al que 3 años más tarde denominaría *Kindergarten* o *Jardín de Infancia*, para dicho establecimiento retomó de Comenio sus ideas sobre la Escuela materna, así perfiló a las mujeres como idóneas para el cuidado y educación del niño pequeño. Desde la perspectiva de María Esther Aguirre (2019), Froebel tuvo no solo el acierto de incorporarlas a su proyecto pedagógico sino de formarlas como maestras también, lo que significó su reposicionamiento “en una nueva ocupación que las dignificaba” (p. 326).

practicar con hijos ajenos la función social en que había sido educada” (p. 218), San Román afirma que la maternidad fue la condición por la que se demandó la presencia de las mujeres en la escuela pública española, a lo que denominó *maternidad profesional*.

Gabriela Cano (2000) da cuenta de un proceso similar al analizar la feminización del magisterio mexicano durante el porfiriato, que entre otras cuestiones se debió a la consideración de las mujeres como ideales para la enseñanza de la infancia ya que poseían ciertas características psicológicas y morales contraídas a partir de su función reproductiva y doméstica, lo que las habilitaba para conocer mejor que los hombres el corazón de los niños. Además de la conveniencia económica que representaban al erario, pues sus salarios eran menores a los recibidos por los profesores y su permanencia en la docencia podría ser más larga al ser sus posibilidades de empleo en otros sectores más limitadas frente a las de los hombres.

El binomio maestra-madre continuó a lo largo del siglo XX. En el reglamento para los *Kindergärten* elaborado por Jorge Vera Estañol –ministro de educación– en 1911 consideró en el segundo artículo que “las educadoras deberán conducirse con los educandos como una madre inteligente, ilustrada, prudente, bondadosa, amante y enérgica se conduce con sus hijos”.¹¹⁵ A estas características se sumaron otros requisitos como el haber obtenido el título de *Educadora de Jardines de Niños* o de maestra en la Escuela Normal, ser de carácter sencillo y amable, poseer reconocida cultura moral, además de no tener defectos físicos que obstaculizaran el trabajo con los párvulos.¹¹⁶ De acuerdo con Leticia Cárdenas (Campos et al., 2016), la carrera de *Educadora* se conformó con la fundación de los *Kindergärten*. Para López (1997), la Revolución Mexicana influyó en el desempeño de actividades económicas remuneradas por las mujeres, específicamente en el magisterio su presencia creció notablemente. Hacia 1928 se consideró como “una verdadera profesión”¹¹⁷ ya que las alumnas habían adquirido los conocimientos y práctica necesarios para “sortear felizmente los problemas pedagógicos que se les presenten en su trabajo”.¹¹⁸

¹¹⁵ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVIII, 1911, p. 40.

¹¹⁶ Proyecto de Escalafón de maestros, *BIPBA*, tomo I, núm. 2, 1915, p. 47.

¹¹⁷ Educadoras de párvulos, *MSEP*, 1928, p. 237.

¹¹⁸ *Ibíd.*

Así, los distintos planes de estudio para la formación de docentes muestran que su profesionalización no contradecía su rol social a la vez que contribuía a la representación de la mujer-madre-esposa-maestra. En 1916 su preparación contemplaba materias como Escritura, Botánica, Anatomía, Fisiología e higiene, Zoología y en el último año aquellas relacionadas con la metodología froebeliana.¹¹⁹ Años más tarde, en 1923 las futuras maestras debían cursar en los primeros dos años asignaturas de conocimientos generales como Aritmética, Civismo, Escritura, Educación Física, Labores femeniles, Enseñanza doméstica comprendiendo práctica de cocina, entre otras; y en el tercer grado aquellas relacionadas con la educación de la pequeña infancia: Teorías educativas del Jardín de Niños, Literatura infantil y su técnica de clase, Psicología aplicada a la educación, Material educativo del Jardín de Niños y ocupaciones, por mencionar solo algunas.¹²⁰ En 1925 los estudios se ampliaron a 5 años argumentando que así las educadoras podrían obtener una mejor preparación y practicar más tiempo. En el plan de estudios dado a conocer en 1928 se agregó el requisito de haber concluido la secundaria previo a su ingreso a la Escuela Normal.¹²¹ En este documento se aprecia que desde el primer año cursaban materias propias para la atención a niños pequeños como Ciencia de la Educación, Higiene de la Infancia, Psicología aplicada a la infancia, etcétera, a partir del segundo año comenzaban a realizar prácticas profesionales adquiriendo técnicas para el desarrollo de actividades en dicho nivel educativo.¹²² En 1935 el plan de estudios para educadoras se dividió en materias profesionales –Paidología I y II, Higiene infantil y social, Biología con referencia a la fisiología del niño, Historia de la cultura, Historia de la educación preescolar, Sociología aplicada a la educación, entre otras–, cultura específica –Literatura y teatro infantiles, Arte y literatura al servicio del proletariado– y actividades –Educación Física, Economía doméstica, Prácticas agrícolas, Música, Juguetería, por mencionar solo algunas–.¹²³ Mientras que la representación de la educadora versó en ser una “madre inteligente, sensata, cariñosa y con un amplio conocimiento de la psicología del niño y del

¹¹⁹ Plan de estudios para Profesores de Educación Primaria, Elemental, Superior y Párulos, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1916, pp. 24-29.

¹²⁰ Plan de estudios de la Escuela Normal para Maestras, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1923, pp. 157-158.

¹²¹ De acuerdo con González y Palencia (Infante et al., 2015), esto fue requisito desde 1925.

¹²² Educadoras de párvulos, *MSEP*, 1928, pp. 237-239.

¹²³ Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Plan de estudio de la Escuela Nacional de Maestros. Educadoras, *MSEP*, tomo II, 1935, pp. 71-72.

ambiente en que está colocado, para hacer efectivo un buen trabajo educacional”.¹²⁴ En suma, por racionalización de la maternidad refiero al proceso en el que la educación de las futuras maestras se rigió por una lógica que las habilitaba para el trabajo docente ligada al rol femenino, es decir, se trató de una maternidad cualificada en afinidad con las representaciones de la pequeña infancia y los establecimientos dedicados a su cuidado y educación.

Lo anterior se desarrolló junto con la creación de una reglamentación cada vez más específica en la que se reconoció no sólo el título normalista de *Educadora*, sino también los años de experiencia y estudios universitarios de perfeccionamiento (*Universidad de México*, 1º de noviembre de 1930, p. 66; *Universidad de México*, 1º de febrero de 1932, p. 387). Esta reglamentación estableció una categorización en el ejercicio de la profesión, marcó un distanciamiento de la representación de la maestra de párvulos como madre sustituta –aunque conservando características esenciales como ternura y sacrificio– al tener que demostrar conocimientos apropiados para la función docente, al tiempo que configuraba un saber propio de las educadoras. Sin embargo, en opinión de González y Palencia (Infante et al., 2015), el que la docencia para niños pequeños fuera considerada la extensión de su función doméstica del ámbito privado al público significó desde los principios racionales y del positivismo su infravaloración como profesión y campo de conocimiento. Además, para estas autoras la modernidad no trajo paridad para que las maestras de jardines de niños ocuparan cargos de poder debido a que “el discurso científico caracterizó a las mujeres como bellas y sentimentales, les asignó un lugar diferenciado y jerarquizado en el campo del saber” (p. 178). Desde mi punto de vista, cabe agregar que en la organización educativa las mujeres ocuparon puestos de subordinación, pues eran los hombres quienes tomaban las decisiones y elaboraban las reglamentaciones –presupuestos, nombramiento de maestras, aprobación de reparaciones y adaptaciones a los edificios escolares, entre otras–.

Por otro lado, la identificación de la maestra de párvulos con lo femenino y de los establecimientos para su educación como extensión del hogar donde los niños además de ser educados debían ser cuidados, nos acerca a este último tema. Dicho de otra manera,

¹²⁴ Algunas consideraciones acerca del método de proyectos. Como base en la enseñanza de los Jardines de Niños en México, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo III, núm. 10, julio de 1934.

estas instituciones fueron pensadas también como “una alternativa para el cuidado familiar” (Tronto, 2010, p. 160), configurándose como espacios de cuidado con prácticas intencionales para ello:¹²⁵ contratación de ayudantes en las escuelas de párvulos y más tarde niñeras en los jardines de niños para asegurar un mejor cuidado y vigilancia de los pequeños, útiles escolares y mobiliario acorde al tamaño de los niños, adaptaciones, reparaciones y desinfección de edificios escolares que les evitaran peligros, velar por su salud, suministro de desayunos escolares, permitirles hacer siestas o destinar periodos cortos de reposo durante la jornada, por mencionar solo algunas. De esta manera, la función cuidadora se desplazó del ámbito privado –la familia– al público –la escuela, el Estado e incluso el mercado que los proveía y el mercado de objetos escolares–. Ejemplo de ello fue la carta elaborada por maestras, madres y padres de alumnos del Jardín de Niños “Juan Amos Comenio” que enviaron al Ayuntamiento solicitándole un subsidio que evitara la clausura de estos establecimientos, para ello argumentaron que dichas instituciones brindaban a los pequeños

abrigo y protección; puesto que la mayoría de nosotros dejamos llenos de confianza, en dicho Establecimiento, no sólo con el objeto de que se eduquen, sino también para librarlos de los peligros, tanto materiales como morales a que están expuestos por nuestro inconsciente abandono a que los sujetamos por tener la imperiosa necesidad de buscarles el alimento cotidiano...¹²⁶

A su vez, este proceso reforzó la representación del niño como vulnerable y necesitado de cuidados, la de la mujer-madre-esposa-maestra como la más apta para brindarlos por estar dotada de habilidades casi “naturales” para cuidar de los demás y la del *Kindergarten* como ámbito fundamentalmente femenino.¹²⁷ Si a esto agregamos la feminización del magisterio para la infancia pequeña, entonces es posible identificar, como ya mencioné, que el cuidado tiene género (Tronto, 1987, 2010), pues, por el tipo de

¹²⁵ Aunque no fueron los únicos, recuérdese la coexistencia de las escuelas Amigas con asilos, beneficencias públicas y hogares en el siglo XIX. Al menos hasta la década de 1940 –en que termina esta investigación– otras instancias de cuidado de las infancias fueron las casas de cuna, guarderías, casas hogares y jardines de niños privados.

¹²⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp. 22, fojas 127. Año 1918.

¹²⁷ Hacia principios de la década de 1920 se observa en los listados de personal de jardines de niños la presencia de hombres dentro de los espacios escolares ocupando un puesto que antes no existía: *mozo-conserje*. (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Directorio General de Personal, vol. 2470, legajo 2, exp. 38, fojas 235-236. Año 1921).

prácticas que implica, no se considera afín con lo pensado socialmente masculino. Volviendo a la conformación de estas instituciones como espacios de cuidado para hijos de madres trabajadoras, esta perspectiva del cuidado posibilita considerarlos como establecimientos que proveían algo escaso: cuidados.¹²⁸ Así padres, madres y niños pequeños pueden ser considerados como consumidores de cuidados.

La carrera de *Educadora* aún en nuestros días no ha sido desligada del todo de ciertas características maternas.¹²⁹ Sin embargo, en su configuración histórica significó, entre otras cosas, la extensión de la representación de la mujer-madre del ámbito privado o doméstico al público con la mujer-madre-esposa-maestra, la racionalización de la maternidad y la valoración del *Kindergarten* como un segundo hogar para la pequeña infancia más que como una escuela al ser visto como un espacio de cuidado proporcionado por mujeres. A lo anterior podemos agregar la conformación de una profesión esencialmente femenina¹³⁰ a la par de la construcción de una identidad docente propia

¹²⁸ El 30 de junio de 1921 el periódico *El Heraldo de México* publicó una nota titulada “Piden que no se supriman los Kindergarten”. En ella se afirma que una comisión de profesoras de esta institución se reunió con el entonces presidente de México, Álvaro Obregón, para solicitarle evitara la desaparición de dicha institución ya que ésta, además de preparar a los niños para la primaria y procurar su distracción, libraba del tedio a sus madres al verse obligadas a cuidarlos todo el tiempo o tener que delegar esta tarea en una empleada doméstica; en consecuencia, los niños representaban una molestia en sus casas. Ese mismo día, Estefanía Castañeda envió una carta al Director del periódico en la que desmintió que la comisión de profesoras haya solicitado al presidente impedir la desaparición de los *Kindergärten*, ya que no era la intención del Ayuntamiento, y tampoco haber expresado tales ideas respecto a la molestia que los niños figuraban para sus madres (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: comisiones, vol. 2466, exp. 35, fojas 114-115. Año 1921).

¹²⁹ La composición del magisterio de educación preescolar muestra signos de lento cambio. De acuerdo con Palencia Villa (2000), la incorporación de los hombres a la educación preescolar en México tuvo lugar a partir de 1982 a causa de una escasez de educadoras y el incremento en la demanda de dicho nivel; así, el preescolar representó una oportunidad de trabajo para los maestros de primaria que no lograban colocarse en este tipo de educación. La autora reconoce que este proceso ha implicado el cuestionamiento y reflexión en torno a las representaciones de la maestra jardinera –aunque no necesariamente a sus funciones como mujeres–, las ideas en torno a la masculinidad, paternidad, el rol socialmente asignado a los hombres y los prejuicios respecto a estos como educadores. Actualmente, en la composición docente por sexo en el preescolar continúan predominando las mujeres. Con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2019, el 94.2% de docentes en dicho nivel educativo son mujeres y el 5.8% hombres.

¹³⁰ Gabriela Cano (2000) afirma que Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez a pesar de mantener una posición ambigua respecto a la feminización del magisterio, consideraron que la incorporación de las mujeres al magisterio era símbolo de modernidad y progreso en las sociedades. Por otro lado, el pensamiento generalizado en aquellos años consideró al matrimonio y la maternidad como ocupaciones fundamentales de las mujeres. Por consiguiente, la inserción masiva de las mujeres al magisterio osciló entre la aceptación y la desaprobación social. Sin embargo, a decir de esta autora el *Kindergarten* fue el único espacio educativo donde no se consideró como algo negativo la preponderancia de las mujeres, más aún se reconoció la incompetencia de los hombres para las tareas propias de dichas instituciones.

vinculada con el cuidado y educación de los niños menores de seis años (García, 2016), la identificación de lo femenino con lo infantil, así como la oportunidad de desempeñar un trabajo calificado, remunerado, aceptado socialmente y ganar el reconocimiento de “madres en espíritu” (Cano, 2000, p. 222) para aquellas mujeres solteras que no tuvieron hijos –ejemplo de ello fueron Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata y Dolores Correa Zapata–. Por último, la semejanza de estas instituciones con lo doméstico tuvo como referencia al hogar burgués –con espacios y ambientes diferenciados, además de materialidades *ad hoc* y específicas para las distintas actividades–; de ahí la necesidad también de educar a las mujeres que progresivamente se estaban incorporando al mercado laboral para mejorar su desempeño como madres, pues los hogares y familias debían seguir funcionando, aunque ellas trabajaran en otros ámbitos. La pretensión de educar a las mujeres para ser “buenas madres” fue un acto político que moldeó un ideal de maternidad –que entre sus características debía ser deseada– para incidir en la formación de cierto tipo de niñez. Esto contribuyó a que el niño pequeño emergiera como actor político.

1.8 Reflexiones finales

Pensar en torno a la historia de la educación para niños menores de 6 años y las instituciones dedicadas a su formación y cuidado me permitió identificar los múltiples aspectos que las influyen: transformaciones en las representaciones de las infancias y maestras de párvulos, configuración de un magisterio específico para dichos establecimientos, diversos enfoques pedagógicos, ideas provenientes de distintos campos como el higienismo, cambios en la estructura educativa y el papel del Estado, por mencionar solo algunos.

Escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños, a pesar de sus diferencias y especificidades, respondieron a la necesidad social de cuidado de los niños pequeños mientras sus madres trabajaban, protegerlos de influencias negativas y peligros, pero también formar un tipo de niñez concreta. Es decir, se configuraron como espacios –y también como mercado– que proveían un bien escaso, el cuidado de las infancias, con lo que se delineó al niño y sus padres como consumidores de cuidado.

La tensión entre las funciones de cuidado y educación de estas instituciones se debió a sus representaciones vinculadas con lo doméstico, su conformación influenciada por diversos enfoques pedagógicos considerados a la vanguardia educativa, del higienismo y en relación con el nivel primario, la configuración de la maestra de párvulos ligada a la maternidad y a su labor de cuidadora, la naturalización de la función reproductora de la mujer-madre-maestra y su vínculo con la pequeña infancia, las prácticas en estas instituciones relacionadas con el cuidado, lo escolarizado y a la vez los esfuerzos por desligarlas de esto último. Esa tensión también se expresó en las tareas que se les asignaron –resguardo, protección y control de la infancia, preparatorias para la primaria, activar las facultades de los niños, ejercitar sus sentidos y suavizar la transición entre el hogar y la escuela–, en las transformaciones en las maneras de pensar a la niñez pequeña, así como el avance del Estado en la regulación y control de dichas instituciones, pero también en la educación, cuidado y vigilancia de las infancias menores de 6 años.

Con las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX surgieron iniciativas para distinguir las de la educación elemental, proceso que fue más evidente con los *Kindergärten* y jardines de niños. Con estos últimos, la enseñanza para la pequeña infancia fue reconocida como un nivel educativo que formaba parte del Sistema Educativo Nacional, distinto a la primaria, pero vinculado a ella. De modo que, si bien se trató de distinguir al jardín de niños de la escuela primaria en lo relativo a su identidad educativa, organización, normas, administración, materialidades y culturas escolares, se fomentó su vinculación en el sentido de que el primero debía ser la base de la segunda, es decir, se propició cierta continuidad pedagógica entre una y otra institución. La configuración de instituciones a medida para las pequeñas infancias, los cambios en sus denominaciones, la construcción de culturas y materialidades *ad hoc* respondieron a diferentes proyectos pragmáticos, políticos, pedagógicos e higienistas. Estas transformaciones dan cuenta de la vida material de los establecimientos y la materialización de un Estado que adquirió la rectoría de la educación, protección y conducción de la niñez de 3 a 6 años.

En este capítulo mostré que en el proyecto del *Kindergarten* mexicano se incorporó la idea de naturaleza, aspecto que es relevante para comprender la transición del *espacio* a *lugar* que se abordará en el siguiente apartado. Así, la naturaleza se integró a dichas instituciones en diversos sentidos: 1) El niño como naturaleza a la que había que regar,

nutrir, permitirle recibiera los rayos del sol y respirara aire puro en libertad, con ello, se definió a los pequeños con metáforas relacionadas a elementos naturales y se reconocieron características de su naturaleza física que la maestra de párvulos debía conocer bien en relación a su necesidad de cuidado como nutrición, locomoción, sistema nervioso, fisiología del crecimiento, salud mental y física, enfermedades, entre otras; 2) El *Kindergarten* como institución especial para los niños diseñada concretamente para atender y respetar su naturaleza, a la vez que se valía de ella para su educación; estos establecimientos llegaron a considerarse el espacio natural para el cuidado y educación de la pequeña infancia –lo que fue en concordancia con el doble sentido naturalista por el que Froebel eligió la denominación *jardines de infancia*: en referencia al jardinero que cuida a la planta y el espacio físico en el que ha de tener lugar la educación–; 3) La metáfora del *Kindergarten* como jardín donde al niño convertido en planta se le regaría y nutriría física y moralmente en libertad, se relacionó con la idea de la mujer-madre-maestra como naturaleza, es decir, la mujer que da vida a partir de su función reproductora y poseedora casi “naturalmente” de cualidades y habilidades para preservar la vida, cuidar y educar al párvulo, entonces, la mujer-madre-maestra, el párvulo y su vínculo –educación y cuidado– fue considerado como algo natural; 4) El juego y el movimiento como parte esencial de la naturaleza del niño a la que era necesaria encauzar, disciplinar e incluso subordinar, a la vez, el juego constituyó la base de las tareas de enseñanza en el *Kindergarten*, en otras palabras, la atribución de características físicas, intelectuales y morales a la pequeña infancia fue un proceso que “reveló su naturaleza”; 5) Naturaleza como maestra, por lo que el niño debía estar rodeado por ella para el desarrollo de sus facultades: plantas, animales domésticos –considerados formas inferiores de vida–, montañas, ríos, nubes, luna, estrellas, por mencionar solo algunos; naturaleza por la que debía sentir amor, cuidar, estudiar, y aprender de ella, es decir, se le enseñaría una forma particular de relacionarse con la naturaleza para lo que se adaptaron espacios escolares, se procuró un utillaje escolar específico y tuvieron lugar ciertas prácticas.

Este análisis de los diversos establecimientos para el cuidado y educación de las infancias menores de 6 años, que por momentos coexistieron en el periodo de 1880 a 1942, me posibilitaron reflexionar en torno a las materialidades escolares, específicamente en los procesos que modelaron a los espacios como lugares: las transformaciones en las

formas de concebir, planear, adaptar y vivir los espacios escolares, así como sus implicaciones en las prácticas educativas, las maneras como se pensó a las infancias, su educación, cuidado y vigilancia. Estas cuestiones serán abordadas en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Edificios escolares: la configuración del espacio como lugar

Partiendo del supuesto que la materialidad escolar es diseñada y construida por los sujetos, por lo que está en continuo cambio, indagar y reflexionar en torno a dichas transformaciones contribuirá a la comprensión de las instituciones aquí estudiadas. Esta sección está dedicada a los locales educativos, analizaré su conformación como *espacios* y *lugares* públicos especializados para el cuidado y educación de las pequeñas infancias. La reflexión se centrará en las formas de pensar, diseñar, adaptar, transformar y usar los edificios escolares en relación con las representaciones del niño pequeño, las maneras en que se concibió su educación, cuidado, vigilancia y los vínculos generados en y con dichos lugares. También examinaré cómo sus transformaciones respondieron, hasta cierto punto, a proyectos políticos, pedagógicos e higienistas que trastocaron la vida de las instituciones y de los actores educativos. Identifico que, por momentos, hubo un distanciamiento entre las reglamentaciones y las realidades de los establecimientos; sin embargo, esas normas e interés sobre el espacio escolar hacen evidente que el Estado fue tomando su control paulatinamente. Por otra parte, advierto cómo otros actores –maestras y padres de familia– también fueron partícipes importantes en estos procesos. Todo ello fue delineando a la vez que formó parte de las culturas y materialidades escolares específicas de los centros educativos y de cuidado para la niñez de 3 a 6 años. En este proceso hubo momentos en que su cercanía con la escuela primaria varió, pero, en general, los planteles para niños pequeños se fueron distinguiendo de esta paulatinamente para conformarse como instituciones a medida para ellos.

Basándome en Viñao (1993-1994b), parto de la consideración que el acto educativo como actividad humana requiere un espacio y tiempo concretos. En ese sentido, las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se configuraron como *espacios* y *lugares* públicos especializados y diferenciados entre sí: aunque en ocasiones se asemejaron y vincularon a los de la educación primaria, tuvieron lógicas propias. Así, a través de la perspectiva antropológico-proxémica que considera al espacio como lugar (Viñao, 1993-1994b, 2005, 2021; Chaoul, 2005, 2014) doy cuenta de que la transición de espacio a lugar de las instituciones aquí referidas fue un proceso multifactorial. *Espacio* y *lugar* son nociones distintas, aunque con un punto de convergencia. El espacio es diseñado, creado y parcial, mientras que, el lugar es construido desde lo individual y lo

colectivo. De acuerdo con Viñao (1993-1994b), el espacio se transforma en lugar al ser ocupado, vivido, interpretado; es decir, la transformación es un proceso cualitativo.

Entre otras cuestiones, este enfoque permite el análisis de los límites y el contorno –lo interno y externo, qué y quiénes quedan dentro y fuera–, lo cerrado y abierto, la porosidad, continuidades y discontinuidades, lo que es visible, transparente u oculto para fines de control y vigilancia, lo propio, ajeno y común, las jerarquías –superior, inferior, arriba, abajo–, lo que queda delante y detrás –lo no visible o no directamente accesible–, lo próximo y lejano, la segmentación, lo central y periférico, lo que es semejante y diferente (Viñao, 2021). Por consiguiente, para los fines de este análisis consideraré al espacio escolar como punto de encuentro de distintos actores, tecnologías y dispositivos escolares, así como diverso, cambiante, producido y normado socio-históricamente.

Apoyándome en los aportes de María Eugenia Chaoul (2019), Carlos Ortega y Laura Cházaro (2021) sobre la relevancia de incorporar la cuestión urbana a la historia de la educación, en este trabajo pondré en diálogo la transición de *espacio* a *lugar* de las instituciones que analizo con la historia urbana de la ciudad de México. Esta perspectiva me posibilita mirar desde un ángulo distinto las transformaciones de la política educativa e identificar que los cambios materiales y espaciales experimentados por la ciudad, en ocasiones, tuvieron ritmos distintos a los perpetrados en el ámbito educativo.

Las fuentes primarias en las que se sustenta este capítulo son: reglamentos, inventarios, directorios de personal, contratos de arrendamiento, programas, oficios relativos a la contratación de maestras, instalación de escuelas, reparaciones y adaptaciones, planos, informes de condiciones higiénicas de los edificios, publicaciones periódicas, tratados pedagógicos y congresos de instrucción, publicaciones de maestras pioneras, Boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Boletines y Memorias de la Secretaría de Educación Pública. Estas fuentes se consultaron en el Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Archivo General de la Nación (AGN), Hemeroteca Nacional de México (HNM) y páginas *web*.

Los argumentos de este capítulo son los siguientes:

- La adopción y adaptación de la propuesta espacial froebeliana en México se llevó a cabo bajo una concepción del espacio escolar y su funcionalidad distintas a las

planteadas por Federico Froebel. Mientras que en el modelo del pedagogo alemán se privilegió el jardín como espacio abierto fundamental para la educación en contacto con la naturaleza, desarrollo de la creatividad y fomento del trabajo en libertad siguiendo el ritmo del niño, en las instituciones nacionales la importancia de este espacio fue relegada priorizándose por momentos las actividades en espacios cerrados, es decir, en salones de clase. Sin embargo, aún en la historia de los establecimientos mexicanos hay distintos matices: en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX la atención se centró en los lugares cerrados, en el proyecto del *Kindergarten* las zonas abiertas fueron resignificadas en el marco de una comprensión distinta del proyecto froebeliano; finalmente, con los jardines de niños del periodo posrevolucionario el significado, valor y atención dados a las áreas al aire libre y salones se transformaron en virtud de una pretendida “ruptura” con el método de Froebel, así como la influencia de la Escuela de la Acción, las ideas socialistas y el proyecto de nacionalización de la institución.

- En el inicio de las escuelas de párvulos su proyección, adaptación, mantenimiento y usos de los espacios escolares en la ciudad de México siguieron la inercia de la escuela elemental, en la cual el salón de clases fue concebido por las maestras, intelectuales e higienistas como el lugar más importante de la escuela. En ambos tipos de establecimientos se podía carecer de patio, no así de aulas. Aunque los jardines de niños promovieron un modelo de institución distinta, con instalaciones al aire libre, tal proyecto no prosperó y el aula adquirió un papel central.
- Al paso del tiempo, dichas instituciones fueron distanciándose de la educación primaria –aun cuando hubo épocas de mayor o menor cercanía y similitud– delineando una concepción particular del espacio escolar para los *Kindergärten*, la cual se derivó de un entendimiento diferente del método froebeliano, de la propuesta espacial de Estefanía Castañeda, de las representaciones de infancias, de los usos y prácticas que se fueron desarrollando en el día a día. En el discurso y práctica se privilegiaron las zonas abiertas sobre las aulas; no obstante, en la administración de los establecimientos esto fue distinto al predominar la atención

en los espacios cerrados. Con Rosaura Zapata al frente de los jardines de niños, los salones de clase adquirieron nuevos usos, por lo que su relevancia se incrementó.

Estos supuestos implican volver la mirada a los planteamientos de Federico Froebel en torno al espacio para la educación y cuidado de la niñez pequeña. Su proyecto de *Kindergarten* no se limitó a un método pedagógico –para cuya comprensión se ha indagado su pensamiento filosófico-ideológico– y materiales didácticos, sino que, además, hubo un diseño espacial que forma parte de la cultura material de este tipo de instituciones. En opinión de Purificación Lahoz (2010), pese a que existieron ideas en torno a la educación infantil anteriores a Froebel, la originalidad de su propuesta radicó en cómo la presentó, la manera como relacionó entre sí sus nociones educativas para la pequeña infancia, su sistematización y organización para ponerlas en práctica. Estas cuestiones resultan importantes para el caso de los establecimientos mexicanos debido a la poca atención que se le ha prestado a este tipo de educación, así como a la adopción y adaptación de las ideas froebelianas respecto a los locales educativos.

De acuerdo con Lahoz (2010), *Jardines de Infancia* fue la denominación adoptada por Froebel en un doble sentido: 1) en relación con la labor del adulto en la educación del niño pequeño, por lo que asemejó al primero con un jardinero y al segundo con una planta; 2) el espacio físico, un ambiente natural, que adquirirá una función educativa; el “jardín” en sentido literal debía ser un espacio *ad hoc* para la educación integral, armónica y progresiva de los pequeños. Froebel retomó en su proyecto ideas comenianas respecto a la educación del niño, la naturaleza, el jardín, entre otras. Así, el jardín como lugar de cuidado y resguardo de las infancias pequeñas ligado con la metáfora del niño como planta en desarrollo tenía un significado simbólico y práctico, que a decir de Aguirre Lora (2019):

el jardín es aquella parte de la naturaleza protegida, cultivada, motivo de cuidados especiales que propician el crecimiento de las plantas... Ahí, cada una de las plantas habrá de manifestar la riqueza y los matices del flujo de la vida; cada una será motivo de un tratamiento especial durante su desarrollo (p. 337)

Por tanto, el jardín era un espacio delimitado y controlado donde el niño considerado como planta podría crecer física e interiormente. En consecuencia, el *Jardín de Infancia* proyectado por Froebel puede ser definido como “un conjunto arquitectónico” (Lahoz,

2010, p. 110) constituido por zonas cerradas, abiertas y de transición organizadas en tres grupos:

- Salas de trabajo rectangulares o cuadradas para máximo 25 niños, bien iluminadas y conectadas con el patio abierto. El edificio debía considerar una portería y ropero que podían situarse a la entrada del recinto, así como sala de recreo que serviría también para reuniones o comedor.
- El jardín, área fundamental que ocuparía la mayor extensión del conglomerado escolar. Se trataba de un espacio compuesto por parcelas individuales rodeadas por una zona de cultivo colectivo. Este jardín contaría con espacios cerrados para guardar los instrumentos de trabajo, estanques con peces, jaulas para aves y otros animales adecuados para la observación y estudio de los niños. Según Marín y Martínez (2020), en este espacio se sembrarían vegetales y cereales para consumo humano; las actividades de cultivo seguirían el ritmo de los niños, se propiciaría el trabajo con las plantas en libertad con lo que aprenderían a cuidarlas y respetarlas, se les enseñaría la lectura y escritura por medio de letreros que llevarían sus nombres y los de las plantas en las parcelas.
- Dos patios, uno cerrado para días lluviosos y otro abierto con árboles de distintas especies. El patio abierto tendría en el centro un círculo con una fuente o glorieta con plantas en cuyo perímetro los niños realizarían ejercicios de gimnasia. Los dos patios deberían estar cubiertos con arena y se utilizarían para hacer ejercicios gimnásticos, juegos libres, actividades de labores, canto y otros trabajos cuando el clima fuera favorable. Un tercer patio cerrado con una “fuente-lavabo de forma circular” (Lahoz, 2010, p. 110) con mesas colocadas a su alrededor serviría para que los niños tomaran la merienda.

Este modelo de *Jardín de Infancia* en el que prevalecerían los espacios abiertos frente a los cerrados, de superficies pequeñas y arquitectura sencilla, tendría un ambiente familiar apegándose al entorno natural y sociocultural del niño. El proyecto pedagógico froebeliano se basó en la labor organizada del recinto educativo; por tanto, su disposición estaba configurada simétricamente compuesta por formas rectangulares, cuadradas, circulares, cubos y cilindros. Dicho espacio fue puesto en relación con las características que Froebel otorgó a la educación: graduación evolutiva –se trató de tres grados de

desarrollo: la criatura, el niño y adolescente–, integral y armónica. Así, por medio de una organización y funcionamiento ordenado del espacio, el trabajo graduado y sistematizado, los niños adquirirían conceptos como superficie, estructura, espacio interior y exterior de los objetos, nociones geométricas, matemáticas, arquitectónicas, estéticas, de diseño y pondría en marcha su creatividad.

2.1 Escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, ¿dónde quedó el jardín?

Diversos autores han señalado la relevancia del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 –convocado por el Consejo Superior de Salubridad– para el establecimiento de los primeros parámetros higiénicos que debían cumplir los edificios escolares. En él se concluyó que las escuelas no estarían dentro de vecindades, los salones debían tener una orientación específica –sur o este–, la superficie ideal para cada niño debería ser de un metro cuadrado, se evitarían caños abiertos, mingitorios en zaguanes y depósitos de basura en los establecimientos educativos, entre otros lineamientos (Meneses, 1998). Para Menéndez (2021), estos criterios revelan la atención al cuerpo de los niños vinculado a la materialidad escolar –mobiliario, útiles, espacios, ambientes, métodos y prácticas– y la preservación de la salud –el sarampión, la viruela, la tifoidea y la tiña eran enfermedades recurrentes (Loyo y Staples, 2011)–. Además, en este congreso se acordó incorporar a las escuelas elementales el juego y actividades gimnásticas para enriquecer la formación de los alumnos (Menéndez, 2013), lo que motivó a procurar que estas instituciones dispusieran de patio. Sin embargo, como se verá en este capítulo, en los establecimientos para niños menores de seis años el juego y los patios escolares cobraron un sentido distinto al de las primarias.

En aquellos años los planteles escolares se mudaban de edificio constantemente, sus condiciones físicas e higiénicas eran pobres y su reglamentación variable: cada escuela establecía la duración de sus cursos y el método de enseñanza. A estos males, Manuel Domínguez –médico de profesión y comisionado de las escuelas del Ayuntamiento– agregó la mala distribución de los planteles, el hacinamiento, los olores desagradables, la falta de muebles y útiles, así como el mal estado de los existentes –bancas, mesas, pizarrones, libros, pizarras, mapas y rótulos que anunciaban a las escuelas–, la asistencia irregular, la incapacidad municipal de adaptar los locales a la función destinada y su

ubicación en vecindades donde la vida de sus habitantes se mezclaba con la escolar en perjuicio de los alumnos.¹³¹ A partir de sus visitas a las instituciones educativas municipales, Domínguez propuso un reglamento para uniformarlas. De acuerdo con sus propios cálculos de los alumnos que debía y podía atender cada establecimiento, recomendó que hubiera 4 escuelas para párvulos de 3 a 6 años con capacidad de 200 niños cada una y les otorgó un carácter educativo. Una directora y una ayudante por cada 40 alumnos estarían a cargo de su educación siguiendo el método froebeliano, incluirían pláticas morales y ejercicios al aire libre procurando el desarrollo intelectual y racional de las infancias. Para este médico las escuelas de párvulos tendrían por objeto aislar a los pequeños del ambiente insalubre y poco adecuado de sus hogares para inculcarles una educación basada en principios sanos y morales, por medio de la cual aprenderían a distinguir lo malo de lo bueno “y acercándose á esto último como la mariposa á la luz”.¹³² En otras palabras, propuso un espacio controlado y con límites definidos que dejara fuera aquello considerado como nocivo para la formación de un tipo específico de niñez. Si bien mencionó en su reglamento de 1885 que estas escuelas deberían ocupar locales amplios, bien iluminados y ventilados, con jardines floreados y pájaros, reconoció que era necesario sacrificar todo esto a favor de su instalación en barrios donde abundara la clase obrera, las rentas fueran menos elevadas que en el centro y las casas no tuvieran grandes escaleras, pero sí patios amplios.

En el Primer Congreso Nacional de Instrucción convocado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, realizado entre diciembre de 1889 y marzo de 1890, se incluyó una comisión de escuelas de párvulos conformada por Luis E. Ruiz, Pedro Díez Gutiérrez, Alberto Correa y Andrés Oscoy. El debate se concentró en la edad en que los niños deberían asistir a estos establecimientos, su duración, organización, programa, y si la lectura y la escritura debía enseñarse o no en ellas. En tanto, la comisión de locales escolares discutió las condiciones que estos debían reunir ajustándose a las pautas de higiene escolar (Meneses, 1998). En las resoluciones en torno a las instituciones de párvulos se convino que se fundaran siguiendo la propuesta froebeliana incluyendo en

¹³¹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 4-6. Año 1885.

¹³² *Ibíd.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 15. Año 1885.

sus actividades los trabajos manuales. Respecto a las escuelas se acordó que no se ubicarían dentro de vecindades ni en un solo salón, se previó en cambio que su construcción fuera *ad hoc* al tipo de educación que impartiría: los edificios seguirían las normas referentes a la ventilación, iluminación y capacidad de alumnos, tendrían un patio para juegos y ejercicios gimnásticos, baños, mingitorios y agua suficiente para preservar la salud de los estudiantes; se situarían lejos de basureros, cementerios, depósitos de aguas que representaran riesgo de infecciones, y los profesores habitarían en el inmueble escolar (Ortega, 2013). Las conclusiones de este congreso apuntaron hacia lograr la uniformidad de la instrucción en todo el territorio mexicano, incluidas las escuelas de párvulos, en otras palabras, se trató de un proyecto educativo nacional erigido desde el Estado.

Baranda convocó a un segundo congreso, realizado entre 1890-1891, en el que la atención se centró en la educación primaria. Resultado de ambos eventos fue una normatividad del espacio educativo con relación a los cuerpos infantiles, su educación, vigilancia y cuidado, así como el inicio de una arquitectura escolar. Desde la perspectiva de Menéndez (2021), este espacio se convirtió en un laboratorio social donde la arquitectura de las escuelas se pensó como “la expresión del tipo de educación que se deseaba proyectar no solo a los niños y maestros, sino a la nación entera” (p. 6), es decir, se procuró transmitir un pensamiento y una racionalidad. Lo que nos lleva a la idea de que el espacio no es neutro, no lo es en tanto “educa y transmite valores, significados, rituales, comportamientos, conductas y visiones del mundo” (p. 5). Siguiendo a Viñao (1993-1994b), dado que el territorio y lugar son construcciones sociales, no pueden ser considerados neutros; en su constitución como territorio y lugar se adhieren “signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan” (p. 19). El espacio escolar se configuró como discurso para persuadir a la sociedad de lo benéfico de la concurrencia de los niños a las escuelas, a las cuales se las proyectó como salubres, ordenadas, lugares de conocimiento y trabajo. Por consiguiente, la escuela se convirtió en el lugar ideal para la educación y cuidado de las infancias, adquiriendo un papel de autoridad moral.

En 1889 la Comisión de Instrucción Pública propuso al Ayuntamiento las *Bases para la reorganización de la instrucción pública municipal*,¹³³ en las que se establecía que todos

¹³³ *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2477, foja 1. Año 1889.

los locales estarían en condiciones de impartir educación física –los ejercicios gimnásticos serían obligatorios y acordes con la edad de los alumnos–, moral e intelectual, se construirían edificios escolares siguiendo las normas higiénicas y pedagógicas, se establecería la inspección médica por galenos de las comisarías, además, se previó existieran 8 escuelas para párvulos.

En el cuarto artículo del *Reglamento de las escuelas Municipales de la Ciudad de México* a dichas instituciones se les definió como “exclusivamente educativas”.¹³⁴ En ellas las maestras procurarían metódicamente el desarrollo armónico de todas las facultades de los niños –considerados como faltos de conocimientos y experiencias, seres que debían aprender y subordinarse a los adultos– y con base en este determinarían si estaban listos o no para asistir a la primaria. Se detalló un programa de trabajo que contemplaba ejercicios para la educación de los sentidos, facultades intelectuales y morales. Al regular el espacio escolar el Estado comenzó a apropiarse de él, lo que permite identificar no solo la creación de un espacio que antes no existía, sino también la materialización de los preceptos del Estado. En esta investigación se reconoce que el interés político en la intervención sobre las infancias devino de tiempo atrás, al menos desde el siglo XVIII. Sin embargo, una de las características del Porfiriato fue la expansión de la escolarización, lo que, vinculado a ideas higienistas, pedagógicas y a la eugenesia conllevaron a ponderar al espacio escolar y su contexto como aspecto importante de lo educativo.

2.1.1 Las primeras cuatro instituciones y su entorno urbano, 1880-1886

En la década de 1880 las escuelas de párvulos comenzaron a funcionar en un contexto caracterizado por el crecimiento urbano y demográfico, procesos en los que las migraciones continuas fueron parte fundamental.¹³⁵ Las migraciones, a decir de Chaoul (2014), habían modificado la fisonomía de la ciudad en dos sentidos: por un lado, se habían ido estableciendo colonias nuevas por los propios habitantes sin ninguna

¹³⁴ *Ibid.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 4. Año 1891.

¹³⁵ Con datos de Regina Hernández (2008), en el periodo de 1855 a 1910 la inmigración creció 78%, principalmente en las poblaciones del centro del país. Este aumento demográfico produjo presión en la demanda de viviendas en la ciudad de México y la expansión del área urbana, la cual incrementó 4.5 veces su tamaño, en 1858 se calculó que abarcaba 8.5 km², mientras que en 1910 había crecido a 40.5 km².

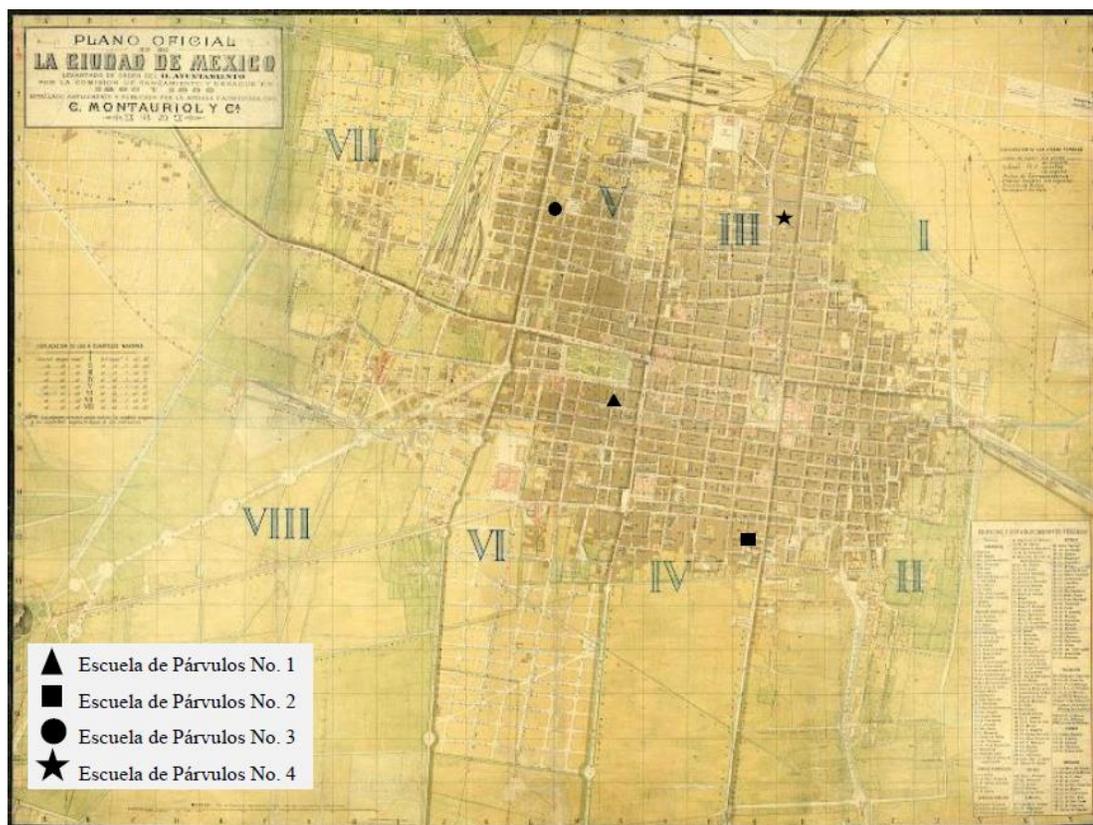
planeación¹³⁶ y carentes de servicios; por el otro, el centro de la ciudad dejó de ser residencia para las clases con mayores recursos, quienes se desplazaron hacia el poniente, que se conformó como espacio de gran actividad comercial habitado por familias pobres.

La Escuela de Párvulos No. 1 comenzó a funcionar en 1881 en la casa arrendada a la señora Emilia Puani ubicada en la 3ª calle de la Independencia, que quedaba cerca de la Alameda y por la que se le pagaban \$40.00 mensuales.¹³⁷ Este primer establecimiento significó, entre otras cuestiones, la separación de los niños pequeños de otros lugares para su cuidado, educación y convivencia, así como el comienzo de la configuración de un espacio escolar público específico para ellos definido por sus características físicas, mobiliario, útiles y las relaciones cotidianas entre maestras y párvulos. Siguiendo a Chaoul (2014), la apertura de salones para párvulos hacia 1883 se debió a la presencia de niños pequeños pertenecientes a la clase obrera en las escuelas, por lo que destinar espacios específicos para ellos atendió a la necesidad de su cuidado. La Escuela de Párvulos No. 2 se situó en 1885 en la Plazuela del Árbol, la cual se encontraba a 8 calles del Zócalo, se trató de una zona concurrida con mayores beneficios de infraestructura pública como el alumbrado de calles y edificios, que, además, de acuerdo con Chaoul (2013), concentraba la mayor variedad de alternativas educativas. En ese mismo año, la Escuela de Párvulos No. 3 inició sus actividades en la 6ª calle de la Mosqueta, localizada hacia el rumbo de Santa María la Ribera, colonia creada en 1869 (Gantús, 2013), que, junto con otras asentadas hacia el poniente de la ciudad en la segunda mitad del siglo XIX, era habitada por personas de clase media: profesionistas, burócratas, maestros y posiblemente, artesanos acaudalados. Por último, la Escuela de Párvulos No. 4 se instaló en 1886 en la casa número 1 de la calle de Tepozán ubicada cerca de Tepito, un barrio para gente humilde

¹³⁶ Situación que venía de tiempo atrás y que varió en los distintos periodos. En el segundo periodo presidencial de Benito Juárez (1867-1872), se propuso una reorganización político-administrativa del Distrito Federal con pretensiones centralizadoras de las actividades y funciones del gobierno interno. En el caso de los fraccionamientos, no se fijaron requisitos para establecer colonias, “lo cual implicó que cualquier persona podía iniciar en sus terrenos un fraccionamiento” (Hernández, 2008, p. 131). En 1875 se intentó controlar el crecimiento urbano del Distrito Federal a través del Reglamento para Regular el Establecimiento de Fraccionamientos y Colonias.

¹³⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2446, exp. 164, foja 1. Año 1881.

densamente poblado y marginado de servicios públicos. Entre 1886 y 1889 estas cuatro instituciones se concentraron en los cuarteles III, IV, V y VI¹³⁸ (véase Mapa 1).



Mapa 1. Escuelas de Párvulos, 1886-1889. Elaboración propia con datos del AHCM. AHCM, Planoteca. Plano oficial de la ciudad de México, levantado por la Comisión de Saneamiento y Desagüe del Ayuntamiento. Año: 1889-1890/1891. Módulo 8, planero 1, fajilla 28, s/c

Los primeros 3 establecimientos cambiaron de domicilio al conformarse como secciones anexas a primarias en 1892, mientras que la cuarta institución para párvulos que ahora era parte de la Escuela para Niñas No. 48 continuó ubicada en la calle Tepozán No. 1, al año siguiente se trasladó a Puente del Cuervo.

¹³⁸ Con información de Fausta Gantús (2013), quien retoma datos de García Cubas, en la última década del siglo XIX la ciudad de México estaba dividida “en ocho cuarteles mayores, cuatro al norte y cuatro al sur, que a su vez se dividían en 554 manzanas, formadas por <<950 calles, 15 plazas, 66 plazuelas y un hermoso y extenso parque central conocido con el nombre de Alameda>>” (pp. 293-296). Andrés Lira (1983) agrega que los cuarteles mayores se dividían en 4 cuarteles menores cada uno, en total estos sumaban 32. Continuando con Lira, esta división civil siguió un criterio territorial y se adoptó en 1782, continuó en el siglo XIX con algunas modificaciones. De acuerdo con Regina Hernández (2008), en la década de 1920 se formaron los cuarteles IX y X como consecuencia del crecimiento urbano, en el gobierno cardenista (1934-1940) se estableció que el Distrito Federal estaría conformado por 13 demarcaciones o cuarteles (p. 194).

2.1.2 Higienismo, espacio urbano y escolar: ¿el jardín relegado en las escuelas de párvulos?

En la década de 1890 se introdujeron en México las teorías sobre bacterias patógenas, lo que redundó en que los higienistas concentraran sus esfuerzos en las clases más desfavorecidas al considerar que sus condiciones de vida las hacían médicamente peligrosas para la salud y disciplina social (Chaoul, 2012). Las ideas higienistas basadas en la ciencia –lo que aparentemente las dejaba fuera de intereses políticos– debían integrarse a la vida cotidiana de la población; poner en marcha dichos postulados en las escuelas permitió al gobierno porfirista una mayor intervención y control de la educación influyendo en una esfera social más amplia.

Sin embargo, el interés de los higienistas en el ámbito educativo venía de tiempo atrás. En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se delinearon las características higiénicas que debían cumplir los establecimientos, métodos de enseñanza y materiales escolares. De esta manera, la presencia de los médicos fue cobrando importancia en los locales educativos, adquiriendo la función de cuidadores de su ambiente. Ejemplo de ello fue el reporte que explicaba las causas por las que la Escuela No. 1 desocupó el local en el que se encontró hasta 1894: entre otras cuestiones, se mencionó que “Al frente de la casa y en la espalda de unos puestos de comercio establecidos en la Plazuela se ha formado un muladar en el que á toda hora se presentan espectaculos muy desagradables é inconvenientes”.¹³⁹

En 1891 la Comisión de Instrucción Pública presentó al Ayuntamiento el *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México*, en cuyos apartados se normaron las obligaciones del médico inspector –puesto creado en 1889–.¹⁴⁰ Estas

¹³⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos arrendamientos de casas, vol. 2445, exp. 39, fojas 8-9. Año 1894.

¹⁴⁰ Para la creación de este nuevo puesto se argumentó que, ante la imposibilidad del Ayuntamiento para arrendar locales por más de \$50.00 mensuales –aunque había casos en que este monto era excedido–, se tuvo la necesidad de instalar escuelas en vecindades. Además, se señaló que muchos de los establecimientos municipales se encontraban en pésimas condiciones higiénicas provocando epidemias de tifo entre quienes asistían a ellos, lo que redundaba en el perjuicio de los alumnos y el descrédito de la escuela. Así, “La falta de un perito en esta materia que acuda oportunamente a esclarecer la verdad de los hechos hace necesaria la creación de la plaza propuesta” (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2504, exp. 2580, fojas 1-3. Año 1890). De esta manera, el médico inspector quedó facultado para dictar disposiciones higiénicas y de admisión de los estudiantes, mismas que debían ser acatadas por los directores.

consistieron en visitar los planteles rindiendo informes sobre su estado higiénico e indicar las obras necesarias para corregir sus defectos, notificar la asistencia en relación con el espacio ocupado, examinar a los alumnos identificando enfermedades contagiosas, nerviosas, visuales, anemia, aplicar vacunas y dejar indicaciones a los directores respecto a disposiciones higiénicas. Por su parte, en lo referente a los locales, el inspector pedagogo se haría cargo de vigilar sus condiciones higiénicas y necesidades, alquiler y desocupación de casas, reparaciones, traslados, llevar el control de arrendamientos, contratos y convenios.¹⁴¹ Centrándonos solo en la materialidad, los inspectores médicos y pedagógicos convergieron en la pretensión regulatoria del espacio, mobiliario y utensilios escolares, en un contexto donde la higiene de los centros educativos era sinónimo de un ambiente moral benéfico. Esto muestra el comienzo de una estructura burocrática encargada del cuidado del entorno escolar que posibilitó el “diseño, planeación y construcción de los edificios escolares” (Menéndez, 2021, p. 4) desde finales de este siglo ante el incremento de la demanda escolar y el arribo de la escuela graduada. Las recomendaciones emitidas por los inspectores contribuyeron a delimitar el quehacer escolar otorgándole a la escuela un carácter de exclusividad e idoneidad para las infancias. En este sentido, la transición del *espacio* a *lugar* consistió en establecer en los centros escolares límites físicos, simbólicos y fácticos para separar a las infancias del mundo adulto y contenerlas en un ambiente especializado, controlado, educativo y saludable. El espacio escolar no solo influía en la formación de la niñez, este espacio moldeado por el higienismo y la pedagogía era una forma de gobernarla.

Desde un inicio los edificios para escuelas de párvulos fueron proyectados dentro de las nascentes normas del higienismo, que pretendían la transformación de los “hábitos, costumbres y valores de una sociedad tradicional” (Menéndez, 2013, p. 191) incluyendo a las infancias pequeñas. Al adoptarse y adaptarse el sistema froebeliano en dichos establecimientos de finales del siglo XIX, la atención se centró en que los locales fueran medianamente habitables, que no representaran riesgo alguno para los párvulos, y que tuvieran el material y personal indispensables para su funcionamiento. De esta manera, pareció subestimarse la importancia del jardín. Desde la apreciación de Flores (1887), el pedagogo alemán propuso un local que debería ser agradable, higiénico, en parte al aire

¹⁴¹ *Ibíd.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, fojas 42-44. Año 1891.

libre, con árboles y si fuera posible con jardín. Pero para el médico guanajuatense, el que los establecimientos froebelianos hubieran sido nombrados *Jardines de la Infancia* no respondía a que realmente fueran jardines, sino a la semejanza establecida entre el niño y una planta cuyo cultivo sería responsabilidad de dichas instituciones. Recordemos que, de acuerdo con Lahoz (2010), la designación *Jardín de Infancia* en su origen apeló a dos cuestiones: la primera en relación con la función de la maestra equiparada con una jardinera y con la metáfora del niño como planta, mientras que la segunda consistió en asignar al establecimiento un uso educativo con un ambiente natural. En ese sentido, Flores otorgó primacía al primer aspecto y asignó un lugar secundario al modelo espacial froebeliano, que significó solo una posibilidad, pero carecía de la valoración y función otorgada por su fundador.

La modernización urbana data al menos del siglo XVIII. En las últimas décadas de la siguiente centuria, como parte de su planeación y transformación se crearon parques, jardines y bosques públicos –se introdujeron diversos servicios como el desagüe, alumbrado, pavimentación de calles, entre otros– bajo la influencia de ciudades y códigos sanitarios europeos. En el caso de la ciudad de México, las zonas descubiertas fueron pensadas como la solución a sus problemas de expansión desordenada, donde el hacinamiento se pensaba una fuente de enfermedades psíquicas y sociales. En este escenario, Miguel Ángel de Quevedo, ingeniero e investigador mexicano, influido por ideas de Rousseau sobre lo benéfico del contacto con la naturaleza para evitar vicios sociales, planteó los espacios al aire libre como parte de un proyecto de ciudad que incluyó su desarrollo económico y ecológico sostenibles. Ello estaba influido por el modelo de “ciudad jardín” (Davis, 2005, p. 246) de Ebenezer Howard, considerado el padre del urbanismo británico. Para Quevedo, las áreas descubiertas contribuirían a preservar la salud de los habitantes, disminuir la alta mortandad por enfermedades y que los niños pudieran recrearse adecuadamente, lo que era difícil en sus casas, entre otras razones por falta de espacios abiertos. A través de los parques y jardines públicos se buscó “llevar una naturaleza domesticada a la urbe” (Eguiarte, 1992, p. 129) con un sentido estético, de regeneración social y moral para contribuir a la formación ciudadana.

De acuerdo con Sanchidrián (2013), parte de la relevancia de la propuesta espacial de Froebel radicó en que la organización y usos de los inmuebles educativos, lo que

quedaba dentro y fuera, se modificaron. Es decir, la actividad educativa podía llevarse a cabo en espacios cerrados, abiertos y semiabiertos; no solo en los salones. Así, la presencia del jardín y/o patio en las escuelas de párvulos mexicanas, aun, cuando no se apegaron del todo al modelo espacial froebeliano y se privilegiaron las áreas cerradas, representó el inicio de los esfuerzos para procurar una educación en y a través de la naturaleza, en un ambiente al aire libre controlado y benéfico para la salud. En la planeación de jardines escolares y públicos es posible identificar el comienzo de su *infantilización*, es decir, zonas con características, objetivos y usos precisos para este grupo poblacional.

2.1.3 La transición del espacio a lugar: arrendamientos, traslados, adaptaciones y reparaciones

Desde la perspectiva de Rosalía Menéndez (2013), la transformación de los espacios escolares a finales del siglo XIX significó que al niño se le otorgó un lugar concreto dentro de la sociedad. En contraste con la emergente legislación en torno al espacio, tiempo y organización escolar, la elaboración de programas cada vez más puntuales para las escuelas de párvulos, la regulación de la edad de los niños a los que atenderían y las inspecciones médicas, todo esto con pretensiones de homogeneizar administrativamente la enseñanza, la vida al interior de los establecimientos para párvulos transcurría por caminos diferentes. En su cotidianeidad cada plantel libraba sus propias batallas; esto significó, retomando a Viñao (1997), un alejamiento entre la cultura administrativa y la de las instituciones para párvulos.

La instalación de escuelas para la niñez pequeña se hizo bajo el esquema de rentas, tal como era en el caso de las elementales. Por tanto, tuvieron que adaptarse a las características de los locales que las alojaron, creándose aulas en habitaciones antes utilizadas como recámaras, cocinas, bodegas, etcétera –además de los frecuentes cambios de domicilio debido al término de contratos o a lo inadecuado de los edificios– (Cuadro 1). Así, los espacios adquirieron nuevas funciones y significados; también fueron jerarquizados dependiendo del uso asignado.

	<i>Escuela de Párvulos No. 1</i>	<i>Escuela de Párvulos No. 2</i>	<i>Escuela de Párvulos No. 3</i>	<i>Escuela de Párvulos No. 4</i>
<i>1881</i>	* Casa No. 11 de la 3ª calle de la Independencia	Aún no se creaban		

1885	* Casa No. 16 de la calle de Dolores	* Plazuela del Árbol	* Casa de la 6ª calle de la Mosqueta * Niño perdido No. 1 * Plazuela de Madrid No. 1	En este año se aprobó su apertura y comenzó a funcionar en 1886
1886	* Casa No. 16 de la calle de Dolores	Sin datos	Sin datos	
1888	Sin datos	* Plazuela del Árbol No. 2 * Plazuela del Árbol No. 12	Sin datos	* Casa No. 1 de la calle Tepozán
1889	* Casa No. 16 de la calle de Dolores	* Plazuela del Árbol No. 1	* Casa de la 4ª calle de la Mosqueta	
1892 (Convertidas en salas anexas a Escuelas para Niñas)	* Casa No. 20 ½ de la calle San Felipe Neri * Casa No. 5 de la calle de Alfaro (Anexa de párvulos a la Escuela para Niñas No. 45)	* Mesones No. 48 (Anexa de párvulos a la Escuela para Niñas No. 46)	* Casa de la 6ª calle de la Mosqueta (Anexa a la Escuela para Niñas No. 47)	* Casa No. 1 de la calle Tepozán * Puente del Cuervo (Anexa a la Escuela para Niñas No. 48)

Cuadro 1. Casas ocupadas por escuelas de párvulos, 1881-1892. Elaboración propia con datos del AHCM

A pesar de que la Escuela de Párvulos No. 1 se alojó únicamente en dos casas de 1881 hasta al menos 1889, las fuentes confirman que se valoraron dos inmuebles más para su traslado en función de reconocerse la importancia de las condiciones higiénicas de los edificios escolares, los que debían ser amplios y con la mayor ventilación posible para no tener repercusiones negativas en la salud de los pequeños.¹⁴² Finalmente, esta institución se cambió a la casa número 16 de la calle de Dolores, la que posiblemente constaba de un solo salón. A los 5 meses la Dirección de Obras Públicas realizó una revisión de la construcción y determinó que debido a su mal estado era urgente que se trasladara a otro inmueble para evitar un accidente,¹⁴³ mudanza que no ocurrió.

Respecto a la Escuela de Párvulos No. 2 no está claro si su ubicación entre 1885 y principios de 1888 correspondió al mismo edificio o fueron distintos. En 1887 se comenzaron las gestiones para arrendar la casa No. 12 de la Plazuela del Árbol por 9 años

¹⁴² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos arrendamientos de casas, vol. 2446, legajo 22, exp. 165, foja 11. Año 1885.

¹⁴³ *Ibid.*, vol. 2446, legajo 22, exp. 165, foja 19. Año 1886.

con una renta mensual de \$90.00. En este predio se proyectó la construcción de un edificio que compartiría con la Escuela Nocturna para Obreros No. 4, siendo una de las pocas edificaciones ex profeso para uso escolar realizadas en la época y la única para el caso de los establecimientos de niños pequeños. La construcción correría a cargo del dueño, Octavio Conde, quien como condición puso que la duración del convenio fuera razonable para que él pudiera recuperar la inversión. Esta situación coincidió con la de las primarias: según Chaoul (2012, 2014), la oferta de casas para establecer escuelas representó un negocio provechoso para los propietarios debido a que el acondicionamiento de las fincas les aseguraba un ingreso por varios años e incluso la posibilidad de renovar el contrato. La autoridad educativa propuso el plano para la edificación (Imagen 1) y quedó conforme con el periodo propuesto por Conde ante la dificultad de encontrar locales adecuados para las escuelas de párvulos, las que necesitaban espacios amplios, de un solo piso y con jardín.

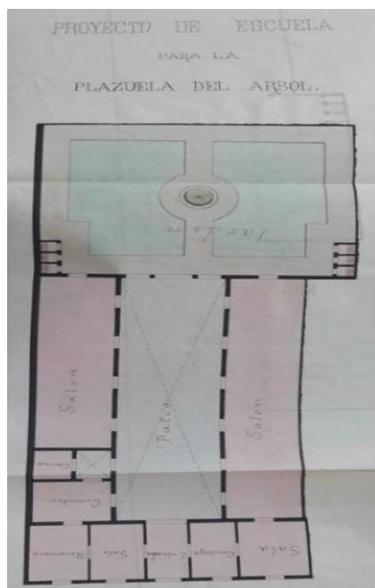


Imagen 1. Plano del proyecto de escuela para la Plazuela del Árbol. AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2445, exp. 33, foja 4. Año 1887.

El edificio constó de 2 salones, 1 patio, 1 jardín, 1 cocina, 1 comedor, 1 recámara, 1 habitación para el conserje, 2 salas y 6 excusados ubicados en el jardín. En marzo de 1888 las dos escuelas se instalaron en el nuevo local; sin embargo, un año más tarde la Escuela de Párvulos No. 2 se mudó a la casa No. 1 de la Plazuela del Árbol. Como es posible observar en este plano, la construcción no fue proyectada tomando en cuenta la propuesta espacial froebeliana: si bien hubo un patio y un jardín, estos no tuvieron las características ni la función planteadas por Froebel. Nótese que el jardín tiene una glorieta al centro

rodeada de pasto; en el diseño espacial del ya mencionado pedagogo alemán esta aparecía en el patio abierto que estaría cubierto con arena para la realización de ejercicios gimnásticos, juegos libres, labores, canto y otras actividades si el clima era conveniente. En contraste, las actividades que se hacían en el establecimiento para párvulos se asemejaron más a las de las elementales que a las propuestas por Froebel, por lo que el uso de este espacio pudo ser distinto. La planeación del edificio de la Plazuela del Árbol atendió a otros criterios, como el tener instalaciones indispensables para alojar a dos escuelas con necesidades espaciales distintas, vivienda del director y una habitación para el conserje, baños suficientes para los alumnos, entre otros. El diseño de este inmueble muestra también que se le pensó como un espacio segmentado, donde cada habitación tendría una función específica.¹⁴⁴

El 26 de octubre de 1887 Laura Méndez de Cuenca¹⁴⁵ fue destituida como directora de este plantel. Algunos padres de familia se habían quejado ante la Comisión de Instrucción Pública de que asistía irregularmente al establecimiento, de que no cumplía con el horario de clases y tampoco habitaba el inmueble escolar, desconociéndose su domicilio.¹⁴⁶ Esto era importante porque al vivir en la escuela los directores adquirirían la responsabilidad de cuidarla permanentemente. Además, representaba un valor agregado a los menudos sueldos que percibían al ahorrarse el pago de rentas y les evitaban los traslados de sus domicilios a los centros educativos que por lo general quedaban distantes. Diversas investigadoras han dado cuenta de esta práctica para el caso de las escuelas primarias (Menéndez, 2021; Chaoul, 2002, 2014; Bazant, 2012, Cano, 2000): todas coinciden en que la vida personal de los profesores interfería con la escolar y viceversa, lo que hacía porosa la división entre el espacio público y el privado y entre las labores docentes y las domésticas o familiares. Al no haber directrices sobre la distribución del inmueble, las actividades escolares eran confinadas a los espacios más reducidos,

¹⁴⁴ *Ibíd.*, vol. 2445, exp. 33, fojas 1-5. Año 1887. *Ibíd.*, vol. 2445, exp. 33, fojas 7-11. Año 1888. AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2447, foja 6. Año 1889.

¹⁴⁵ Según Bazant (2012), la precariedad salarial del magisterio, especialmente de las maestras, las obligó a buscar una segunda fuente de ingresos. Méndez de Cuenca no fue la excepción: en 1889 dirigió la redacción y sección literaria de la publicación *El Mundo*, hecho que le valió severas críticas de Jesús Corral quien argumentó que descuidaba sus labores docentes.

¹⁴⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, fojas 1-3, 9, 10 y 12. Año 1889. *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2463, foja 29. Año 1890.

destinándoles en ocasiones una sola habitación y en otras, el director ocupaba hasta la mitad de la casa y las mejores piezas para su vivienda. Particularmente en la ciudad de México, durante el porfiriato y las primeras décadas del siglo XX se procuró establecer límites internos en las escuelas primarias y para párvulos, con la pretensión de separar la vida pública escolar de la privada, intentando definir, además, lo propio, lo ajeno y lo común. Así, la dicotomía público-privado se relacionó con la aparición de la idea de intimidad, el hogar burgués y el vínculo entre la escuela y la ciudad.

Respecto a la ocupación de inmuebles de la tercera y cuarta escuelas de párvulos no he encontrado más información que la ya mencionada en este capítulo. Sin embargo, las fuentes muestran que cada institución tuvo un proceso particular más allá de las normas oficiales. En su proyección como *espacios* y ya como *lugares* se les fueron asignando distintas funciones de la mano con pautas pedagógicas, higienistas y políticas –contener, separar, educar, proteger, vigilar–, así como con intereses personales de las maestras –habitacionales–. También, se les atribuyeron características específicas en relación con los usos –segmentados, jerarquizados, porosos, con fronteras externas e internas, ordenados, seguros, limpios–.

Los procedimientos para buscar, arrendar, reparar y adaptar los edificios escolares fueron muy semejantes entre las escuelas de párvulos, Amigas y elementales. En las últimas dos décadas del siglo XIX los contratos de renta para todas estas escuelas eran semejantes, pues ya había un formato que establecía cuatro condiciones: 1) renta mensual, 2) las composturas correrían a cuenta del propietario y en caso de no atenderlas la Dirección de Obras Públicas las ejecutaría a cargo de rentas, 3) solo contaría como deterioro de la casa aquello que era debido al uso destinado y, 4) fecha de inicio del contrato. Los convenios únicamente variaban en el nombre de la escuela y su ubicación, además, eran firmados por los regidores de la Comisión de Instrucción Pública, el secretario del Ayuntamiento y el propietario de la finca.¹⁴⁷ El periodo de arrendamiento fue un aspecto importante a definir, no solo por la conveniencia del propietario, sino también por las dificultades enfrentadas por la autoridad educativa para encontrar casas apropiadas; por lo que a los pocos años fue incluido en los contratos.

¹⁴⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública contratos, arrendamientos de casas, vol. 2445, exp. 56, foja 1. Año 1887. *Ibid.*, vol. 2445, exp. 7, foja 1. Año 1880.

Al instalar las escuelas de párvulos la atención se centró en la adaptación –procurar que fueran amplios, seguros, de una sola planta y de preferencia sin escaleras grandes– y mantenimiento de las casas arrendadas, más que disponer de jardines y patios para las actividades de cultivo y al aire libre. En esto influyó la convergencia de los puntos de vista de distintos actores –maestras, autoridades educativas, médicos y arquitectos–, las limitaciones y posibilidades de los inmuebles y las diversas comprensiones de la propuesta froebeliana, concretamente de la presencia y función del jardín. Por ejemplo, en 1886 Dolores Pasos, directora de la Escuela de Párvulos No. 1 solicitó a la Comisión de Instrucción Pública reparar cuanto antes una parte del techo desprendido en un salón; en su escrito atribuyó a la casualidad y a la Providencia que su desprendimiento no hubiera causado un accidente mayor, ya que al momento del incidente su madre se encontraba en ese lugar y un niño iba pasando, el cual tuvo que ser atendido ante el gran susto que se llevó.¹⁴⁸ Estos establecimientos se fueron configurando como espacios escolares normados por el Estado y donde confluyeron intereses diversos: la protección de los párvulos, su educación –física, moral e intelectual–, vigilancia y control de sus cuerpos, reglamentaciones pedagógicas e higienistas, su uso como vivienda de la directora, entre otros. Así, dichos espacios fueron transformados a razón de una biopolítica, a la vez que fueron un elemento importante para su implementación.

2.2 Los *Kindergärten* de principios del siglo XX: ¿una concepción distinta del espacio y el lugar?

En el apartado anterior mostré cómo el espacio escolar fue adquiriendo una relevancia cada vez mayor en la educación y cuidado de la niñez. La creación de los *Kindergärten* marcó una etapa distinta de estos establecimientos –aunque con ciertas persistencias– en una ciudad polarizada que estaba mutando hacia lo que se concibió como modernidad. Con este proyecto educativo se transformó la concepción, adopción y adaptación del método froebeliano. De esta manera, el espacio escolar, las prácticas y realidades de las instituciones, las representaciones de la niñez pequeña y la maestra de párvulos cambiaron. Particularmente, la centralidad que tuvo el jardín en la propuesta de

¹⁴⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2497, exp. 2146 ¼, foja 10. Año 1886.

Froebel –tanto en su ubicación física como en sus usos y significado en la tarea pedagógica– pareció tomar caminos distintos respecto a los establecimientos anteriores.

2.2.1 Propuesta espacial de Estefanía Castañeda: el Kindergarten como morada de la tranquilidad e inocencia

En septiembre de 1903 el presidente de la República mencionó en su informe de apertura del tercer periodo de sesiones del 21º Congreso de la Unión, el regreso de dos maestras – una de ellas Estefanía Castañeda– de Estados Unidos, país al que fueron enviadas para el estudio de los jardines de niños norteamericanos y para su especialización profesional en este tipo de educación (*El Tiempo D.F.*, 18 de septiembre de 1903). El 10 de marzo de 1903¹⁴⁹ Estefanía Castañeda había propuesto al Consejo Nacional de Educación – presidido por Justo Sierra,¹⁵⁰ Enrique Rébsamen, Ezequiel A. Chávez y Miguel F. Martínez (Reyes, 1948)– su *Proyecto de Escuela de Párvulos*,¹⁵¹ el cual fue aprobado por unanimidad y, en consecuencia, se le comisionó para fundar y dirigir la Escuela de Párvulos No. 1. Castañeda conoció a profundidad el método froebeliano debido en gran parte a sus estudios en el extranjero –principalmente en Estados Unidos¹⁵² y Francia–, a los conocimientos sobre filosofía, pedagogía, psicología, etcétera, adquiridos considerablemente de forma autodidacta, y a la comunicación que mantenía con una red de maestras norteamericanas y alemanas. En su proyecto para los establecimientos mexicanos deja ver sus acercamientos y predilección por el modelo estadounidense. En dicho documento la maestra tamaulipeca expuso un prototipo de *Kindergarten*: fines, significado, programa –basado en el curso de *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York–, orientación pedagógica, didáctica y disciplinaria, organización administrativa, materiales y edificio escolar, ideal de la maestra de párvulos y del niño pequeño, así como

¹⁴⁹ De acuerdo con Elisa Nuñez (1938), esto sucedió el 10 de mayo de 1903.

¹⁵⁰ Diversos autores (Meneses, 1998; Campos, 2013) han enfatizado el notable fomento que Justo Sierra dio a la educación parvularia desde las últimas décadas del siglo XIX, primero como subsecretario de Instrucción Pública y posteriormente como secretario de la SIPBA en 1905. Parte de este impulso y a la vez apoyándose en Castañeda fue que en palabras de Reyes (1948), Sierra fue el “gran protector” (p. 101) de la maestra.

¹⁵¹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

¹⁵² Se graduó como maestra de *Kindergarten* en el Washington Pollock Kindergarten Institution, fundado por la alemana María Luisa Pollock, sobrina de Federico Unger, ilustrador de los *Juegos de la Madre* (Reyes, 1948). También, estudió y practicó en diversas universidades estadounidenses (Nuñez, 1938).

su clasificación. Desde su punto de vista, esta institución tenía "...por objeto proporcionar al párvulo el cuidado y protección que necesita, como todo ser que comienza á la vida; favorecer paulatinamente su desarrollo y su progreso, ó por mejor decir, cultivar la planta humana...".¹⁵³ De modo que, desde su origen, Castañeda entrelazó el carácter educativo y de cuidado de los *Kindergärten*. En sus propias palabras, este representó "la oferta que el Estado hace á las madres como una ayuda en sus trabajos y para el completo de la educación de la familia".¹⁵⁴ La percepción de las escuelas como espacios de resguardo y protección no se restringió a estas instituciones, fue algo compartido con las primarias sobre todo en sectores desfavorecidos. A decir de Chaoul (2014), esto se debió a la subordinación de la escuela al espacio laboral de los padres de familia y de los mismos niños. Otro aspecto que contribuyó fue la vagancia infantil, el que deambularan solos por las calles se cuestionó al relacionársele con el ocio, la inactividad y fuente de conductas perniciosas, es decir, el ideal de infancia se construyó sobre pretensiones morales, de escolarización y productividad –formarla como seres trabajadores y provechosos para el bienestar familiar y el progreso del país–. La niñez como grupo social (Pavez, 2012) fue campo de intervención biopolítica con visión de futuro –adultocéntrica, es decir, en función del adulto que llegaría a ser– por parte de maestros, intelectuales, médicos, arquitectos y del Estado.¹⁵⁵

El proyecto para escuelas de párvulos de Castañeda se situó en un contexto urbano cuya población en aumento asentada sin ninguna planeación demandaba servicios, vivienda, vías de comunicación, trabajo, educación, etcétera; lo que además propició la transformación de los límites de la urbe, fragmentación y especulación del espacio habitacional, segregación social y un proceso de urbanización diferenciado. La población con menores recursos se caracterizó por la movilidad de su residencia generando desarraigo (Chaoul, 2014). En el mismo año en que Castañeda presentó su plan, el 26 de

¹⁵³ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 83.

¹⁵⁵ Las nociones foucaultianas de *biopoder* –poder cuya función es invadir la vida completamente, caracterizado por una tecnología conformada en la edad clásica “de doble faz <<anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de vida>>” (Foucault, 2013, p. 130)– y *biopolítica* –forma de gobierno de los procesos vitales de la población, se trata siempre de una intervención estatal cuya lógica de funcionamiento es deductiva (Caruso, 2005)–, posibilitan pensar la tarea de administrar al grupo poblacional infantil menor de 6 años en el marco de las instituciones aquí analizadas; aspecto que se profundizará en el cuarto capítulo de esta investigación.

marzo se promulgó la Ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal, primer dispositivo legal que regulaba las competencias políticas, económicas y administrativas de dicho territorio organizado en 13 municipalidades y gobernado por el poder ejecutivo a través del gobernador, el presidente del Consejo Superior de Salubridad y el director general de Obras Públicas (Hernández, 2003). Legislación que, desde la perspectiva de Hira de Gortari (1987), concentró todavía más el poder en la capital del país.

El edificio proyectado por Castañeda era un espacio escolar *ad hoc* para párvulos que condensaba su educación, experiencia, motivaciones y aspiraciones; no obstante, representó un punto de referencia que dio un nuevo giro a los locales educativos donde el jardín fue revalorado. Dado que los *Kindergärten* no eran precisamente escuelas, idealmente serían independientes de cualquier otro establecimiento educativo, solo se aceptaría su contigüidad a la escuela normal para maestras de párvulos, aunque se procuraría cierta independencia entre ambos establecimientos. Cabe mencionar que esta maestra pionera se distinguió, entre otras cuestiones, por impulsar la autonomía de las instituciones para niños pequeños frente a las escuelas primarias, tanto en lo relativo al edificio escolar como en su funcionamiento y características, aunque sus tareas educativas debían estar coordinadas. En su obra *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria* ([1931] 1980), Castañeda incluyó el discurso de Justo Sierra dictado en la inauguración del Consejo Superior de Educación el 13 de septiembre de 1902. En la versión de la maestra, Sierra calificó de “un mal grave que remediar” (p. 34) el que los *Kindergärten* estuvieran anexados a establecimientos elementales, que se les vinculara forzosamente con la Normal y que estuvieran dirigidos por profesoras de primaria en lugar de aquellas formadas especialmente para la educación de los párvulos. Sin embargo, en el discurso de Sierra de 1902 reseñado en el *Boletín de Justicia e Instrucción Pública*,¹⁵⁶ se omite que las instituciones para la pequeña infancia debían ser independientes de las elementales y se incluye que fueran conducidas por madres más que por solteras. Es posible que las diferencias en la publicación de Castañeda

¹⁵⁶ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, núm. 1-3, 1903, p. 5.

respondieran a su enfoque e intereses,¹⁵⁷ aunque ambas versiones del discurso coincidieron en que los *Kindergärten* debían instalarse en locales apropiados.

El modelo señalaba que los establecimientos se ubicarían en zonas céntricas de la ciudad y en calles poco transitadas, ya que el tráfico representaba peligros y dificultades en la entrada y salida de los pequeños. Su aspecto sería agradable y modesto, simbolizaría a la vez que alojaría la vida y alegría. Castañeda describió minuciosamente su proyecto de espacio escolar (Cuadro 2), que en resumen consistió en:

- Construcción. Sencilla, bien ventilada, iluminada y soleada. El edificio sería de una planta, sin escaleras, corredores, ni balcones. El terreno debía ser plano, con árboles colocados estratégicamente para permitir la libre circulación del aire, la luz y el juego de los niños.
- Dimensiones. Era indispensable un terreno amplio para que los pequeños pudieran correr, jugar y estar en contacto con la naturaleza. Su superficie debía ser de 1, 800 metros para alojar a 120 niños, así, a cada uno le corresponderían 15 metros, espacio suficiente, además, para preservar su salud.
- Cálculo aproximado de la distribución.

<i>Secciones</i>	<i>M²</i>
Terreno para cultivo. Dividido en lotes de 1 metro para cada educando	120
Terreno que media entre los lotes	120
Jardín general para trabajos en conjunto	120
Campo para juego. Con calzada de fresnos y pasto muy corto (5 metros por educando). Además, se realizarían conferencias, cátedras y biblioteca por la tarde	600

¹⁵⁷ Respecto a la dirección de los establecimientos, desde mi perspectiva Castañeda pudo haber omitido en su texto el requisito de que las profesoras fueran madres por dos posibles razones: 1) en otros de sus escritos no mencionó como obstáculo el que las mujeres no fueran madres para que se desempeñaran como maestras de párvulos, más bien se enfocó en impulsar su formación profesional; 2) el vínculo que estableció entre el ejercicio docente para niños pequeños con la maternidad descansó en las características femeninas adquiridas a través de la educación, es decir, se trató de un “aprendizaje maternal” (Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 78) más que de la condición de procreación biológica. De esta manera propuso al *Kindergarten* como escuela de la mujer –aún en aquellas que no fueran a dedicarse al magisterio–, la que le permitiría desarrollar cualidades ligadas al ideal de femineidad y maternidad de la época: dulzura, paciencia, serenidad, amor a la niñez, delicadeza, ternura, laboriosidad, justa, entre otros. Miró a la maestra de párvulos como “casi madre” (Castañeda, [1931] 1980, p. 37), las llamó “madres artificiales” (p. 80) porque no lo serían biológicamente pero sí en sus comportamientos: cariñosas, protectoras de los niños, con buen criterio y abnegadas; con lo que contribuirían al engrandecimiento de México. De cualquier forma, lo disruptivo en Castañeda radicó en plantear a la maestra de párvulos educada para la maternidad y no ser madre. En otras palabras, el no ser madres biológicas no impedía a las maestras de párvulos ejercer la maternidad.

Sala para fiestas escolares y juegos en conjunto para cuando haya mal clima	120
Cuatro salas de trabajo para 30 educandos cada una. Distribución interna por sala: 1.50 metros para cada niño y 25 metros para verificar evoluciones	280
Despacho para directora	49
Sala de espera. Donde los niños podrán esperar si llegan muy temprano o los recogen tarde, evitando permanezcan en otros espacios del establecimiento o en la calle	56
Portería. Destinada únicamente para el ingreso y salida de los niños, así como recibir recados de sus familiares	49
Departamento para aseo y guarda-ropa. Para revisión diaria de la higiene de los educandos haciendo las recomendaciones oportunas, aseo de los niños durante la jornada y antes de ir a casa. En esta sección debe haber agua, jabón y toallas. En escuelas de barrios pobres convendría además un cuarto de baños	49
Departamento para útiles escolares (bodega)	36
W.C. Uno por cada 10 párvulos. Deben estar aislados de otros departamentos, salubres, vigilados y limpios	36
Dependencia para guardar utensilios de jardinería	36
Pasillos y demás terreno necesario para la construcción	129
Total	1, 800

Cuadro 2. Fragmento del Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 84-86.

De esta manera, el edificio escolar cobró relevancia en función de tareas precisas – cuidar, educar, resguardar, separar, ordenar, vigilar, controlar– dirigidas a una población concreta: niños entre 3 y 6 años. No se trató de un espacio improvisado o adaptado, sino planeado y construido *ad hoc*. Esto implicó su reorganización atendiendo, además, a usos específicos: creación de límites externos e internos, se delimitó quiénes y qué quedaba dentro y fuera de la institución, fragmentación y jerarquías de los espacios, áreas visibles y otras poco accesibles, entre otros.

Para Castañeda el edificio escolar fue tan importante como la puesta en marcha de la pedagogía froebeliana, uno no se concebía sin el otro. Desde su perspectiva, un espacio escolar adecuado posibilitaba nutrir a la planta –es decir, al niño–, permitirle respirar, darle calor suave y reconfortante, protegerla, fomentar su actividad ordenada, estar en contacto, respetar y aprender de la naturaleza. Por lo cual el ambiente debía ser cálido, dulce y sereno. He aquí el aspecto realizable del método froebeliano en México; por el contrario,

no recomendó retomar su faceta mística de la enseñanza por no acoplarse a nuestro espíritu nacional.

Su diseño era un espacio organizado –tanto en su arquitectura como en sus usos– diferente en algunas cuestiones a la concepción de escuela predominante en la época. De la propuesta espacial froebeliana retomó los espacios cerrados, abiertos y de transición adaptándolos a su propia lógica. Así, el campo para juego ocupó la mayor extensión del terreno, poco más del 30%, esto en concordancia con el valor pedagógico y relevancia que otorgó a dicha actividad. Un conjunto de cuatro salas ocuparía el segundo lugar en superficie con 280 m², esto es el 15% del tamaño total de la propiedad. Aceptando que lo idóneo era que una maestra enseñara a 20 niños, concilió las necesidades de atención requeridas por ellos y la estrechez económica concluyendo que los grupos debían ser de 30 alumnos a cargo de una profesora auxiliada por una ayudante. A la zona de cultivo –dividida en lotes de 1m para cada niño–, terreno que mediaba entre los lotes y al jardín general para trabajos en conjunto les otorgó el mismo tamaño, esto es el 6% para cada uno. El terreno de siembra en la propuesta de Castañeda era casi el mismo espacio que el jardín para Froebel. Para este último sería el área más relevante, la de mayor proporción; incluiría parcelas individuales, zona de cultivo colectivo, espacios cerrados –para guardar materiales de trabajo–, estanques con peces, jaulas para aves y diversos animales. En tanto, en el diseño de la maestra mexicana este apareció dividido en 3 secciones distintas con funciones semejantes a las señaladas por Froebel: terreno para cultivo, jardín general para trabajos en conjunto y dependencia para guardar utensilios de jardinería. El cuidado de animales domésticos con fines educativos fue una práctica impulsada por esta pionera, aunque no señaló en qué parte del establecimiento se haría. A pesar de que en el boceto de Castañeda el área de cultivo –a la que denominaba también jardín– no abarcó la mayor extensión de la propiedad, consideró que era un espacio indispensable. Citando a Froebel, argumentó que en dicha sección los niños experimentarían la vida real, desarrollarían sentimientos de humanidad, aprenderían a ayudarse mutuamente y conocerían las consecuencias del desorden –exclusión de las ocupaciones de la comunidad– para saber que deben cumplir con sus obligaciones para poder disfrutar de las ventajas de la sociedad. Al igual que Froebel, consideró el cultivo de hortalizas y cereales para su propio consumo, añadió plantas fácilmente cultivables como amapolas, pensamientos, clavellinas y rosales.

Otra variación fue que, mientras Froebel contempló tres patios (Lahoz, 2010), uno de ellos cerrado para actividades en días lluviosos, Castañeda pensó no en un espacio al aire libre, sino en una sala en la que, además, se realizarían fiestas escolares. El patio abierto con árboles y fuente o glorieta, el patio con fuente-lavabo y la sala para recreo, reuniones y comedor tampoco aparecen en el modelo mexicano. Sin embargo, ambos proyectos contemplan portería, guardarropa y una arquitectura sencilla. Castañeda agregó un despacho para directora, sala de espera –ya que era común que los padres recogieran tarde a algunos pequeños–, departamento para aseo, bodega e inodoros.

La maestra tamaulipeca no incluyó habitaciones para la directora en el establecimiento para párvulos, ni dio explicaciones al respecto. Es probable que por tratarse de un edificio modelo, especializado, erigido y controlado por el Estado, con objetivos muy precisos sobre la formación de cierto tipo de infancia, se le haya desvinculado del significado de espacio privado al servir también como vivienda de las maestras a cargo adquiriendo la “expresión de un lugar impersonal” (Chaoul, 2014, p. 111). Su propuesta retomó de la de Froebel el sentido, organización y funcionamiento de un espacio educativo caracterizado por su sencillez para brindar a los niños una formación sistemática, graduada, integral y armónica en un ambiente vinculado a lo familiar. Así, esta maestra pionera planteó un edificio intermedio entre el hogar y la escuela con particularidades de uno y otro. En su diseño las áreas abiertas predominaron en extensión con un 53% –terreno para cultivo, terreno que media entre los lotes, jardín general y campo para juegos–, frente a las cerradas con casi el 40% –sala para fiestas escolares y juegos, salas de trabajo, despacho para directora, sala de espera, portería, departamento para aseo y guardarropa, bodega para útiles, sanitarios y bodega para utensilios de jardinería–, menciona pasillos y otra proporción de terreno necesario para construcción que representaron el 7% de la propiedad; estos se consideraron como una sección distinta debido a que con poca precisión podrían ser clasificados como abiertos o cerrados.

Por último, aunque con diferencias visibles entre la propuesta de Castañeda y la de Froebel, esta maestra reconsideró la función e importancia del jardín en comparación con los establecimientos mexicanos de finales del siglo XIX: lo pensó como un espacio fundamental para formar al ser productivo, útil, moral y disciplinado. Por consiguiente, el proyecto de *Kindergarten* contempló un edificio, mobiliario, útiles escolares, programa,

ambiente, reglamentación y maestras a medida para este tipo de instituciones y para las pequeñas infancias; lo que contribuyó a diferenciarlas de la primaria delineando una identidad propia. En las siguientes subsecciones se intenta dar cuenta de la transición del *espacio* al *lugar* que a decir de Viñao (1993-1994b), supone un “salto cualitativo” (p. 18), esto es, a diferencia del *espacio*, el *lugar* se construye en la ocupación del territorio, desde la experiencia y las interacciones que en él tienen cabida, a partir de lo individual y lo colectivo.

2.2.2 Arrendamiento de casas, una ardua tarea

A partir del diseño espacial de Castañeda cabría preguntarnos: ¿cuáles fueron las posibilidades de una ciudad en crecimiento para alojar instituciones cercanas al modelo de *Kindergarten*?, ¿se dispuso de recursos suficientes para ello?, ¿su instalación se apegó al proyecto recomendado?, ¿cómo y qué se retomó del prototipo de Castañeda?, ¿este proceso fue igual para las cuatro escuelas?, y ¿qué pasó con el jardín? Estos cuestionamientos guiarán los siguientes apartados.

Las primeras escuelas de párvulos de inicios del siglo XX, posteriormente renombradas *Kindergärten*, se instalaron en casas arrendadas de una o dos plantas¹⁵⁸ con características disímiles que se adaptaron a las necesidades de este tipo de establecimientos y de las pequeñas infancias (Cuadro 3). Asimismo, maestras y niños, al transformar estos *espacios* en *lugares*, tuvieron que ajustarse a las posibilidades que los inmuebles les ofrecían. En consecuencia, esta transición cualitativa denota que las materialidades escolares no son estáticas: los sujetos las modifican en su interacción con ellas, y a su vez estas materialidades influyen en los sujetos.

¹⁵⁸ Las construcciones de un solo nivel caracterizaron el paisaje de la ciudad de México, incluso desde el periodo de dominación española, para la década de 1920 “el horizonte urbano seguía siendo horizontal y bajo” (Gruzinski, 2004, p. 32), mutando hacia los años cuarenta cuando proliferaron los edificios de varios pisos.

	<i>Kindergarten</i> “Froebel” 1909	<i>Kindergarten</i> “Pestalozzi” 1909	<i>Kindergarten</i> “Enrique Rébsamen”. Renombrado “Joaquín García Icazbalceta” 1909	<i>Kindergarten</i> “Herbert Spencer” 1909
<i>Ubicación</i>	1ª calle de Bucareli	Casa No. 52, 3ª calle de la Industria	Casa No. 1, 5ª calle Ancha	1ª calle de Guerrero
<i>Plantas</i>	2	2	1	1
<i>Distribución</i>	1 jardín delantero 1 jardín trasero 7 salones de clase 1 salón para juegos y labores manuales 1 salón para otros usos 1 sala de espera 1 comedor 1 cocina 1 dirección 2 W.C. tipo inglés ¹⁵⁹ Lavabos 2 porterías 4 bodegas 1 depósito par útiles de maestras 1 gallinero 1 pórtico 2 vestíbulos 1 habitación con cocina, comedor y lavabos 1 depósito de papeles de la inspectora 1 vivienda para directora –cocina, comedor, terraza y 3 recámaras– Azoteas	1 jardín delantero 1 jardín trasero 4 salas de clase 1 sala de juegos 1 salón de expresión 1 cocina para alumnos 1 dirección 3 W.C. 1 escalera 2 habitaciones para directora	2 patios 4 salones de clase 1 salón para juegos 2 W.C. 1 bodega 1 cuarto para conserje Vivienda para directora –constó de 7 habitaciones–	1 jardín pequeño 1 jardín trasero 11 salones para clase 1 salón para juegos 1 dirección 2 bodegas para útiles 1 bodega para otros utensilios 5 habitaciones para servidumbre

Cuadro 3. Casas ocupadas por los primeros cuatro *Kindergärten*, 1909. Elaboración propia con datos del AHCM

Basándome en el cuadro anterior, el edificio ocupado por el *Kindergarten* “Froebel” fue el que más se asemejó a la propuesta espacial de Castañeda, y aunque es probable que no dispusiera de área para cultivo, terreno que mediaba entre los lotes y campo para juego sí incluyó otros elementos no mencionados en el prototipo de la maestra: gallinero, pórtico, vestíbulo y espacio para la inspectora. Los demás planteles solo coincidieron con

¹⁵⁹ Los excusados tipo inglés tenían un tanque lavador, a diferencia de los de tipo colectivo que consistían en verter la materia fecal en un canal con pendiente en el que al término había un sifón o las fosas fijas (Chaoul, 2014).

el prototipo mexicano en el jardín o patio para trabajos en conjunto, salón para juegos, salas de clase, dirección, bodegas y sanitarios (Imagen 2). No obstante, las tres primeras escuelas contaron con vivienda para la directora, mientras que la cuarta tuvo habitaciones para la servidumbre que posiblemente fueron ocupadas por la directora, ya que en este periodo no se ha identificado en las plantillas de los establecimientos la existencia de personal de servicios. Respecto al modelo espacial de Froebel únicamente confluyeron en las salas de trabajo, patio o jardín –aunque no tuvieron la proporción ni características proyectadas por el pedagogo alemán– y bodega. El *Kindergarten* “Froebel” tuvo, además, portería, comedor y animales domésticos. En términos generales, en este periodo las escuelas primarias urbanas “contaban con salas de clase (seis u ocho), *W.C.*, lavabos o baños, dirección, portería o conserjería y bodega. En algunos casos llegaban a tener vestidores o guardaropa, patio cubierto, servicio médico, cocina y un terreno anexo” (Ortega, 2019, p. 18). Desde mi apreciación, esta división espacial fue semejante a la de los *Kindergärten*, por tanto, la configuración del espacio escolar de estos últimos estuvo estrechamente apegado al modelo de las primarias mexicanas, quizá en mayor proporción que a la propuesta froebeliana. Además, esta distribución respondió a las pautas de la escuela moderna de la época que implicó edificios con varias habitaciones con usos concretos cada una, higiénicos, especializados en el cuidado y educación de los alumnos, entre otros. De acuerdo con el Dr. José M. de la Fuente, autor de la obra *Elementos de Higiene Pedagógica* en 1905, esta organización del espacio escolar respondía al prototipo de escuelas cómodas y elegantes importado de Europa y Estados Unidos (Ortega y Saldaña, 2011). Esta manera de pensar, planear y ocupar los inmuebles escolares conllevó su fragmentación por medio de fronteras internas, así, cada pieza fue adquiriendo especificidad en su uso; en otras palabras, se trató de la especialización del *espacio* como *lugar*.

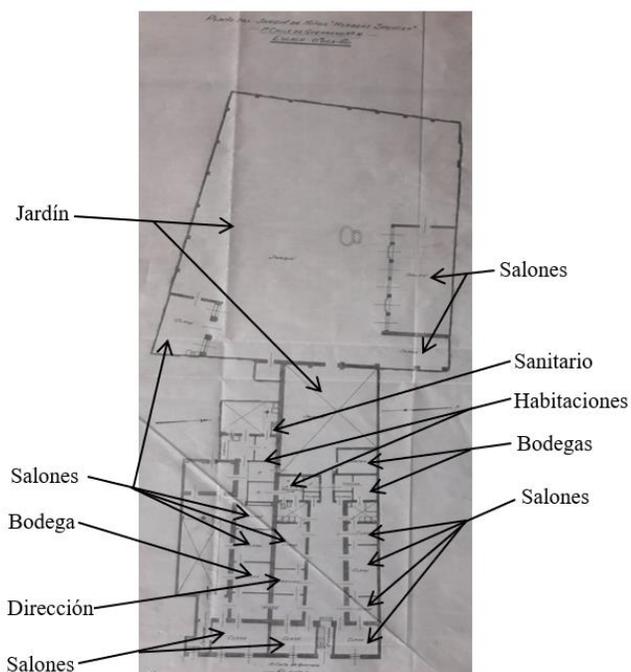


Imagen 2. Plano del Jardín de Niños "Herbert Spencer" 1ª calle de Guerrero No. 16. AHCM, Planoteca, Módulo 4, Planero 1, Fajilla 113, Clasificación 415.6(073)76, no. de plano 686.

A decir de Menéndez (2021), en la concepción del edificio escolar intervienen múltiples aspectos que se relacionan entre sí: médicos, económicos, pedagógicos, disciplinarios, higiénicos, arquitectónicos, tecnológicos, artísticos e ideológicos; por tanto, su organización interna es multifactorial, producto de procesos complejos y tensiones. En este sentido, en el caso de los *Kindergärten* el papel primordial asignado al juego por Froebel y Castañeda –actividad propia de la niñez, medio para su educación y recreación– se advierte en la distribución espacial de los edificios, pues los primeros cuatro establecimientos dispusieron de un salón propio para esta actividad. Por otra parte, a pesar de que los jardines de las instituciones no tuvieron las características planteadas en las propuestas alemana y mexicana, estos espacios se acondicionaron para prácticas de cultivo y contacto con la naturaleza, o bien, se realizaron en macetas.

En el esquema de rentas de inmuebles para uso escolar influyó la especulación inmobiliaria, el presupuesto destinado al pago de alquileres, la disponibilidad de edificios, la distribución de escuelas, la población a la que se dirigían, entre otros. Por tanto, el arrendamiento fue una actividad lucrativa, mientras que, las adecuaciones y composturas pudieron considerarse una inversión por parte de los propietarios. Los montos de renta eran cuestiones que se negociaban, pues frecuentemente los caseros solicitaban sumas más

altas de lo que la autoridad del ramo estaba dispuesta o podía costear. Fue común que los pagos a los dueños se retrasaran por varios meses, lo que era motivo de su disgusto viéndose obligados a enviar oficios en los que solicitaban las retribuciones convenidas. Además, las obras de reparación o adaptación se retrasaban ante su resistencia para realizarlas cuando había mensualidades adeudadas. Sin embargo, estos problemas también se concertaban entre las autoridades educativas y los arrendadores en un intento por mantener un contrato que beneficiaba a ambas partes.

En los primeros años del siglo XX a los contratos de arrendamiento se le agregaron cláusulas más específicas en cuanto a su duración y uso del inmueble; ahora se señalaba que la SIPBA no podía traspasar, subarrendar o modificar el local sin consentimiento del propietario, la duración del alquiler sería voluntario para ambas partes y se estableció un periodo para que el dueño, en caso de requerir la desocupación del local, pudiera hacerlo.¹⁶⁰ Esos cambios se pueden observar en el caso del *Kindergarten* “Icazbalceta”: cuando en 1917 se renovó el convenio de arrendamiento, entre las diferencias respecto a los anteriores se especificó que era obligación de las propietarias dotar de agua potable al local para el correcto funcionamiento de los baños; el incumplimiento de esta disposición y no realizar las composturas para evitar peligros a los niños fueron motivos que ameritaban su cancelación. Además, en la 12va. estipulación se estableció que la SIPBA se haría cargo de todas las reparaciones exceptuando las relativas a techos, muros y las ocasionadas por fuerza mayor.¹⁶¹

Recordemos que en 1917 los *Kindergärten* dejaron de depender de la SIPBA cuando fue suprimida y quedaron a cargo del Ayuntamiento. Los establecimientos para niños pequeños fueron declarados de carácter particular subvencionados por dicha instancia, financiamiento que abarcó el pago de rentas y el 50% de los sueldos del personal. Un año después se intentó cobrar cuotas para completar los salarios de las maestras y cubrir todos los gastos que el Ayuntamiento no sufragaba. Sin embargo, la baja recaudación de contribuciones de las familias obligó a las directoras y a los padres de los pequeños a solicitar al Ayuntamiento que incrementara el subsidio a estas instituciones para que

¹⁶⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, foja 1. Año 1909.

¹⁶¹ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 20, foja 1. Año 1917.

siguieran funcionando. Ante la penosa situación por la que atravesaban los establecimientos, María de la Luz Rivera, directora del “Spencer”, el 2 de julio de 1918 pidió permiso a la autoridad educativa para instalar un campo de juego infantil y dar clases de música y baile a los niños; estas actividades tendrían lugar después de los trabajos en el *Kindergarten* y se cobraría únicamente por las lecciones. Dos meses más tarde se le negó su petición debido a que la 2ª cláusula del contrato de arrendamiento estipulaba que: “La Dirección no podrá traspasar ni subarrendar el todo o parte de la localidad arrendada, sin consentimiento [sic] expreso del propietario o de quien sus derechos represente. Tampoco puede hacer sin esta condición reformas o modificaciones en la casa”.¹⁶² Posiblemente, la directora continuó insistiendo, ya que en septiembre de ese mismo año la Dirección General le permitió establecer el campo de juegos e impartir las clases vespertinas de baile y música, aunque le prohibió organizar un curso subprimario.¹⁶³ De modo que, los contratos de renta podían ser flexibles en ciertos momentos. Dichos convenios pueden ser comprendidos y valorados no solo como normas de las condiciones de alquiler, también moldearon usos y formas de concebir el lugar escolar, en estos sentidos es que no fueron inamovibles.

Durante el enfrentamiento armado arrendar locales destinados a escuelas fue aún más difícil. Entre los obstáculos estuvieron presentes la especulación inmobiliaria y el pago de rentas ante la pérdida de valor de los billetes de las distintas facciones revolucionarias; fue así que algunos contratos no se renovaron y en otros se tuvo que convertir el valor de los alquileres a oro o plata nacional. Por ejemplo, el *Kindergarten* “Icazbalceta” ocupó desde su creación en 1906 la casa propiedad de las hermanas Caamaño, con quienes se celebró un nuevo contrato el 1º de febrero de 1917, la renta mensual se estableció en \$200.00 oro nacional.

2.2.3 *Kindergärten itinerantes*

Una de las características de los establecimientos para niños pequeños de las primeras décadas del siglo XX fue su constante movilidad (véanse Cuadro 4 y 5). Además, su ubicación en zonas céntricas fue un aspecto criticado desde las escuelas de párvulos de

¹⁶² *Ibíd.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, foja 1. Año 1918.

¹⁶³ *Ibíd.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, fojas 66 y 75. Año 1918.

finales del siglo XIX, situación que posiblemente comenzó a cambiar hacia 1910, época en que inició su expansión por la ciudad. Con todo, su instalación en zonas periféricas fue un asunto pendiente por varios años más. Generalmente, un establecimiento se mudaba debido a lo inadecuado del inmueble o deterioro que representaba peligro para los alumnos. Las mudanzas de las escuelas repercutieron en la merma de la asistencia escolar (Chaoul, 2019), también generaban gastos de traslado, reparaciones y adaptaciones en los nuevos edificios.

	Escuela de Párvulos No. 1	Escuela de Párvulos No. 2	Escuela de Párvulos No. 3	Escuela de Párvulos No. 4
1903	Casa No. 24, calle del Paseo Nuevo			
1904	Casa No. 92, calle del Paseo Nuevo	Casa No. 11, calle Sor Juana Inés de la Cruz (esquina calle Chopo) Casa No. 3401, 2ª calle de la Rivera de San Cosme Casa No. 410, 2ª calle de la Industria		
1906				
1907	Calle Bucareli	Calle de la Industria	Casa No. 1, 5ª calle Ancha	Casa No. 16, 1ª calle de Guerrero
1908				

Cuadro 4. Domicilios de casas ocupadas por escuelas de párvulos, 1903-1908.
Elaboración propia con datos del AHCM

	<i>Kindergarten</i> “Federico Froebel”	<i>Kindergarten</i> “Enrique Pestalozzi”	<i>Kindergarten</i> “Enrique Rébsamen”. Renombrado “Joaquín García Icazbalceta” (probablemente hacia 1913) ¹⁶⁴	<i>Kindergarten</i> “Herbert Spencer”
1909	1ª calle de Bucareli	Casas No. 52 y 54, 3ª calle de la Industria (esta última casa se rentó para ampliar el edificio escolar)	Casa No. 1, 5ª calle Ancha Casa No. 84, calle 3 Dr. José Ma. Vértiz	
1911		Casa No. 35,	Casa No. 1, 2ª calle del Dr. Vértiz	

¹⁶⁴ Posiblemente en los primeros años de la década de 1920 haya cambiado nuevamente de nombre a “Enrique Rébsamen”, manteniéndose en el mismo domicilio, y se creó otro *Kindergarten* denominado “Joaquín García Icazbalceta” en la 8ª calle de Vidal Alcocer no. 12.

1913	Casa No. 16, 1ª calle de Iturbide (Sept. 1917: se clausura)	2ª calle de la Industria	Casa No. 84, 3ª calle del Dr. José Ma. Vértiz (ó 5ª calle Ancha)	Casa No. 16, 1ª calle de Guerrero
1914		Casa No. 54, 3ª calle de la Industria		1ª de Guerrero No. 18 ¹⁶⁵
1915		Casa No. 35, 2ª calle de la Industria		
1917				
1920	Clausurado			
1923	7ª calle de Alzate No. 133	Av. Argentina No. 72		
1929	Santa María La Rivera No. 64	República de Argentina No. 72		

Cuadro 5. Domicilios de casas ocupadas por *Kindergärten*, 1909-1929. Elaboración propia con datos del AHCM y AHSEP-AGN

Como se muestra en el Cuadro 4, entre 1903 y 1906 se instalaron las primeras 4 escuelas de párvulos en casas arrendadas. El primer establecimiento dirigido por Estefanía Castañeda fue el modelo en el que se basó la creación de los posteriores.¹⁶⁶ Las condiciones físicas de las fincas no parecían haber cambiado mucho en comparación con las escuelas de párvulos del siglo anterior a pesar de que en 1903 el presidente de México afirmó que: “A fin de obtener locales más adecuados para los planteles, se ampliaron los gastos destinados al pago de rentas” (*El Tiempo D.F.*, 18 de septiembre de 1903). En ese mismo año el Distrito Federal quedó a cargo del poder ejecutivo a través del Consejo Superior de Gobierno, que a su vez dependía de la Secretaría de Gobernación, instancias que entre otras facultades atendieron las cuestiones urbanas. Dicho Consejo, constituido por el gobernador del Distrito Federal, el director de Obras Públicas y el presidente del Consejo Superior de Salubridad, reemplazó la gestión de los ayuntamientos. Específicamente, a la Dirección General de Obras Públicas le correspondieron “los ramos de aguas, alumbrado, paseos, vías públicas, edificios, rastros y mercados, entre otros” (Chaoul, 2014, p. 55). El Consejo Superior de Salubridad vigilaba y supervisaba el ámbito sanitario, mientras que la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas se ocupó de las

¹⁶⁵ Es probable que se tratara del mismo inmueble, ya que desde 1920 aparece en diversos documentos ubicado en la casa No. 16 o 18 indistintamente.

¹⁶⁶ Con información de Candelario Reyes (1948), una vez que a Castañeda se le nombró directora definitiva de esta escuela, el Director General de Instrucción Primaria consiguió que se le pagara un sobresueldo de \$10.00 mensuales para que a partir de las bases que propuso orientara la fundación de nuevos establecimientos.

secciones de ferrocarriles, telégrafos y teléfonos. Este cuerpo burocrático contribuyó al establecimiento y conservación de la infraestructura escolar.

En el Mapa 2 se muestra que entre 1903 y 1906 las escuelas de párvulos se concentraron en los cuarteles V y VII, esto es, en los rumbos de la Alameda, Plaza de la República y Plaza de la Ciudadela, tendencia que se prolongó hasta aproximadamente la década de 1920 –aunque para estos años ya existían 8 instituciones independientes y 2 anexos a escuelas primarias–. En 1909 Berta Gamboa, autora de la noticia “La Enseñanza en el Kindergarten”, afirmó que en adelante se esperaba que estas instituciones prosperaran en México, pues “apenas hace unos cuantos años que se implantó y ya han desaparecido esos tristes y oscuros cuartos que había en su lugar” (*El abogado cristiano ilustrado*, Sección de Maestros, 11 de noviembre de 1909, p. 713). En el contexto de la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, se elaboró un marco legal y administrativo para la instalación de centros educativos en locales apropiados e higiénicos, tarea a cargo de la Junta Directiva de Obras de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal (Ortega y Saldaña, 2011), que funcionó hasta 1910. En tanto que, al menos desde ese mismo año la Inspección General de Arquitectura ya se había establecido con el propósito de mejorar los edificios.



Mapa 2. Escuelas de Párvulos y *Kindergärten*, 1903-1920. Elaboración propia con datos del AHCM. AHCM, Planoteca. Plano de la ciudad de México, publicado con autorización de la Dirección General de Obras Públicas. Año: 1907. Módulo 8, planero 1, fajilla 10, s/c

No todos los *Kindergärten* se mudaron con la misma frecuencia (Cuadros 4 y 5), lo que fue indicio de procesos diferenciados en su conformación como lugares de protección y educación de la niñez pequeña. Esta distinción se debió en parte a las desigualdades en los barrios donde se instalaron. Por ejemplo, el rumbo de San Cosme donde se situó la Escuela de Párvulos No. 2 en 1904, dispuso desde su creación en la década de 1880 de fuente¹⁶⁷ propia o pozo artesiano¹⁶⁸ y de alumbrado de gas hidrógeno. La cuarta escuela se situó desde su origen en la Guerrero, un barrio popular surgido en los últimos decenios del siglo XIX con carencia de servicios públicos o si los tenía eran de menor calidad. El *Kindergarten* “Rébsamen” ubicado en la calle Dr. Vértiz – las variaciones en las direcciones incluidas en el Cuadro 3 corresponden al cambio de nombre de las calles– era una zona poco favorecida: no estaba asfaltada –por lo que la tierra abundaba, aunque la directora regara el frente de la escuela–, había acumulación de basura que despedía olores pestilentes, escombros, etcétera. Por lo anterior, en 1911 el inspector médico Lavalle Carbajal consideró que era un barrio insalubre y solicitó su reubicación, la cual tal vez ocurrió hacia la década de 1930.¹⁶⁹ Los traslados de los establecimientos no siempre se efectuaban, aunque fueran necesarios, debido a la imposibilidad de encontrar casas adecuadas con rentas no tan elevadas y a que la valoración de edificios escolares para su arrendamiento o mudanza de escuelas eran procesos lentos.

En esta investigación se ha identificado que el principal motivo de los traslados de establecimientos para niños pequeños fueron las malas condiciones físicas e higiénicas de las casas que los alojaban. También hubo casos en que los inmuebles cambiaban de dueño

¹⁶⁷ Las fuentes localizadas en los jardines de casas particulares fueron elementos arquitectónicos que tuvieron por objetivo proveer de agua a la vivienda, este uso fue frecuente al menos desde las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. El libro de lecturas para niñas “Alegría del Hogar” (Rodríguez, 1922) lo ilustra de la siguiente manera en la sección dedicada al jardín: “–¿Y podrías decirnos, Rosalía, cómo se riega el jardín y por qué se riega de esa manera? –Se riega con agua de la fuente, y por medio de una regadera de agujeritos finos... –Si la fuente no estuviese aquí, en medio del jardín, habría necesidad de depositar en un barril o artesa, con veinticuatro horas de anticipación, el agua necesaria para el riego...” (pp. 48-49).

¹⁶⁸ Los pozos artesianos fueron una estrategia adoptada desde la década de 1850 para mitigar la carencia de agua. A pesar de que su costo era más elevado respecto a otras opciones, su utilización se incrementó con el tiempo, de 144 pozos existentes en 1857 aumentaron a 1 111 en 1902. Consistió en perforar pozos a 50 metros o más de profundidad, debido a ello, el agua que se extraía se encontraba en los mantos profundos y, por tanto, no estaba contaminada como la de los pozos comunes. El agua artesiana era adecuada para el consumo humano (Aréchiga, 2013).

¹⁶⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, fojas 50 y 52. Año 1911.

y las escuelas tenían que desocuparlos, aunque fueron los menos. A finales del siglo XIX las directoras eran las encargadas de buscar edificios para instalar o mudar a las escuelas de párvulos. En los primeros dos decenios del siguiente siglo, esta tarea fue compartida con los inspectores médicos y arquitectos quienes rendían informes sobre la idoneidad de los edificios y recomendaban o no su arrendamiento. Además, una de las tareas encomendadas a la Inspectora de *Kindergarten* desde la creación del puesto en 1906, consistió en dar parte a la autoridad educativa sobre la conveniente adaptación de los edificios escolares.¹⁷⁰ Hacia 1917 las escuelas primarias elementales, superiores, nocturnas y *Kindergärten* se reorganizaron en 13 zonas y se creó el puesto de Inspector de Zona Escolar Urbana, que entre sus obligaciones debía cuidar moralmente de los niños previendo y evitando los peligros a los que pudieran estar expuestos en las escuelas. Esta responsabilidad les facultó para solicitar tanto a la autoridad del ramo como a los propietarios de las fincas reparaciones, adecuaciones e introducción de servicios públicos.

Para la instalación o traslado de un *Kindergarten* se partía de la búsqueda de inmuebles, que luego eran visitados por los inspectores médico y arquitecto para indicar si eran aptos o no y hacían propuestas para su adecuación y reparaciones. Una vez aprobada la casa se celebraba el contrato de renta. Estos procesos podían demorar meses e incluso años. Se aprecia entonces que las necesidades cotidianas de los establecimientos transcurrían a un ritmo distinto al de la cultura gubernamental o administrativa (Viñao, 1997). Esto, además, muestra una creciente burocratización de la gestión escolar donde era frecuente el ir y venir de oficios, presupuestos, informes, solicitudes, etcétera. Otra manera de arrendar propiedades consistió en que los dueños enviaban cartas a la autoridad del ramo ofreciendo sus inmuebles para establecer escuelas. Tal fue el caso de Carmen Elizondo, la que por medio de su apoderado Emilio Elizondo¹⁷¹ propuso su casa ubicada en la 1ª calle de Iturbide para mudar al *Kindergarten* “Froebel” en 1911.¹⁷²

¹⁷⁰ Instrucciones á que debe ceñirse la Inspectora de jardines de niños, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 603-605. Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

¹⁷¹ Con datos de Bazant (*et al.* 2015), en el primer Código Civil de la ciudad de México de 1870 las mujeres quedaron constreñidas a la figura paterna o cónyuge cuando contraían matrimonio, esto significó que por sí mismas no podían administrar sus bienes, emprender negocios personales, etcétera.

¹⁷² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 3, foja 28. Año 1911.

No solo las directoras, inspectores y autoridades educativas influyeron en las mudanzas de las escuelas, los padres de familia también intervinieron, ocasionalmente, atendiendo a sus propios intereses y necesidades. En 1909 padres de niños que asistían al *Kindergarten* “Froebel” dirigieron una carta a Gregorio Torres Quintero solicitándole cambiar la escuela en virtud de que a dos calles existía otro plantel –posiblemente se trataba del “Herbert Spencer”– y a su inconveniente ubicación respecto a sus domicilios particulares; incluso adjuntaron un mapa en el que marcaron con rojo el perímetro donde se ubicaban las viviendas de los niños –esto se menciona en el oficio, pero no se pudo consultar tal mapa–. Le sugirieron mudarlo a las calles de Limantour y Lucerna tomando en cuenta, además, el crecimiento de las colonias Roma y Condesa, que recientemente se habían constituido como centros residenciales.¹⁷³ De esta petición no se encontró más información; sin embargo, es evidencia de que la ubicación de los establecimientos fue producto de la negociación entre autoridades educativas, maestras, inspectores, padres de familia y los propietarios de las casas.

2.2.4 Adaptaciones, reparaciones y presupuestos: entre lo urgente y lo posible

Tal como lo planeó Castañeda, estos primeros establecimientos dispusieron de un edificio independiente de cualquier escuela primaria, aunque no se trató de construcciones a medida, sino de casas adaptadas como ocurrió con las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y como continuaba sucediendo con las primarias también. Años más tarde, algunos *Kindergärten* y escuelas primarias se instalaron en un mismo edificio, aunque fueron casos excepcionales debido a las características de las casas.¹⁷⁴ El que los niños pequeños compartieran el inmueble con otra escuela, tanto en la práctica como en lo prescriptivo no era lo mismo que una sala anexa de párvulos a una primaria, esto último fue un proceso con su propia lógica (véase Capítulo I). Al ocupar dos escuelas un mismo edificio fue frecuente la interferencia de actividades y su convivencia no estuvo exenta de dificultades. Las adaptaciones a los inmuebles, que generalmente consistieron en colocar

¹⁷³ *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 3, fojas 18-19. Año 1909.

¹⁷⁴ En la década de 1910 solo tres *Kindergärten* compartieron local con otra escuela: el *Kindergarten* “Pestalozzi” con la Escuela para Niñas No. 48, el *Kindergarten* “Edmundo de Amicis” con la Escuela Superior Modelo para Niñas y el *Kindergarten* “Juan Ruiz de Alarcón” con una primaria para niños y otra para niñas.

puertas y muros, tuvieron como propósito dividir los espacios. Estas obras se caracterizaron por ser lentas y costosas, representaron la creación de límites internos y posiblemente mayor independencia para cada una de las instituciones.¹⁷⁵

Reparar y adaptar los inmuebles eran demandas constantes a la autoridad educativa por parte de directoras, inspectores médicos y pedagógicos. Estas obras aparecen frecuentemente entremezcladas en la documentación generada por los planteles para párvulos; sin embargo, atendieron a necesidades distintas. Con las adaptaciones se buscó que los edificios fueran adecuados para alojar a los párvulos y asemejarlos a la propuesta espacial de Froebel y Castañeda. Las reparaciones tuvieron por objetivo mantener a los inmuebles en las mejores condiciones posibles y garantizar su funcionamiento como lugares seguros para la educación y cuidado de los niños. Ambos tipos de obras coincidieron en el intento de ajustar las casas a los preceptos higiénicos de la época. Chaoul (2012) señala que entre 1908 y 1909 se gastó más de tres cuartas partes del presupuesto de la SIPBA en atender los criterios marcados por los higienistas.

Una de las atribuciones de los inspectores médicos fue visitar las escuelas rindiendo informes de sus condiciones higiénicas en los que señalaban las adecuaciones y arreglos requeridos,¹⁷⁶ mismas que se asentaban también en planos elaborados por los inspectores arquitectos. Estas obras eran informadas a los propietarios de las fincas para que las realizaran. De acuerdo con los convenios de renta correspondientes a las primeras décadas del siglo XX, los dueños estaban obligados a realizar las adaptaciones antes de que se

¹⁷⁵ Cuando dos o más escuelas compartieron un mismo edificio, fue común considerar pernicioso la convivencia de los alumnos, por lo que se realizaron diversas obras para evitar hubiera espacios comunes. En 1915 Concepción Caro, directora del *Kindergarten* “Juan Ruiz de Alarcón”, instalado en un inmueble donde funcionaban también una primaria para niños y otra para niñas, propuso una serie de adaptaciones para separar a las tres escuelas, ya que a su juicio era “inconveniente y hasta peligroso en algunos casos la reunión con los niños grandes que tienen ideas, juegos y hasta lenguaje distintos de los de los niños pequeños” (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp. 5, foja 106. Año 1915). Petición respaldada días después por el Inspector del Servicio Higiénico que afirmó: “lo que es más lamentable, el departamento de excusados es común para las tres escuelas, dando esto lugar por estas circunstancias a la mezcla de niños de diversas edades y sexos” (*Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 5, foja 103. Año 1915).

¹⁷⁶ Este documento fue elaborado por el arquitecto inspector Federico Mariscal para asesorar al gobierno en el arrendamiento de edificios escolares (Ortega, 2019). Principalmente se asentaba el domicilio de la escuela, superficie total y del patio, número de pisos, altura de techos, modificaciones para mejorar la iluminación, ventilación, condiciones de los espacios para clases y sanitarios, si se recomendaba o no para instalar una escuela. Además, debía ser firmado por los inspectores médico, arquitecto y pedagógico. Estos informes dan cuenta de la influencia ejercida por los supervisores en la proyección y uso de los inmuebles destinados a escuelas, donde su detallada descripción y medición fungieron como medios para controlarlo.

ocupara el inmueble, aunque en la realidad esto no se cumplió cabalmente. Inspectores médicos y arquitectos contribuyeron a la transformación de los *espacios* escolares en *lugares* al resignificar los primeros con las obras de adaptación. Esto implicó modificar la segmentación de las casas en función de la organización interna de las escuelas, así como de la jerarquía de los espacios. Es decir, los edificios fueron dinámicos en sus usos y construcciones físicas, lo que obligó a transformar sus límites internos.

Como parte de las estrategias de adaptación se recurrió al arrendamiento de predios contiguos a los *Kindergärten* para ampliarlos y proveerlos de patios y/o de áreas para cultivo. Esta práctica se vinculó a la tirantez derivada del uso de los inmuebles como escuelas y vivienda de las maestras que, a pesar de las desavenencias, autoridades del ramo y directores se beneficiaron. A las primeras les favoreció que los maestros al tiempo que habitaban los inmuebles los cuidaran junto con el mobiliario; en el caso de las elementales, esta custodia les representó más trabajo pues debían rendir informes mensuales (Chaoul, 2014). No se ha encontrado evidencia que las maestras de párvulos tuvieran que hacer alguna documentación semejante. Además del beneficio económico que representó para los directores vivir en el edificio escolar, ellos ostentaron una relación de poder frente a los que no gozaban de esta ventaja; sin embargo, la libertad de su persona y vida privada se vieron comprometidas. Por otra parte, en este período ocurrió un progresivo desplazamiento de la escuela como hogar de maestros o directores. El 21 de agosto de 1915 Carranza decretó que, en el plazo de una semana, los directores debían desocupar las piezas de los inmuebles escolares en que vivían (Chaoul, 2014, p. 187). Esta medida fue rechazada por algunos maestros y demoró algunos años en cumplirse. En 1918 el presidente municipal solicitó a los directores obedecer dicha disposición.¹⁷⁷ En respuesta, los directores de primarias adscritos a la 3ª Zona Escolar Urbana solicitaron al Ayuntamiento se les permitiera vivir en las escuelas, argumentando: “1) frecuentes robos en ellas y su preocupación de que están bajo su responsabilidad, 2) su imposibilidad de pagar las exageradas rentas por habitaciones antihigiénicas”.¹⁷⁸ De no aprobarse su petición, pidieron se les proporcionara una cantidad mensual que les permitiera rentar una

¹⁷⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: acuse de recibo, circulares, vol. 2443, legajo 1, exp. 31, foja 2. Año 1918.

¹⁷⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Dirección General, vol. 2468, legajo 1, exp. 41, foja 2. Año 1918.

vivienda cerca de la escuela y poder cuidarla. Unas semanas más tarde, el director general Andrés Osuna negó su demanda afirmando que

está demostrado que esa concesión es inconveniente en el orden moral y disciplinario. Dicha concesión se suprimió debido a sus inconvenientes: el Director habitando el edificio escolar frecuentemente pasaba a sus habitaciones más o menos tiempo perjudicando la marcha de la escuela, los familiares del Director se inmiscuían en asuntos del establecimiento, los niños presenciaban escenas domésticas siendo algunas incorrectas.¹⁷⁹

Esta medida trastocó la vida al interior de los planteles, las relaciones de poder constituidas de manera informal en el magisterio y el papel de los directores en las comunidades. Con el paso del tiempo se crearía el puesto de conserje, lo que sugiere que la escuela nunca dejó de ser considerada un lugar susceptible de ser habitado.

Por otra parte, las principales causas de las reparaciones a los inmuebles de los *Kindergärten* fueron deterioros existentes aun antes de que los ocuparan y los que surgieron con el uso cotidiano. En menor medida se debieron a otro tipo de factores como desperfectos ocasionados por construcciones en casas colindantes o temblores. Desde que se instalaron las cuatro primeras escuelas de párvulos en la década de 1880 se estipuló en los contratos de alquiler que los dueños de las fincas eran responsables de realizar las composturas y, en caso de no atenderlas, la autoridad educativa se haría cargo de ellas descontando su costo de las rentas. Esta disposición cambió en el segundo decenio del siglo XX cuando se concertó que la SIPBA efectuaría estas obras exceptuando las relativas a techos, muros y las de fuerza mayor. Se fijó un plazo de 8 días para que los propietarios realizaran reparaciones urgentes; de no hacerlas la Secretaría las haría a cargo de rentas.¹⁸⁰

A decir de Pilar Gonzalbo y Anne Staples (2012), un balance de las afectaciones ocasionadas por la Revolución Mexicana en la ciudad de México indica que los edificios y monumentos majestuosos construidos en el porfiriato no sufrieron daños significativos. Sin embargo, hacia 1920 Torres Quintero, comisionado por el Ayuntamiento para evaluar la situación de las escuelas municipales, informó que las encontró “lejos de cumplir con las recomendaciones de arquitectos e higienistas de la década anterior y mostraban los

¹⁷⁹ *Ibid.*, vol. 2468, legajo 1, exp. 41, foja 1. Año 1918.

¹⁸⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp. 20, foja 1. Año 1917.

estragos de la lucha” (Gonzalbo y Staples, 2012, p. 355). Las consecuencias más recurrentes de estos acontecimientos en escuelas primarias y *Kindergärten* fueron el atraso de las reparaciones a los inmuebles y la interrupción de clases. Muestra de ello fue que en 1913 el *Kindergarten* “Rébsamen” resultó dañado con balas de cañón. Repararlo demoró 7 meses y 20 días, periodo en el que las actividades educativas se suspendieron reanudándose a pesar de haber quedado pendientes algunos arreglos.¹⁸¹ La contienda revolucionaria afectó la vida cotidiana de las pequeñas infancias que concurrían a dichos establecimientos, aspecto pendiente por estudiar desde una perspectiva que vincule la historia de las infancias, de las emociones y de los conflictos bélicos.

A pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas por mantener los edificios en óptimas condiciones para los párvulos, la realidad estuvo alejada de ello. Esto se debió a que los arreglos solicitados por maestras e inspectores no siempre se realizaban, en ocasiones se hacían parcialmente y solían ser tardados; a ello se sumaron los retrasos en el pago de rentas y en que los propietarios ejecutaran las composturas. Por otro lado, directoras e inspectores no siempre coincidían en las reparaciones necesarias: hubo casos en que las primeras sugerían arreglos económicos que permitieran atender otros que a su criterio eran más urgentes.¹⁸² De modo que ocupar y resignificar el lugar escolar fueron ámbitos de negociación y disputa entre los actores educativos cuyas ideas sobre la percepción, planeación y usos del espacio escolar contrastaban. En general, reparaciones y adaptaciones se fundamentaron en pautas higienistas y se centraron en espacios cerrados.¹⁸³ Patios y jardines escolares quedaron en segundo plano en este tipo de obras. Entonces, en la práctica, definir lo central –aulas– y lo periférico –jardines– fue un proceso negociable al interior y hacia afuera de los establecimientos.

¹⁸¹ *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 2, fojas 72, 80, 86, 88, 90, 91 y 103. Año 1913.

¹⁸² *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 1, foja 127. Año 1913. *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 1, fojas 137, 139, 144. Año 1914.

¹⁸³ Por ejemplo, médicos e ingenieros promovieron la utilización del cemento –el ingeniero Daniel Garza fue uno de ellos– al considerarlo un material higiénico, durable y moderno. El Dr. M. de la Fuente (1905) indicó que el único piso que convenía en las escuelas era el de cemento por ser higiénico –al unirse perfectamente a las paredes no dejaba ranuras en las que se albergaran insectos, microbios y ratas– y pedagógico –al andar sobre él no se producía ruido alguno que distrajera la atención de los niños–. Este mismo médico estimó que los tapices y cielos rasos en paredes y techos favorecían el alojamiento de microbios e insectos en ellos, por lo que era recomendable reemplazarlos por pintura mate; la cual permitía un aseo apropiado de los salones (Ortega y Saldaña, 2011).

Los presupuestos de las obras los realizaban los inspectores arquitectos, para quienes, a decir de Chaoul (2012), uno de los objetivos era “obtener mayor rendimiento del espacio según los criterios higiénicos” (p. 261). De acuerdo con cálculos propios, durante las primeras dos décadas del siglo XX en promedio se pagaban \$285.00 de renta al mes por cada establecimiento para párvulos. En el mismo periodo, las estimaciones para realizar adaptaciones y reparaciones en el *Kindergarten* “Pestalozzi” ascendieron a \$6,138.08. Esto es, no en pocas ocasiones se consideraron mejoras costosas que frecuentemente superaban el valor del alquiler mensual, y que, al sumarse a las inconformidades de los propietarios por la demora en el pago de rentas o el monto del arrendamiento, ocasionaron que estos se negaran, resistieran, las postergaran o realizaran parcialmente. Además, a pesar de que en los contratos se estipuló que su ejecución no implicaría el aumento de la mensualidad, hubo casos en que los dueños sí lo solicitaron. Así, adaptaciones, reparaciones y presupuestos fueron cuestiones ligadas al higienismo y la pedagogía, pero también generaron relaciones económicas. En este sentido fueron arena de debates y concertaciones mercantiles entre autoridades educativas y arrendadores.

Finalmente, dotar de servicios públicos a las escuelas fue un proceso lento y costoso. En los primeros años del siglo XX la introducción del alumbrado eléctrico en los planteles estuvo a cargo de la SIPBA. La luz eléctrica transformó la vida cotidiana y las maneras de percibir y usar los espacios en todos los ámbitos de la urbe,¹⁸⁴ incluyendo el educativo. Si bien uno de los objetivos de dotar de este servicio a los planteles consistió en obtener mayor *confort* en la realización de actividades escolares; esto no significó necesariamente que los niños estuvieran en el centro de estas intenciones pues en ocasiones, el alumbrado se introdujo en habitaciones que no estaban destinadas a salones sino a la gestión escolar.

2.2.5 Jardines y patios. La naturaleza controlada en la escuela

Desde la creación de las primeras escuelas de párvulos en las últimas décadas del siglo XIX se previó que dispusieran de patio o jardín, sin embargo, a estos espacios se les confirió un sentido distinto al otorgado por Froebel. Los salones de clase se definieron

¹⁸⁴ De acuerdo con Briseño (2008), la introducción del alumbrado eléctrico en la década de 1880 repercutió también en el lenguaje, ya que se incorporaron diversos términos vinculados con la electricidad, entre ellos, anglicismos como *switch*, *socket*, *watt*, *volt* o *horse power* “ante la imposibilidad de usar una palabra en español que significara lo mismo o por la inutilidad de inventarla a corto plazo” (p. 26).

como lugares centrales de los edificios escolares, mientras que los patios fueron áreas periféricas donde los alumnos pudieran ejercitarse y recrearse en un medio saludable al aire libre. Entre 1880 y 1890 la planeación del espacio escolar para niños pequeños estuvo en manos de médicos, quienes fundamentaron la existencia de zonas descubiertas en la representación de las infancias como naturalmente inquietas, el juego como actividad propia de dicha etapa y en relación con preceptos higiénicos en los que este tipo de espacios favorecía la preservación de la salud. Fue así que la propuesta pedagógica froebeliana se interpretó en relación al higienismo, a un ideal de niñez y a las escuelas de párvulos como el puente entre el hogar y la escuela. A decir de Manuel Flores (1887):

...la idea de Froebel era que la Escuela tuviera un jardín ó un local análogo. Se proponía con esto que los trabajos cuya índole lo permitiera, se hicieran al aire libre y en condiciones de higiene rigurosas para hacerlos más agradables y más provechosos, y con la mira, además, de que el niño no extrañara los juegos á que estaba ántes acostumbrado en el patio ó jardín de su casa, en los paseos públicos, etc. (pp. 246-247).

Patios y jardines adquirieron un sentido pedagógico similar al pensado por Froebel con el *Proyecto de Escuelas de Párvulos*¹⁸⁵ elaborado por Estefanía Castañeda en 1903. Para esta maestra los espacios abiertos fueron parte de la metáfora del niño como planta humana y de su educación en y por medio de la naturaleza; de ahí que en su propuesta espacial poco más de la mitad del terreno sería destinado a áreas de cultivo, jardín y campo para juegos. Además, estos espacios posibilitaban la adquisición de una cultura física, nociones de higiene del plantel, que los pequeños trabajaran en conjunto reconociéndose como parte de la sociedad y se ayudaran mutuamente. Llevar a la práctica los principios de Froebel y Castañeda tuvo como principal dificultad el que las casas ocupadas por las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y los *Kindergärten* fueran alquiladas o de propiedad federal; en ambos casos se trataron de edificios adaptados y diversos en sus características. A ello se sumó la disponibilidad de agua en cada plantel, ya que era necesaria para el mantenimiento de los jardines. Recordemos que el sistema de agua potable en la ciudad de México fue funcional hasta 1913 (Chaoul, 2014, p. 57), esto significó que muchas más escuelas fueran conectadas a él y que para otras tantas este beneficio demorara varios años más en llegar. Así, cada establecimiento tuvo una

¹⁸⁵ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

organización espacial singular que dependió de las posibilidades y limitantes que cada inmueble y barrio les ofrecía.

Como parte de una educación a través y en contacto con la naturaleza, Castañeda propuso que los niños visitaran jardines cercanos a cada plantel –las excursiones con carácter científico ya se habían prescrito para escuelas primarias y de párvulos desde 1889–.¹⁸⁶ Rosaura Zapata también las incluyó en su programa de 1906 y en la década de 1920, ya como Inspectora General de Jardines de Niños, continuó impulsando estas actividades adhiriéndoles nuevos propósitos. Estos paseos tuvieron lugar en una ciudad en expansión, por lo que se fomentó –aunque de forma diferenciada– la creación de parques, jardines y bosques públicos con un sentido estético, recreativo, moralizante, higiénico, económico, entre otros.

En la transformación del espacio escolar confluyeron visiones distintas sobre el proyecto de *Kindergarten* que dependieron de quién realizara las recomendaciones y obras. Por ejemplo, en 1909 el *Kindergarten* “Pestalozzi” tuvo 2 jardines, uno al frente y otro al fondo comunicados por un pasillo. Algunas adecuaciones sugeridas por el Inspector Médico E. Lavalle Carvajal no respondían a la planeación del espacio del *Kindergarten* pensado desde la pedagogía. Desde su punto de vista, “En vez del jardín actual, es más ventajoso para los niños tener patios de juego, a donde puedan moverse y jugar con libertad”;¹⁸⁷ por tanto, recomendó retirar las plantas del jardín trasero y el pasillo para que las tres secciones conformaran un patio de juego, sin decir nada sobre las actividades de cultivo. En este sentido, el lugar donde se sitúa y el campo de conocimiento de quien mira el espacio escolar “...determina lo que vemos y cómo lo vemos, así como lo que queda fuera de nuestra visión” (Viñao, 2021, p. 43).

Si bien todos los *Kindergärten* tuvieron desde su creación patio y/o jardín, en estos se privilegiaron las actividades lúdicas sobre las de cultivo. Muy probablemente en el primer lustro del siglo XX estas se realizaron únicamente en macetas o cajones por falta de espacio o porque los jardines no eran adecuados para ello. Es posible que el patio del *Kindergarten* “Froebel” se utilizara para recreo y juegos de los niños, mientras que las

¹⁸⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2477, foja 1. Año 1889.

¹⁸⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, fojas 59-60. Año 1909.

tareas de jardinería se habrían hecho en macetas, pues en sus inventarios aparecen columpios, palas, 2 carretillas y 11 regaderitas en muy mal estado, 7 rastrillitos y 13 palitas muy usadas, 10 regaderitas de hoja de lata, 10 regaderitas de zinc, redes para mariposas, 62 macetas, 5 cajones con plantas, por mencionar solo algunos (Imágenes 3 y 4).¹⁸⁸



Imagen 3. En el fondo, la actual Directora, Srita. Esperanza Soní con un grupo de educadoras y educandos. Periódico *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912.



Imagen 4. Grupo de antiguos educandos del Kindergarten Froebel en el jardín, con la Srita. Esperanza Soní, actual Directora. Periódico *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912.

Con el tiempo se buscó la manera de habilitar zonas de cultivo más amplias para estas instituciones. Estando a cargo de la inspección de *Kindergärten*, Estefanía Castañeda impulsó a finales de la primera década del siglo XX el arrendamiento de predios contiguos o cercanos a los establecimientos para destinarlos a patios de juego, actividades de cultivo o campo de arena. Esta tendencia disminuyó una vez que la maestra dejó el puesto y hacia 1920 ya no hay registro de que se continuara haciendo. Con todo, fue una práctica diferenciada que dependió de la disponibilidad de terrenos o casas, también fue problemática debido al aumento de las rentas y a las adaptaciones que debían realizarse en los terrenos anexados. Únicamente los planteles “Pestalozzi” y “Rébsamen” fueron ampliados de esta forma. Las actividades que se realizaban en patios y jardines supusieron una relación distinta con las áreas al aire libre: lúdica, recreativa, educativa y flexible; lo que también trastocó los vínculos entre los pequeños, con las maestras y con el material. El edificio del *Kindergarten* “Rébsamen” incluyó un patio central al aire libre de 300 m²

¹⁸⁸ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 18, fojas 42-48. Año 1917.

en el que se trabajaba con los niños (Imagen 5), por ejemplo, el 3 de septiembre de 1909 la maestra Elena López desarrolló en este espacio el tema de “La Hacienda” bajo la idea general de “La patria”. Meses después, Castañeda solicitó instalar un toldo de lona en dicho patio para que los juegos se hicieran bajo la sombra y logró que se arrendara el predio contiguo para edificar en él la vivienda para la directora, acondicionar un campo de arena y que los niños pudieran hacer juegos libres.¹⁸⁹



Imagen 5. Festivales en el J. de N. Rébsamen, 1906-1915, CIDEP-SEP. Esta imagen corresponde al periodo en el que el *Kindergarten* “Rébsamen” ocupó la casa No. 1 de la 5ª calle Ancha. Pudo ser que los niños se encontraran a la entrada del plantel que tenía salida a un patio o jardín, o bien, que los pequeños estuvieran saliendo al patio central. Véase que la escalera no tenía barandal, en su lugar había macetas y el patio no estaba pavimentado.

En el jardín diseñado por Froebel había estanque con peces, jaulas con aves y otros animales para la observación y estudio de los niños, entre otros elementos. Por su parte, Castañeda enfatizó el uso de estampas y libros referentes a la naturaleza, la observación de orugas, mariposas, hormigas, moscas, arañas, etcétera; lo que sugiere que podía prescindirse de instalaciones para el cuidado y crianza de animales domésticos. Solo los planteles “Spencer”, “Froebel” y “Amicis” reportaron haber tenido animales de este tipo: en el primero hubo un acuario; en el segundo un palomar y un perro para proteger a las aves de los gatos de casas vecinas, y el tercero tuvo una jaula con un canario y 10 palomas. El contacto de los niños con la naturaleza pudo haberse complementado o sustituido con libros relativos a este tema, en sus bibliotecas se mencionan títulos como *Tardes de la granja*, *Animales Mexicanos*, *Atlas Manual Zoológico*, *Nature Songs for Children*, por mencionar solo algunos.¹⁹⁰ En otras palabras, se intentó llevar la naturaleza a la escuela de manera controlada, una naturaleza adaptada para los niños pequeños. Así, la transformación del *espacio a lugar* en relación con lo material parece fundirse en la noción

¹⁸⁹ *Ibíd.*, vol. 2563, tomo I, exp. 2, fojas 23, 24, 30 y 41. Año 1909.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, vol. 2563, tomo 3, exp. 19, fojas 7 y 13. Año 1918. *Ibíd.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, fojas 60-64. Año 1917. *Ibíd.*, vol. 2563, tomo 1, exp. 3, fojas 137 y 138. Año 1913. *Ibíd.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 7, foja 9. Año 1917.

del jardín escolar y el niño en contacto con la naturaleza, donde las materialidades son dinámicas.

2.2.6 Los baños escolares: nuevas materialidades y prácticas de higiene

Diversos autores han dado cuenta del lugar central que ocupó la higiene en el proyecto modernizador del porfiriato, incluyendo a la educación (Aréchiga, 2007; Chaoul, 2012; Menéndez, 2008; Ortega, 2013; Aboites, 2009). Escuelas higiénicas fueron símbolo de progreso y representaron ambientes morales ideales para la formación de las infancias. Inspectores, médicos y arquitectos se apoyaron en estas ideas para procurar la mejora de las instalaciones escolares –especialmente los retretes– y proveerlas de agua. Tanto en cuestiones de higiene como de moral se trató de separar lo limpio de lo sucio, de tal forma se configuraron nuevas materialidades y hábitos en torno a la limpieza: sustitución de fosas fijas por excusados *water closet* en las escuelas, con lo que se pretendía evitar la acumulación de desechos fecales y malos olores asociados con la propagación de enfermedades; instalación de lavabos; existencia de agua, jabón y toallas, entre otros. Además, se buscó extender el uso del agua en las prácticas asépticas de la población, por lo que conectar a los planteles con la red hidráulica fue fundamental para promover la higiene escolar, lo que significó también un rasgo de modernidad. Estefanía Castañeda evocó la frase de Liebing para remarcar la importancia de estas instalaciones: “El nivel de la cultura de un pueblo, se mide por el consumo que hace de agua y jabón”.¹⁹¹

En los primeros años del siglo XX, este tipo de obras junto a los esfuerzos por hacer de los edificios lugares adecuados para la actividad educativa y la revisión médica de los alumnos conformaron la base de la infraestructura escolar. Al menos desde la segunda mitad del siglo XIX el acceso al agua potable en la ciudad de México fue notablemente diferenciado, y las escuelas también se vieron inmersas en esta dinámica de urbanización y disposición de servicios públicos. Según Chaoul (2014), la instalación de la red hidráulica de la ciudad de México inició en 1905 y se terminó hacia 1913, sin embargo, ello no supuso que todos los centros de enseñanza se beneficiaran de esta obra. El médico Uribe y Troncoso asentó en el informe sobre las condiciones higiénicas de la casa No.1 de

¹⁹¹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 86.

la 5ª calle Ancha ocupada por el *Kindergarten* “Rébsamen” en 1909,¹⁹² que en este establecimiento se usaba agua de un pozo artesiano, la cual tenía olor y sabor sulfhídricos –problema igualmente común en las primarias–. Al no ser potable sugirió que se dejara de utilizar, para lo cual era necesario proveer al establecimiento de agua del servicio público que sí era apta para consumo humano. En la década de 1910 se incorporó una cláusula a los contratos de renta que comprometía a los propietarios a “surtir de suficiente agua potable el local arrendado y además de toda la necesaria para el uso diario de los excusados, mingitorios y baños si los hubiese”,¹⁹³ así como a repararlos dándole prioridad sobre otras obras. Con cierta resistencia, entre 1909 y 1910 las dueñas del inmueble realizaron la obra con un costo que excedía la renta mensual de \$250.00.¹⁹⁴ Para que la bomba eléctrica que dotaría de agua potable al *Kindergarten* funcionara, era indispensable conectarlo a la electricidad. La luz eléctrica se introdujo en la ciudad de México en la década de 1880 y paulatinamente sustituyó diversas fuentes de iluminación: ocote, velas, faroles de aceite, faroles de gas hidrógeno y lámparas de gas. Este acontecimiento fue símbolo de modernidad y avance científico, así como de diferenciación socioeconómica. El suministro de este servicio estaba mayoritariamente a cargo de compañías extranjeras,¹⁹⁵ entre ellas la *Mexican Light and Power Company*, empresa conformada en 1903 (Briseño, 2008; García, 2013). En octubre de 1909 se firmó el contrato por un año para que dicho establecimiento tuviera energía eléctrica, aunque, únicamente se proporcionó el servicio para el funcionamiento de la bomba, no para la iluminación del inmueble.¹⁹⁶ Una vez que los establecimientos tenían agua de la red hidráulica podían instalarse baños con el sistema inglés, lo que requería, además, tubería especial. Todo ello hacía que estas obras fueran costosas, lentas y frecuentemente entorpecidas por los procesos burocráticos.

¹⁹² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Kindertartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, foja 24. Año 1909.

¹⁹³ *Ibid.*, vol. 2563, tomo I, exp. 4, foja 11. Año 1913.

¹⁹⁴ *Ibid.*, vol. 2563, tomo I, exp. 2, fojas 21 y 36. Año 1909.

¹⁹⁵ Hasta que el presidente Adolfo López Mateos nacionalizó la industria eléctrica en 1961 (Briseño, 2008).

¹⁹⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Kindertartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, foja 38. Año 1909.

El diseño espacial de *Kindergarten* de Castañeda¹⁹⁷ incluyó un *W.C.* por cada diez niños. Los *WC* debían estar colocados en un lugar específico, ser independientes de otros departamentos, estar limpios y vigilados. Desde el inicio de estas instituciones la cuestión de los sanitarios fue problemática, por lo que su realidad distó de lo proyectado. Las casas arrendadas no eran aptas para alojar a la cantidad de alumnos que concurrían a las escuelas, por lo que lavabos y baños siempre fueron insuficientes; aunque se les dio prioridad a los segundos. Por citar un ejemplo, en 1909 en el *Kindergarten* “Rébsamen”, al que asistían 135 párvulos, 4 educadoras, 1 directora y personal de servicio, había solo 2 *W.C.* (Imagen 6). En general, en los planteles se reportaron 2 o 3 retretes para más de 100 personas, por lo que inspectores médicos y arquitectos habitualmente sugerían con carácter de urgente incrementar su número, instalar baños para uso exclusivo de los párvulos y colocarlos en las plantas donde hicieran falta para que los pequeños no tuvieran que bajar o subir escaleras para utilizarlos.

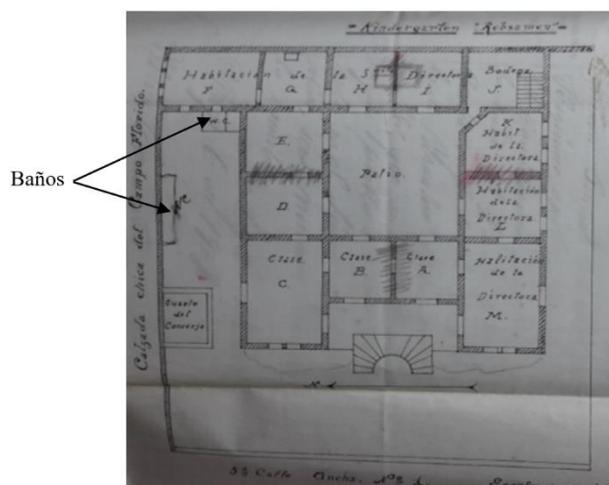


Imagen 6. Plano de casa No. 1 de la 5ª calle Ancha, esquina Calzada chica del Campo Florido. AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, foja 15, Año 1909. Las marcas rojas y a lápiz en el plano refieren a las modificaciones a la construcción.

Entre los inconvenientes se encontró que los excusados eran los mismos para niños y adultos, por lo que no eran del tamaño adecuado para párvulos; entonces, estas materialidades tuvieron que adaptarse. En el caso de los *Kindergärten* fue frecuente el uso de tarimas o banquillos en sanitarios y lavabos para que quedaran a la altura de los pequeños. Utilizar estos espacios se consideró un acto que debía tener cierta privacidad, por lo que fue importante que no se situaran en áreas comunes como vestíbulos, poner

¹⁹⁷ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

divisiones entre los *W.C.* y puertas.¹⁹⁸ En las fincas ocupadas por los *Kindergärten* los retretes no se encontraban en lugares concretos, podían estar al lado de la cocina, portería, recámaras, salones o en los patios, cerca de la entrada, en medio o al fondo del predio. Sin embargo, en los planos siempre se observan separados de otras secciones por muros. Esto permite identificar la emergencia de una noción de intimidad de los niños, aunque acotada por la mirada e inspección adulta.

De acuerdo con Chaoul (2012), en el caso de las primarias la instalación de *W.C.* representó la configuración de un espacio vinculado al aula, pues su cercanía posibilitaba la vigilancia del maestro. En los *Kindergärten* esta proximidad se relacionó con facilitar el acceso de los pequeños y evitar el uso de escaleras que representaran riesgo. En ambos casos, conllevó la reorganización interna y externa de los planteles, el establecimiento de fronteras –muros y puertas– que a la vez permitieran la observación, el control de los alumnos y de su comportamiento en los baños, la definición de prácticas de higiene hasta cierto punto privadas y con ello las maneras en que los niños concebían sus propios cuerpos.

Volviendo a la Imagen 6, únicamente una de las habitaciones ocupadas por la directora tenía entrada directa a uno de los sanitarios; estos quedaban lejos de las aulas –sobre todo de A y B, ocupadas por niños de primer y tercer grado respectivamente– y fuera de la vigilancia de las maestras. Acerca de su uso no se ha encontrado más información que la mencionada en este apartado; sin embargo, muy probablemente las educadoras tenían que asistir a los pequeños o enseñarles a utilizarlos. Esto implicó aprender y acostumbrarse a nuevas prácticas de higiene.

Los documentos elaborados por los *Kindergärten* revelan que su cotidianeidad se caracterizó por atmósferas inundadas de fétidos olores, habitaciones oscuras y poco ventiladas, baños insuficientes, rotos, descompuestos e insalubres por falta de agua –situación semejante también en las escuelas primarias–. Frecuentemente el estado de los

¹⁹⁸ El Dr. De la Fuente en su obra *Elementos de Higiene Pedagógica* (1905), prescribió que cada sanitario –refiriéndose a los individuales y diferenciándolos de los uriniales– debía separarse por un muro de 1.80 m de alto; las puertas cubrirían dos tercios de la parte inferior del cuerpo del niño, de manera que, se pudiera tener cierta privacidad y al mismo tiempo se le vigilara siguiendo las reglas morales. En el caso concreto de los *Kindergärten* se sugería colocar puertas a 30 cm del piso (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Kindertagens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, fojas 77-79. Año 1909).

W. C. se reportaba como inconveniente o “de completa insalubridad, siendo hasta peligrosos para la salud de los niños”.¹⁹⁹ Las reparaciones más frecuentes consistieron en reparar tazas o cajas rotas y desazolvarlos. El que los niños pequeños compartieran los excusados con otros de mayor edad, cuando algún *Kindergarten* se encontraba en el mismo edificio que una primaria, se consideró inadecuado por los inspectores médicos y maestras; esta preocupación fue aún más grande en baños concurridos por niños y adultos. En el caso de las primarias, sobre todo en las niñas, se temía el contagio de enfermedades como sífilis o gonorrea (Chaoul, 2012). Estos espacios no solo debían ser suficientes, limpios y con cierta privacidad; sino que tenían que ser distintos dependiendo quién los usara: párvulos o adultos, retretes para niñas y mingitorios comunes para niños. Así, los sanitarios comenzaron a cobrar especificidad en relación con las características físicas y morales de los niños pequeños. A partir de las escuelas se generó una experiencia de intimidad ligada al género que estuvo en tensión con la dicotomía público-privado. Igualmente, las materialidades y prácticas vinculadas con la higiene hicieron de la escuela un espacio especializado para el cuidado y educación de las infancias, para la construcción del futuro ciudadano. Por último, estas materialidades y prácticas hicieron que el ambiente y espacio escolar se diferenciara aún más del doméstico, sobre todo para los sectores más humildes, lo que a decir de Chaoul (2012), hacía más completo el proceso de institucionalización.

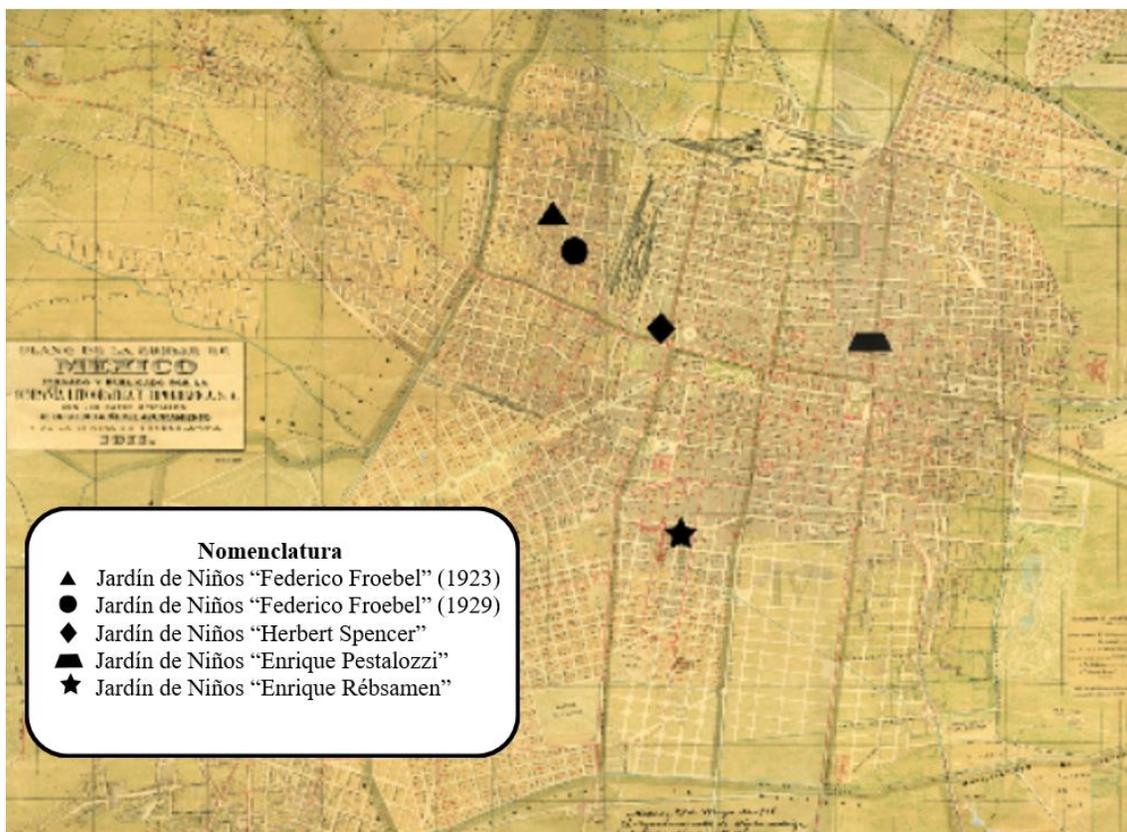
¹⁹⁹ *Ibíd.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 5, foja 106. Año 1915. Hacia la década de 1880 médicos, ingenieros sanitarios y empleados del Consejo Superior de Salubridad –máxima autoridad sanitaria en México de 1841 a 1917– insistieron en la necesidad de sanear la ciudad de México. Su expansión había provocado el incremento de la generación y acopio de inmundicias en sitios públicos y privados (Agostoni, 2013). Parte del problema radicó en la costumbre de verter la orina y el excremento en la calle y/o que la gente hiciera sus necesidades en ella, si bien había un servicio de limpieza –que consistía en carretas tiradas por burros que por la noche recogían los desperdicios–, era insuficiente; lo que provocaba una atmósfera pestilente agravada en la época de lluvias y que hubiera desechos a la vista y paso de todos. La expansión de la red hidráulica y drenaje subterráneo, así como la instalación de *W. C.* no solucionaron esta cuestión en el corto plazo, a ello se sumó que el suministro de agua no era constante y la falta de personal de aseo en las escuelas contribuyeron a que los sanitarios continuaran considerándose insalubres. Además, constantemente se tapaban, se rompían, no funcionaban adecuadamente o las tuberías no eran las requeridas, por lo que la materia fecal seguía acumulándose. En 1915 el Inspector médico Rafael Carrillo urgió a hacer que no faltara el agua en el *Kindergarten* “Juan Ruiz de Alarcón” y a aumentar la servidumbre para garantizar su aseo. (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp. 5, foja 103. Año 1915). Así, la presencia de desechos humanos continuó siendo un problema en la vía pública y en las escuelas por varias décadas más, por lo que malos olores y ambientes malsanos siguieron formando parte del contexto urbano y escolar.

2.3 Jardines de Niños. Otras perspectivas para pensar el jardín escolar

En 1928 la extensión del Distrito Federal ya era la que conocemos actualmente –esta fue definida en 1898 (Barbosa, 2013)–, aunque sus zonas urbanas han seguido creciendo hasta la fecha. Hacia ese mismo año, la organización política del Distrito Federal había cambiado, el régimen municipal se suprimió y esta demarcación se organizó en un Departamento Central, designación que pretendía aludir “a un mismo tiempo, una territorialidad y un modelo centralizado y jerarquizado ya en la propia denominación” (Rodríguez, 2013, p. 423); además, el Distrito Federal se dividió en 13 delegaciones. La cabecera de dicho Departamento fue la ciudad de México, que para ese año estaba fraccionada en 10 cuarteles abarcando las municipalidades de México, Tacuba, Tacubaya, Mixcoac y parte de las demarcaciones de Iztapalapa, Guadalupe Hidalgo y Azcapotzalco. Esta geografía política se transformó nuevamente en 1931 cuando se determinó que el Distrito Federal estaría conformado por 11 delegaciones y a la ciudad de México se le añadieron dos territorios más: Guadalupe Hidalgo y General Anaya (Sosenski, 2010).

En el periodo de 1923 a 1929 las primeras 4 instituciones fundadas a inicios del siglo XX se concentraron en los cuarteles II, VI y VII (Mapa 3). El arrendamiento de locales continuó prevaleciendo, en 1923 de los 16 establecimientos independientes que existían en la ciudad de México, únicamente el *Kindergarten* “José María Vigil” ocupó una casa de propiedad federal.²⁰⁰

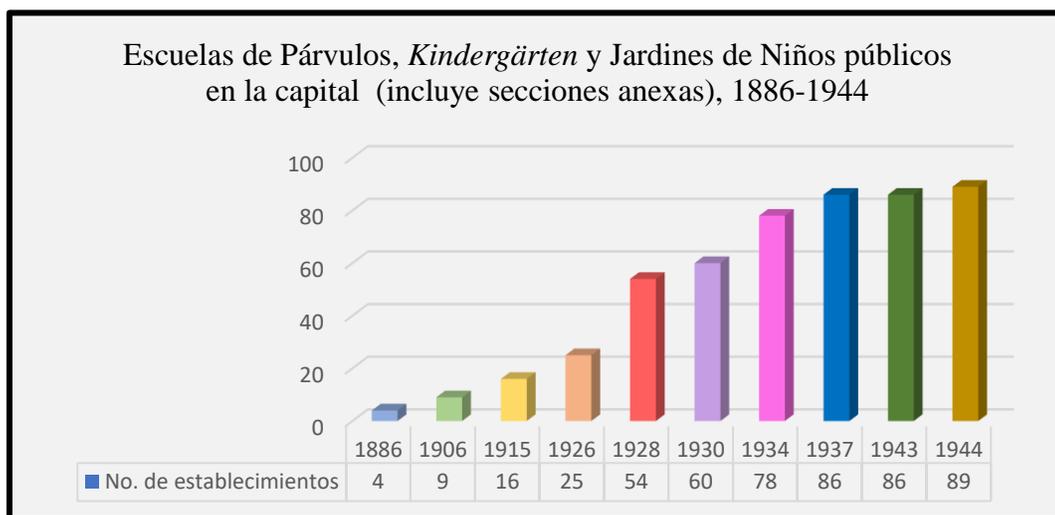
²⁰⁰ Relación de los edificios de propiedad federal, municipal y particular, ocupados por escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, en la que se manifiestan: ubicación, capacidad, inscripción de alumnos y rentas que se pagan, *BSEP*, tomo I, no. 3, 1923, p. 521.



Mapa 3. Jardines de Niños, 1923-1929. Elaboración propia con datos del AHSEP en AGN y AHCM. AHCM, Planoteca. Plano del D.F. hecho por la Dirección del Catastro. Año: 1929. Módulo 8, planero 5, fajilla 210.

La creación de establecimientos de cuidado y educación para niños menores de 6 años tuvo ritmos distintos en el periodo que abarca esta investigación. Como se mostró en el primer capítulo, la década de 1920 marcó una rápida expansión de los *Kindergärten* públicos en la ciudad de México y en diversos estados del país, la cual fue parte de un proyecto de democratización de este tipo de educación –incluso, de procesos más amplios enfocados a la masificación de la educación a nivel nacional, la internacionalización de los derechos de las infancias y su protección–, con el que se pretendió entre otras cosas, instalar instituciones en barrios humildes; así los jardines de niños dejarían de ser considerados como aristócratas. Durante el periodo posrevolucionario el Estado adoptó una función paternalista en la formación del nuevo ciudadano, por lo que prestó mayor atención a las infancias interviniendo en todas las esferas de su vida (Sosenski, 2010). El decenio de 1930 se caracterizó por una ligera desaceleración para casi estancarse en los primeros años de 1940 (Gráfica 1). Desde 1880 el crecimiento de este tipo de instituciones

en la capital se hizo bajo dos modalidades principalmente: planteles independientes y secciones anexas a escuelas primarias; estas últimas mostraron mayor incremento que los primeros debido a que su instalación y sostenimiento resultaban menos costosos. Hacia 1928 en el Distrito Federal existían 21 planteles independientes y 33 anexas a escuelas primarias.²⁰¹ En 1944 el total de establecimientos de ambos tipos fue de 89.



Gráfica 1. Escuelas de Párvulos, *Kindergärten* y Jardines de Niños públicos en la capital (incluye secciones anexas), 1886-1944. Elaboración propia con datos del AHSEP en AGN, Galván y Zúñiga (s/f)

Al menos desde el siglo XIX existieron establecimientos de sostenimiento privado. Sin embargo, en términos de crecimiento, la educación preescolar privada ganó terreno en la capital del país durante las décadas de 1930 y 1940. Estas instituciones pudieron ser independientes o salas anexas, incorporadas a la SEP –se apegaron a planes y programas oficiales, calendario escolar, laicidad y requisitos para la contratación de docentes– o incorporadas libres. En 1935-1936 la SEP reportó 22 planteles en la ciudad de México, en 1943 se registraron 75 y al siguiente año 100. Mientras que en el periodo 1934-1944 se instalaron 11 jardines de niños públicos, entre 1936 y 1944 hubo 78 nuevas instituciones privadas. Estos últimos establecimientos constituyen una veta a la que se le ha prestado poca atención por parte de los historiadores de la educación.

En la década de 1920 se reconoció que propiciar el contacto de los niños con la naturaleza era inasequible para la mayoría de los planteles, pues las casas ocupadas carecían de espacios adecuados. En 1928 se llevó a cabo una reestructuración del

²⁰¹ Organización del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, *MSEP*, 1928, pp. 137-153.

Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, que significó que el jefe de esta oficina tuviera la función de dictar orientaciones generales –técnicas y administrativas– para el arrendamiento de edificios, obras de adaptación y reparaciones. Como parte de la Sección de Trámite y Archivo se encontró la Mesa de Diversos, que, en cooperación con el Departamento Administrativo, se encargó de las reparaciones, contratos de arrendamiento y provisión de servicios públicos a las escuelas, entre otros asuntos.²⁰² Con la creación de estas oficinas, paulatinamente directoras e inspectores dejaron de entenderse e influir en la renta de casas destinadas a escuelas.

Ante los cambios de directrices, los *Kindergärten* “Froebel” y “Pestalozzi” dejaron de ser modelos para el resto de las instituciones de este tipo; su lugar fue ocupado por el Jardín de Niños al aire libre²⁰³ “Lauro Aguirre”, anexo a la Escuela Normal de Maestros que, al ser un prototipo, generó su propia cultura escolar. La proyección del espacio y cultura escolar mostraron signos de cambio, eran algo “vivo” en el sentido de Antonio Viñao (2002). A iniciativa y labor de Lauro Aguirre,²⁰⁴ dicho establecimiento se situó en el exconvento de San Jacinto, por lo que dispuso de un amplio huerto. Se planteó como centro de experimentación y práctica, una transformación del sistema educativo de Froebel, sin que dejara de ser su base; los dones se siguieron utilizando, rompiendo con

²⁰² Organización del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, *MSEP*, 1928, pp. 137-153.

²⁰³ Las escuelas al aire libre fueron una modalidad formulada en el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre celebrado en 1923 en París (Loyo, 2012), a partir del cual se extendieron en diversos países del mundo. Su principal objetivo consistió en cuidar la salud de los niños enfermos o débiles a la vez que se les educaba en un entorno natural. Con el tiempo, se le adhirió la enseñanza de las ciencias –especialmente las naturales– bajo los fundamentos pedagógicos de la escuela activa y dejaron de ser exclusivas para los alumnos aquejados por alguna enfermedad; esto implicó la modificación de la didáctica y metodología basadas en la memorización (Bernal, 2000). En México, la SEP adoptó este modelo escolar y espacial para que grupos marginados pudieran asistir a la escuela y disfrutaran del aire y del sol. Así, en 1925 se edificó el primer plantel de este tipo en el barrio de Atlampa, ubicado en la extensión de las colonias Guerrero y Santa María, en la ciudad de México. Se consideró que estos establecimientos eran idóneos por el bajo costo requerido para su instalación, su superioridad pedagógica y el ejemplo positivo que brindaba a la comunidad que podía observar las actividades escolares. Sin embargo, quejas de maestros refirieron que resultaban poco aptas para el clima de la capital y que impedían aislar a los alumnos del polvo, el frío, la lluvia, distractores del entorno, etcétera (Loyo, 2012). En el medio rural, entre sus propósitos figuró motivar la asistencia de los niños y la integración de las escuelas a las comunidades por medio de establecimientos sin muros que permitieran ver lo que en ellas se hacía.

²⁰⁴ Lauro Aguirre (1882-1928), maestro originario del estado de Tamaulipas, donde ocupó diversos cargos educativos y fundó la primera escuela del país al aire libre. En la ciudad de México promovió la reforma de enseñanza normal en 1924 y creó la Escuela Normal de Maestros al siguiente año, siendo su primer director. Entre su vasto trabajo figuró la reorganización técnica del jardín de niños y la primaria anexa a la normal. Fue autor de diversos artículos en folletos y revistas. Se le reconoce por un pensamiento pedagógico innovador.

lo rutinario de prácticas anteriores, pero se incentivaron actividades flexibles atendiendo al interés del niño.²⁰⁵ En todo caso, las ideas en torno a las pequeñas infancias continuaron apoyándose en la metáfora froebeliana, como se puede apreciar en una noticia sobre dicho jardín de niños:

Los niños, a semejanza de las plantas que en ese Jardín se cultiva, crecen libremente, de acuerdo con las leyes que rigen su naturaleza y recibiendo el alimento apropiado para su desarrollo; es decir, atención física y espiritual de parte de las Educadoras a cuyo cuidado están.²⁰⁶

El espacio y utillaje escolar se modificaron también. Por ejemplo, se abandonó el uso de la mesa de arena y se sustituyó por un lote descubierto de 40m² con pasto y árboles en el que los niños hacían trabajos constructivos para ilustrar los cuentos y leyendas relatados por sus maestras. Además, en esta sección los pequeños jugaban sobre el pasto y en columpios, trepaban árboles y para su descanso se dispusieron hamacas y petates. Por otro lado, el establecimiento tuvo un tanque de arena arreglado a manera de simular una playa donde los párvulos construían libremente fuertes, castillos, cerros y volcanes. Los cobertizos se destinaron cada uno a tareas específicas: ocupaciones, actividades domésticas, aseo, teatro para títeres, dibujo y modelado. En su nutrida biblioteca al aire libre los niños contemplaban estampas, mientras que, en el campo para cultivo plantaban y cuidaban flores y legumbres. Se afirmó que esta educación en contacto con la naturaleza, en espacios amplios y descubiertos tenía repercusiones positivas en la salud infantil. Además, se le consideró una institución democrática en la que confluían niños de distintas clases sociales. La característica al aire libre de este plantel sugiere que se trató de imprimirle un ambiente sin muros internos, mientras que, al pensarlo como democrático se intentó “borrar” fronteras simbólicas relativas a las diferencias socioeconómicas de los niños. Ante la imposibilidad de que el resto de las instituciones siguieran el modelo espacial del anexo a la normal; se procuró al menos que reprodujeran el ambiente

²⁰⁵ Cabe señalar que las críticas que Justo Sierra realizó en 1903 a las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX –véase el primer capítulo de este trabajo–, tuvieron un sentido semejante a los planteamientos transformadores del jardín de niños de la década de 1920. Por lo tanto, las reformas educativas –refiriéndome al conjunto de cambios realizados en la larga duración que afectaron el marco legislativo, curricular y las culturas escolares de los establecimientos para niños pequeños (consúltese Viñao, 1996a y 2002)– de este nivel conllevaron sedimentaciones de procesos anteriores.

²⁰⁶ Jardín de Niños “Lauro Aguirre”, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo II, núm. 9, mayo de 1933.

doméstico, las maestras fungieran como madres sustitutas, fomentaran costumbres mexicanas, estimularan la espontaneidad y expresión infantil, así como la permanencia de los niños en lugares descubiertos el mayor tiempo posible.

Si bien en los documentos prescriptivos y noticias sobre los jardines de niños se distingue un alejamiento de la propuesta de Froebel, en ellos se aprecian, a la vez, huellas froebelianas y de Estefanía Castañeda tanto en algunas características del espacio como en las prácticas educativas. Es decir, el Jardín de Niños “Lauro Aguirre” se instaló como modelo de un plantel al aire libre, de ahí su carácter novedoso; sin embargo, respecto a lo que Froebel proyectó se continuó con la tendencia de procurar una educación en y a través de la naturaleza, con un ambiente familiar, hubo zona de cultivo, los espacios descubiertos fueron los más importantes y extensos. En torno al prototipo de Castañeda, las coincidencias refieren al terreno para cultivo, campo de juego con pasto y árboles –aunque la maestra tamaulipeca precisó que fueran fresnos– y departamento para aseo. Por otra parte, los tres modelos de *Kindergarten* coincidieron en el establecimiento de límites internos y externos, áreas visibles para la vigilancia de los niños, jerarquización y segmentación de los espacios definiendo usos concretos. Es probable que hacia 1934 la particularidad del establecimiento anexo como espacio al aire libre comenzara a cambiar, pues en ese año se reportó la construcción de un edificio con aulas fabricado con tabique, castillos y solera de concreto armado; también se colocaron 17 excusados de porcelana americana y tanque bajo de encino, obras valoradas en \$2, 399.79,²⁰⁷ sin duda un costo oneroso contemplando que el salario mínimo diario en ese año fue \$1.50 (Sosenski, 2010).

Por otra parte, se fomentó la vinculación del jardín de niños anexo con las familias mediante la conformación de una asociación de madres que se reunía periódicamente con las educadoras a fin de estudiar cuestiones relacionadas con la salud y desarrollo de los pequeños; además, las mamás podían acudir diariamente a observar los trabajos en la institución. Esto significó “abrir” el establecimiento a otras presencias y miradas, con lo que se redefinió quiénes quedaban dentro y fuera, lo que se mostraba y lo que no, lo público y lo privado. Igualmente, se fomentó la extensión de la acción de los jardines de niños más allá de sus límites físicos, algo semejante a lo que se impulsó en las primarias

²⁰⁷ Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardín de Niños “Lauro Aguirre”, *MSEP*, tomo I, 1934, p. 81. Anexo 3. Sección de Edificios (Obras por contratos), *MSEP*, tomo I, 1934, pp. 566 y 570.

del Distrito Federal mediante la realización de espectáculos mensuales con participación de los alumnos en el Bosque de Chapultepec, el Estadio Nacional y en jardines públicos (Loyo, 2012). En el caso de los jardines de niños se organizaron las “Brigadas de Alegría”,²⁰⁸ en el marco de las cuales, para conmemorar la Semana del Niño en 1930, las educadoras representaron cuentos, realizaron funciones de títeres, circo, etcétera, en lugares públicos como parques, vecindades y cárceles.²⁰⁹ Otros ejemplos en este mismo sentido fueron las exposiciones, festivales y demostraciones en distintos espacios públicos como el Castillo de Chapultepec y el Parque Lira para difundir este tipo de educación y reunir fondos destinados a la adquisición de mobiliario y materiales escolares. Además, a través de una iniciativa de extensión educativa se realizaron transmisiones por radio en las que participaron educadoras y niños.²¹⁰ Todo ello significó la flexibilización de los límites físicos del jardín de niños.

La influencia pedagógica de Rosaura Zapata fue notoria a partir de la década de 1920, desplazando paulatinamente la figura referencial de Estefanía Castañeda. Si bien esta maestra pionera no elaboró una propuesta espacial de la envergadura de la de Castañeda, sus escritos permiten rastrear su pensamiento en torno a este tema. Desde su perspectiva, el edificio escolar debía ser *ad hoc* para la educación y cuidado de los niños con salas específicas para cada actividad arregladas con elementos nacionales –entendidos como ambiente natural en oposición a los componentes extranjeros–: juegos, ocupaciones, construcción, biblioteca y cuentos, descanso, labores domésticas. De esta manera, Zapata privilegió los lugares cerrados –especialmente el salón–, segmentados, jerarquizados –el destinado para juegos fue fundamental debido a que estos constituyeron la base del método pedagógico–, especializados y diferenciados entre sí. Redefinió lo propio, ajeno y común de los inmuebles al aspirar que los niños trabajaran colectivamente en todos los espacios sin restringirse únicamente a su aula. Además, pensó al jardín de niños como un lugar con fronteras definidas hacia el exterior, ya que una de sus funciones consistía en proteger a los niños de los peligros de la calle y de la vida sofocante de sus hogares, sobre

²⁰⁸ Esta fue una iniciativa de Rosaura Zapata para paliar la estrechez del presupuesto. Así, organizaron comisiones de educadoras que se dirigieron a zonas pobres de la ciudad y otros territorios del país para realizar actividades lúdicas y educativas con niños que no asistían a los centros preescolares (Poblett, 2004).

²⁰⁹ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, p. 170.

²¹⁰ Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, pp. 259-263.

todo los provenientes de clases humildes, aunque la acción de estos establecimientos resultaba igualmente benéfica para los de estratos acomodados.

En estos años dichas instituciones fueron consideradas como científicas y espacios idóneos para los pequeños de 4 a 6 años, junto con el hogar y los jardines públicos acondicionados para ellos. En oposición, la calle representó un espacio inadecuado y hasta peligroso para la niñez que favorecía que delinquieran (Sosenski, 2010). En opinión de la Junta Federal de Protección a la Infancia, a mediados del decenio de 1920 la vagancia y abandono de niños en las calles constituía “una de nuestras mayores vergüenzas nacionales”.²¹¹ Para erradicar este problema propuso una serie de medidas, entre ellas remitir a los menores a diversas instituciones establecidas especialmente para resguardarlos y reformar los *Kindergärten* de zonas humildes convirtiéndolos en “Hogar Escuela” –proyecto que posiblemente no se realizó–. La protección y educación de las infancias se configuró como un ámbito controlado y vigilado por los adultos, en el que se delinearon no solo espacios físicos y actores, sino también actividades consideradas propias de este grupo social: el deambular por las calles, pedir limosna o delinquir no estaban dentro de ellas.

En las décadas de 1920 y 1930 los proyectos de construcción en la capital se enfocaron en impulsar su industrialización y los planes políticos nacionalistas, reforzando así el poder del Estado. Arquitectos y urbanistas volcaron sus esfuerzos a erigir grandes edificios, escuelas, mercados, viviendas y centros deportivos (Davis, 2005). De acuerdo con Ariel Rodríguez (2013), hacia 1934 el modelo de ciudad de México se estabilizó, esto es, la noción de “departamento central” no prosperó y la ciudad quedó dividida en 12 delegaciones. Durante el gobierno cardenista se impulsaron las obras de abastecimiento de agua potable y alcantarillado, con lo que podría decirse que la red hidráulica y de drenaje subterránea estaba ya constituida; no obstante, su alcance era limitado. En 1947 se calculó que solo el 23% de la población a nivel nacional tenía acceso al agua suministrada por tubería (Aboites, 2009, p. 195). La moderna red de comunicaciones: ferrocarriles, tranvías, automóviles, motocicletas, bicicletas, telégrafo y el teléfono; transformó las calles y la vida en la ciudad de México incrementando el flujo de personas –lo que favoreció, entre otras cuestiones, la diseminación de enfermedades como la fiebre

²¹¹ La condición social actual del niño mexicano en el Distrito Federal, *BSEP*, tomo IV, núm. 1, 1925, p. 21.

amarilla (Carrillo, 2018)– y la actividad comercial. El transporte público se fue haciendo cada vez más necesario ante la expansión urbana (De Gortari, 1987) modificando la concepción del tiempo y las distancias, el ritmo de vida capitalina y las normas viales (Camarena, 1992). En este contexto, a pesar de haberse creado 14 jardines de niños en las delegaciones más alejadas del centro, se afirmó que seguían haciendo falta planteles en el Sureste y Noreste de la ciudad.

El radio de influencia de este tipo de educación trascendió a los hogares a partir de consejos y clases prácticas a las madres de corte y confección, cocina, canto, lectura, escritura, lavado, planchado y trabajos manuales impartidas en los jardines de niños (Imagen 7). Se reconoció que no solo las educadoras sino también las agrupaciones de madres existentes en cada plantel contribuían a su mejoramiento, lo que redundó en una mayor participación de las familias. En 1932 este tipo de asociaciones tenía 6, 308 miembros, los que en un año habían aportado \$10, 562.23 para el mejoramiento de los establecimientos.²¹²



Imagen 7. Labor social con madres de familia, 1904-1927, CIDEP-SEP.

Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), en los jardines de niños persistió la idea de Castañeda de vincularlos cercanamente a los primeros años de primaria, aunque ahora este objetivo cobró mayor impulso mediante la instalación de cursos subprimarios en los jardines de niños. Asimismo, las Sociedades de Madres fueron importantes para el mejoramiento de los locales escolares: construcción de aulas, reparación e instalación de sanitarios, adaptación y elaboración de mobiliario, visitas a los hogares de los niños cuando enfermaban, entre otros. Respecto a los edificios destinados a escuelas, se dijo que la SEP ponía especial cuidado en repararlos y adaptarlos. En 1934 la secretaría afirmó que en la ciudad de México existían 3 jardines de niños en inmuebles

²¹² Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, p. 261.

federales y 39 en propiedades particulares, esto es, el arrendamiento de locales se mantuvo como práctica recurrente; aunque en el nivel primario comenzó a disminuir con 156 locales rentados frente a 165 federales y 15 facilitados por las sociedades de padres, por lo que no pagaban alquiler.²¹³

A pesar del incremento de planteles en la capital, en 1935 la Unión Vanguardista de Educadoras Mexicanas Pro Jardines Infantiles Populares y Rurales –sobre esta agrupación se tienen pocos datos, es probable que se haya fundado en 1934 para difundir este tipo de educación sobre todo en zonas rurales– reconoció su inexistencia en los barrios más pobres de la ciudad: Merced, Nonoalco, Peralvillo, de la Antigua Bolsa, del Rastro y Calzada de San Antonio Abad. Por consiguiente, propusieron al presidente Cárdenas, siguiendo el modelo ruso, instalar jardines de niños en parques públicos de zonas humildes, en los que, además, de recibir educación, a los pequeños se les proporcionaría un desayuno o comida, cuidados higiénicos y asistencia médica. Esta iniciativa fue rechazada al no existir presupuesto para este tipo de establecimientos.²¹⁴

La incorporación de la Escuela de la Acción dio cabida a una innovación que contempló la formación de educadoras. La reforma al plan de estudios de 1925 dejó fuera a los dones y ocupaciones froebelianas para incluir entre otras materias psicología infantil, prácticas agrícolas, pequeñas industrias, ciencia doméstica y cultura física (Meneses, 1986). Además, se fomentó la representación de dicha institución como democrática y se alentó una educación que pusiera en el centro al niño, su iniciativa, espontaneidad y rol activo. Para ello se procuró que los niños permanecieran el mayor tiempo posible al aire libre y en contacto con la naturaleza, se privilegiaron actividades motoras y colectivas – entre estas últimas las de jardinería–, horarios flexibles y se introdujo el método de proyectos hacia la década de 1930. Todo ello supuso la transformación de las materialidades y espacios escolares, así como las prácticas pedagógicas. La maestra debía ser guía sin desligarse de su papel como segunda madre culta y educada. Además, se enfatizó la relación de estas instituciones con el hogar y la comunidad, de ahí en parte, el fomento del contacto con la naturaleza en jardines, parques y bosques públicos.

²¹³ Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1934, pp. 71 y 72.

²¹⁴ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, caja 0362, exp. 418.7/2, fojas 21 y 30, 1935.

Con la finalidad de difundir, investigar y guiar los postulados socialistas en educación, hacia 1935 se conformó el Instituto de Orientación Socialista,²¹⁵ el cual concibió al jardín de niños como “uno de los medios más importantes de protección en la edad preescolar, pues labora por vigilar y encauzar el desenvolvimiento integral y la adaptabilidad del niño al nuevo medio social”.²¹⁶ Con ello, se propusieron cambios importantes en las maneras de pensar y organizar a estas instituciones y a las infancias pequeñas. Respecto a las primeras, se explicitó su connotación protectora y educadora de la niñez menor de 6 años –esto pudo ser el preámbulo para que al poco tiempo dependieran del Departamento de Asistencia Social y no de la SEP–, en estos espacios debían investigarse las características físicas y mentales de los pequeños, con especial énfasis en el proletariado, a fin de dirigir adecuadamente su educación. A los niños se les consideró agentes de transformación social y elementos que formaban parte de su comunidad. Al jardín de niños se le atribuyó como objetivo fundamental preparar científicamente –cuya base descansó en la exploración y comprobación– a los párvulos para la sociedad socialista. Para ello, fue necesario adicionar visitas a parques, jardines, excursiones al campo, talleres, mercados y fábricas, lugares en los que la niñez pequeña estaría en contacto con la naturaleza y adquiriría ideas del significado de la vida comunal. La organización de estas instituciones sería análoga al nivel primario, su adaptación consistiría en simplificar todo aquello que se requiriera tomando en cuenta la edad de los niños. En el proyecto educativo socialista los jardines públicos cobraron mayor relevancia que los escolares, pues al objetivo froebeliano de vincular al niño con la naturaleza se adhirió el relacionarlo con la comunidad.²¹⁷ Las prácticas educativas también se

²¹⁵ Se trató de una oficina técnica de carácter consultivo que dependió directamente del secretario de educación. Su estructura consistió en 1 presidente y 6 vocales. Tuvo como cimiento 6 funciones principales: 1) Estudiar y guiar asuntos educativos turnados por el secretario del ramo; 2) Resolver consultas de tipo ideológico educacional; 3) Elaborar o supervisar programas y planes de estudio en apego a la reforma educativa; 4) Promover reformas para ajustar programas, planes y textos educativos al Artículo 3º Constitucional; 5) Coordinar diversas funciones con otros departamentos de la Secretaría de Educación y 6) Realizar conferencias y cursos para difundir la reforma educativa. (Instituto de Orientación Socialista, *MSEP*, tomo I, 1936-1937, p. 494)

²¹⁶ Instituto de Orientación Socialista. Plan General de Estudios y Principios Normativos de los Programas. Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1935, p. 184.

²¹⁷ En el periodo cardenista, la planeación urbana se transformó y las escuelas no quedaron exentas. El enfoque socialista armonizó con las ambiciones de arquitectos e intelectuales revolucionarios para los que el sector obrero era relevante para el desarrollo urbano, así la planeación de la ciudad recayó en gran medida en la escuela del funcionalismo socialista, opuesta al nacionalismo colonial de una década anterior. Además,

transformaron: es probable que sobre las actividades de cultivo se hayan preferido las salidas a parques y jardines públicos donde los pequeños pudieran observar y aprender a cuidar la flora y fauna que en ellos encontraban. Por ejemplo, en las orientaciones dirigidas a las educadoras para el estudio de la naturaleza se establecieron 6 objetivos: conocimiento de sí mismo, despertar el amor por lo bello, animar el interés por la naturaleza, respetar la vida, inclinación por investigar y ejercitar facultades como la observación, comparación y raciocinio. Entre las sugerencias de actividades para cada mes del ciclo escolar encontramos que en febrero los niños observarían un árbol cercano al establecimiento; en marzo harían excursiones al campo para mirar árboles frutales, sembrarían rábanos y acelgas en parcelas o cajones; en abril los pequeños visitarían un parque para observar a los pájaros, o si el establecimiento disponía de su propio jardín, harían esta actividad en él.²¹⁸ A pesar de que las tareas de cultivo siguieron vigentes, estas ya no fueron centrales como en el sistema froebeliano o en la Escuela de la Acción.

La puesta en marcha de la propuesta del Instituto de Orientación Socialista implicó profundos cambios en las instituciones para niños menores de 6 años. En primer lugar, se reforzó el principio de una educación en y mediante la naturaleza con un incipiente sentido científico, el cual fue más claro para el caso de la educación primaria.²¹⁹ En segundo término, actividades pedagógicas podían llevarse a cabo en ciertos lugares públicos, esto es, las fronteras de los establecimientos se ampliaron para incluir a la comunidad. Por otra parte, al asemejar su organización a la escuela elemental se le pensó como una primaria “simplificada” a la edad y características de los niños. Alumnos y padres de familia adquirieron un papel más activo: por primera vez se reconoció explícitamente en la documentación oficial que los pequeños eran elementos de cambio social. En 1936 se afirmó que estas instituciones estaban apegadas totalmente al programa socialista; sin embargo, el método de trabajo continuó siendo por proyectos con lo que la pedagogía de la acción siguió presente. Para Fabio Moraga (2017) la denominación *Escuela de la*

esta concepción distinta del espacio ciudadano difirió de la De Quevedo, lo que originó que las áreas verdes cobraran un sentido diferente al procurarse que estuvieran al alcance de la clase obrera (Davis, 2005).

²¹⁸ Estudio de la Naturaleza en el Jardín de Niños, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo III, núm. 9, junio de 1934.

²¹⁹ Desde los planteamientos de dicho instituto, el primer propósito de la educación primaria radicó en “1º Información científica fundamental, que es preciso proporcionar a los alumnos como instrumento indispensable de cultura integral” (Instituto de Orientación Socialista. Plan General de Estudios y Principios Normativos de los Programas. Escuela Primaria, *MSEP*, tomo II, 1935, p. 185).

Acción, Nueva o Activa fue ambigua en su concepción y aplicación en el México posrevolucionario, es decir, incluyó sistemas educativos diversos y en ocasiones hasta contradictorios. En ese sentido, las culturas escolares de los jardines de niños de este periodo pudieron ser resultado de una amalgama del sistema froebeliano, las propuestas de Castañeda y Zapata, la Escuela Activa y la educación socialista.

En 1936 el Distrito Federal estaba dividido en 6 sectores y 45 zonas escolares. En ese año se presentó el anteproyecto de las bases para la Ley Federal de Educación Pública que reglamentaría al Artículo 3º Constitucional. En este documento la educación socialista en los jardines de niños tendría por objeto la “creación y fomento de hábitos de compañerismo, desinterés, cooperación, trabajos en común espíritu de servicio, que fijarán las bases de una verdadera cofraternidad”.²²⁰ A partir de establecer las particularidades de la educación socialista en preescolar, primaria y secundaria, por primera vez los tres niveles fueron vinculados. Para crear nuevas escuelas en el Distrito Federal se establecieron criterios basados en las edades y características de los alumnos. En el caso de los jardines de niños se consideró que “mientras más pequeño es el niño está menos capacitado físicamente para asistir a establecimientos lejanos”,²²¹ por lo que un plantel de este tipo debía abarcar un radio de cinco calles alrededor, cada pequeño dispondría de 5m² –incluyendo salones de clase, servicios generales y patios de juego–, se estableció un cupo máximo por grupo de 25 niños. Las pautas higiénicas continuaron guiando las características de los edificios, por ejemplo, para favorecer una iluminación y ventilación adecuadas, la suma de las superficies de las ventanas debía equivaler a la tercera parte del piso. En contraste con los *Kindergärten*, en los jardines de niños se recomendaron los pisos de duela de encino o asfalto sobre los de cemento o mosaico. No se dispuso una distribución espacial específica para estos establecimientos; en general, todas las escuelas además de salones y sanitarios debían tener un criadero de animales, dos patios –uno abierto con 5m² por alumno y otro cerrado de igual magnitud que los salones–, habitación para el conserje –solo en los planteles rurales habría vivienda para el director–, mínimo un sanitario por cada grupo, un lavabo para 40 alumnos y un mingitorio colectivo por cada

²²⁰ AGN, Fondo Departamento de Psicopedagogía e Higiene, Serie Departamento de Psicopedagogía e Higiene, caja 35550, exp. 1, legajo 1, foja 4, 1936.

²²¹ *Ibíd.*, caja 35550, exp. 1, legajo 1, foja 8, 1936.

2 salones, etcétera.²²² En la proyección del espacio escolar del anteproyecto de ley, no se mencionó nada en concreto respecto a los jardines de las instituciones para párvulos.

En el *Informe presidencial. Ramo IX. Educación Pública* se afirmó que entre 1935 y 1936 se redistribuyeron los jardines de niños en el Distrito Federal acercándolos a los barrios de trabajadores, que eran los que más necesitaban el servicio.²²³ Asimismo, se repararon techos, muros, pisos, puertas, ventanas, instalaciones sanitarias y eléctricas en diversos planteles; en otros tantos se colocaron purificadores de agua. Al siguiente año se sostuvo que, aunque faltaba mucho por hacer en lo referente a edificios escolares, la escasez de presupuesto había restringido las obras que debían hacerse.²²⁴ En este periodo el arrendamiento de inmuebles para escuelas había disminuido, 235 edificios de propiedad particular frente a 551 federales y 237 pertenecientes a la comunidad.²²⁵

Entre 1937 y 1938 la estrategia de incluir grupos de primer año de primaria en los jardines de niños se intensificó; así, se reportaron 15 incluyendo el del “Lauro Aguirre”.²²⁶ Para entonces, ya existía en la SEP una Oficina de Edificios con funciones definidas: vigilar la construcción de inmuebles escolares; realizar adaptaciones y reparaciones; planos, proyectos, presupuestos y registros de iniciación de obras nuevas; celebración de contratos de arrendamiento; registro de predios federales utilizados por la Secretaría; provisión de servicios públicos; concursos de obras de construcción; compra de materiales para trabajos de plomería, carpintería, electricidad y pintura.²²⁷ Esta dependencia ya no rigió a los jardines de niños, pues de 1937 a 1941 estuvieron a cargo del Departamento de Asistencia Social Infantil; sin embargo, fue muestra de una estructura burocrática especializada encargada de los inmuebles escolares. Este Departamento de Asistencia se encargó de los edificios y mobiliario de los establecimientos para niños pequeños. Entre sus atribuciones también se fijó orientarlos técnicamente, excepto el anexo a la normal que continuó dependiendo de la SEP.

²²² *Ibid.*, caja 35550, exp. 1, legajo 1, fojas 9-11, 1936.

²²³ Informe presidencial. Ramo IX. Educación Pública, *MSEP*, 1935-1936, pp. 10 y 11.

²²⁴ Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, *MSEP*, tomo I, 1936-1937, p. 33.

²²⁵ Departamento Administrativo. Oficina de Edificios, *MSEP*, 1935-1936, pp. 236 y 239.

²²⁶ Informe presidencial. Ramo XI. Educación Pública, *MSEP*, tomo I, 1ra. y 2da. parte, 1937-1938, p. 80.

²²⁷ Oficina de Edificios, *MSEP*, tomo I, núm. 3, 1938-1939, p. 280.



Imagen 8. Actividad de riego en el patio, Jardín de Niños “Amado Nervo”, 1939, CIDEP-SEP. Obsérvese este patio o jardín con piso de tierra, árboles en su contorno y parcelas colectivas. Estas últimas fueron algo semejante al terreno de cultivo colectivo propuesto por Froebel. Además, los pequeños trabajan conjuntamente, ideal impulsado –aunque con ciertos matices– por Froebel, Castañeda, Zapata, la Escuela Activa y la socialista.

En 1942 los jardines de niños volvieron a formar parte de la SEP. En ese mismo año se buscó su reorganización mediante la reestructuración de la dependencia estatal y la creación de un nuevo programa basado en centros de interés –formulados por Ovide Decroly, en el caso de estas instituciones se introdujeron desde principios del siglo XX con la propuesta de Estefanía Castañeda– que relegaron al método de proyectos. En este plan la dificultad y complejidad de tareas irían en incremento durante los 3 años que comprendía este tipo de educación. Excursiones al campo, visitas a fábricas, granjas, mercados, establos, etcétera, continuaron teniendo gran relevancia al vincular al párvulo con la comunidad y el trabajo. En tanto, el contacto con la naturaleza se asoció a despertar en los pequeños el deseo de investigar, interpretar la belleza y verdad. Actividades como cultivar plantas –en el jardín, parcelas o macetas–, cuidar animales domésticos, observar fenómenos atmosféricos, por mencionar solo algunas, tuvieron una relevancia equivalente a otras como la formación de hábitos de higiene, de valores morales, escenificaciones, conversaciones y expresión de ideas. Cantos y juegos continuaron siendo el eje de este tipo de educación (Zapata, 1951). En consecuencia, la valoración y usos del jardín se modificaron: el lugar central que ocupaban en años anteriores pareció difuminarse al adquirir una importancia semejante a otras áreas de los edificios como salones o espacios públicos al aire libre.

Finalmente, durante las décadas de 1920 a 1940 es posible identificar transformaciones, innovaciones y permanencias en las maneras de pensar a la niñez pequeña, así como en las culturas escolares y materialidades de las instituciones para su cuidado y educación. La intervención del Estado se hizo más evidente en las formas de

concebir y gobernar a los jardines de niños y a las infancias menores de 6 años. En dicho periodo, los establecimientos experimentaron la confluencia de orientaciones pedagógicas distintas: el método de Federico Froebel, la Escuela Activa y el enfoque socialista. Aunque el sistema froebeliano continuó siendo su base, la importancia de los jardines escolares pareció disminuir al transformarse sus diseños, usos y valoración respecto a instituciones anteriores. En cambio, se impulsó el contacto con la naturaleza, la preparación científica y el vínculo de los párvulos con la comunidad mediante visitas, excursiones y observaciones en distintos espacios públicos. En los documentos normativos de edificios escolares no se mencionaron pautas específicas para los jardines de estos establecimientos, las características de sus patios se homogenizaron con los de las primarias al tiempo que inspectores médicos continuaron señalando deterioros y adaptaciones en los inmuebles. La organización espacial se transformó: las aulas, espacios cerrados, se volvieron las zonas centrales, en tanto que los jardines fueron periféricos. Los planteles habitados por maestras fueron lugares porosos en los que la vida privada y la escolar se interferían mutuamente. También las fronteras hacia el exterior se volvieron porosas al fomentar la observación y participación de las familias en tareas educativas. En general, el edificio escolar fue susceptible de ser segmentado para ampliar o aumentar aulas, extender o crear patios y jardines, instalar *W. C.* y lavabos, entre otras modificaciones.

2.4 Imaginar los salones: permanencias, cambios e innovaciones

En las secciones anteriores mostré que una escuela mexicana podía carecer de espacios descubiertos; pero no de aulas. Por tanto, ¿es posible pensar a las salas de las instituciones para niños pequeños como salones de clase?, ¿cómo cambiaron estos lugares?, ¿qué permaneció y qué se transformó?, ¿qué pasó con las prácticas escolares en su interior?, ¿cómo se miró a las infancias que las usaban? Para dar respuesta a estas preguntas, en este subcapítulo contrasto las materialidades de dichos lugares en tres momentos. Los dos primeros corresponden a la Escuela de Párvulos No. 2 (1889) y al *Kindergarten* “Pestalozzi” (1917), mientras el último abarca a los jardines de niños de 1928 a 1942. Esta selección se hizo con base en los momentos en que se identificaron cambios significativos en sus materialidades y prácticas, así como a la disponibilidad de fuentes primarias. Para esta reflexión me baso en el trabajo de Eugenia Roldán (2015), en el que rastrea la

materialidad de la escuela Filantropía durante el periodo de 1827 a 1873 para sugerir, entre otras cuestiones, que la facultad del sistema de monitores de ajustarse a ciertas novedades tecnológicas y pedagógicas contribuyó a su prolongada presencia, hasta que a finales del siglo XIX el Estado ejerció la potestad para decretar lo que quedaba dentro y fuera de lo educativo.

Parto de la premisa que “el aula de clase es una construcción histórica” (Dussel y Caruso, 2006, p. 30), en la que han intervenido múltiples factores y que, a pesar de sus transformaciones en el tiempo, nos remite a un lugar con ciertas características, materialidades, actores y prácticas en relación con la actividad escolar. Aunque los establecimientos de cuidado y educación para niños menores de 6 años por momentos no fueron considerados propiamente escuelas, sus salas, materialidades y culturas escolares refieren que en ellas se realizaron actos educativos. En dichos lugares se implementaron diversos métodos pedagógicos; respondieron a ideas concretas en torno a su arquitectura, estructura espacial y material; se gestaron relaciones de autoridad –la maestra como madre sustituta, el niño como hijo-alumno–; tuvieron una organización específica; hubo objetivos definidos –cuidar, educar, proteger, separar, ordenar, vigilar, controlar– en torno a la niñez pequeña. Los salones fueron distintos de otras partes del edificio escolar en su conformación, usos, relevancia, fronteras, etcétera, pero distintos también entre sí y de un establecimiento a otro.

Diversas investigaciones señalan que el salón de clases fue el espacio más importante de las escuelas primarias de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX (Menéndez, 2021; Chaoul, 2012, 2014). La centralidad de las aulas se debió a diversos factores, entre los que se encuentran los siguientes: médicos y arquitectos enfatizaron obras y necesidades de adaptación en estos espacios; los niños permanecían extensos periodos en ellas; fueron lugares considerados primordiales para la protección, formación, vigilancia, contención, observación y regulación de los alumnos; se caracterizaron por ser áreas muy dinámicas en sus usos donde el flujo de personas, ruidos y olores formó parte de su cotidianidad. Estas materialidades formaron parte del proceso educativo y de homogenización de las instituciones. Es por ello que tuvo lugar “un periodo de auge para el equipamiento de los establecimientos escolares, que se reflejó en el incremento de las adquisiciones de diversos materiales” (Menéndez, 2021, p. 251), lo que influyó en la

configuración de un mercado de objetos escolares cada vez más especializado y de consumidores de estos enseres –véase siguiente capítulo–.

Como parte de esta inercia, en las instituciones para niños pequeños ocurrió algo semejante: los esfuerzos se dirigieron principalmente a adaptar y reparar las casas arrendadas, obras en las que patios y jardines fueron valorados dependiendo los actores educativos –maestras, inspectores médicos y arquitectos, autoridades del ramo–, modelos pedagógicos, recursos disponibles, contexto urbano, entre otros. En consecuencia, no es posible afirmar contundentemente que las aulas ocuparon el lugar más importante en estos planteles, ya que esto tuvo desplazamientos en los procesos para determinar las jerarquías de los *lugares* escolares y qué quedaba al centro o en la periferia.

El funcionamiento de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX se caracterizó por la escasez de útiles para el trabajo cotidiano, la falta de muebles que además no se ajustaban al tamaño y necesidades de los párvulos. Sin embargo, comenzaron a hacerse esfuerzos por dotarlos de estas materialidades adaptadas, adquiridas o construidas *ad hoc* para las pequeñas infancias. Entonces, ¿cómo pudo haber sido un salón para párvulos? Tomemos como referencia a la Escuela de Párvulos No. 2 por ser la única de la que se encontró un inventario (Cuadro 6).

<i>Escuelas de Párvulos No. 2 1889</i>	
<i>Ubicación</i>	Casa No. 12 de la Plazuela del Árbol
<i>Tipo de establecimiento</i>	Arrendado y construido <i>ad hoc</i>
<i>Niveles</i>	Planta baja
<i>Personal</i>	1 directora 1 ayudante
<i>Aulas</i>	2
<i>Jardín y/o patio</i>	1 patio 1 jardín
<i>Moblaje</i>	5 bancas 75 papeleras 1 cómoda
<i>Material escolar</i>	* 2 pizarrones * 12 pizarras * 6 mapas * 4 pelotas * 8 cajas de Froebel No. 2 * 10 cajas de Froebel No. 3 * 8 cajas de Froebel No. 4 * 12 cajas de Froebel No. 5 * 190 palitos * 1 bote con aros medianos y cortos

	<ul style="list-style-type: none"> * 1 rollo de alambre * 2 botes de cristal * 7 botes de hojalata * 4 ábacos * Unas cuantas hojas de papel china * Listas preparatorias para examen en blanco * 13 cajas de sólidos Hojas de inscripción y asistencia
--	--

Cuadro 6. Materiales y moblaje de la Escuela de Párvulos No. 2.
Elaboración propia con fuentes del AHCM

Este documento, junto con la lista de niños examinados que entregó Laura Méndez de Cuenca a la autoridad educativa, sugieren actividades más escolarizadas que lúdicas. Los primeros programas para este tipo de escuelas –1882, 1885, 1887 y 1889– muestran que la mayor parte de las tareas podían realizarse en los salones: actividades con los dones, pláticas morales, trabajos manuales y cantos. Es probable que en la o las aulas de las que dispusieron no haya habido suficiente espacio para el número de niños que concurrían,²²⁸ los que, además, pasaban largos periodos sentados –al grado de quedarse dormidos durante las explicaciones o trabajos–, a lo que se sumaba que las condiciones higiénicas y físicas de los inmuebles no eran las óptimas. La Escuela de Párvulos No. 2 solo dispuso de 5 bancas, por lo que los pequeños pudieron tomar las lecciones sentados en ellas o en el suelo. Esto llevó a moldearlos como sujetos sedentes, obedientes y pasivos, en contraste con el ideal de infancia difundido por médicos, intelectuales y maestras de la época en el que los niños fueron pensados como seres en constante movimiento, alegres y bulliciosos. Estas características sugieren que la atmósfera del salón no se ajustó a las nacientes prescripciones del higienismo ni a los preceptos froebelianos. Esa escuela de párvulos proyectada por Manuel Domínguez en 1885 y que describió como el “benéfico nido en el que van á respirar la serena atmósfera de la virtud”,²²⁹ quedó por demás lejos de la realidad. Mientras que, entre los argumentos de Justo Sierra para reformarlas en 1903 señaló que:

En la que debería servir de modelo y arquetipo, encontraréis dos ó trescientos niños hacinados en dos ó tres salones, obligados á no tener recreos porque no hay local para ello,

²²⁸ En 1889 la Escuela de Párvulos No. 2 registró una inscripción de 378 niños y una asistencia promedio de 180, los que eran atendidos por tan solo 2 maestras (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2447, foja 6. Año 1889).

²²⁹ *Ibíd.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 15. Año 1885.

(y “ello” es lo principal) aprendiendo, como allí se dice, lecciones de Froebel, que llegan á ser de una desesperante monotonía...²³⁰

En la última década del siglo XIX se procuró ejercitar físicamente al párvulo y un aprendizaje intelectual por medio del movimiento. Esto pudo ser el preámbulo de los cambios planteados en el proyecto del *Kindergarten* de Estefanía Castañeda, quien concibió al aula como un espacio en movimiento. Desde su perspectiva, los salones debían ser alegres a la vez que serenos y similares al hogar, en sus paredes habría cuadros y decoraciones, los muebles podían trasladarse de un lugar a otro dentro o fuera de estos. Fue entonces que las salas de trabajo comenzaron a perder la sobriedad que privó en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX. La monotonía y el desagrado debían evitarse pues impedían el éxito de la educación. Para hacer esto posible, fue importante que no hubiera hacinamiento en las salas, por lo que propuso que una maestra y su ayudante estuvieran a cargo de 30 niños. En cuanto a la duración de las actividades, esta debía ser de 40 minutos y se alternarían los espacios cerrados y abiertos. En 1911 este tiempo se redujo a 15 minutos, procurándose que los niños no permanecieran únicamente ni por tiempo excesivo en los salones, además de que se debía favorecer el uso del jardín sobre el del aula.²³¹



Imagen 9. Niños artistas, AGN, Periódico *Kindergarten*, tomo VI, agosto 8 de 1911

La insuficiencia de materiales y mobiliario, el retraso en su abastecimiento e incluso la negativa a ser provisto por falta de existencia fueron dificultades constantes en la cotidianidad de estos establecimientos. Por ejemplo, en 1917 el *Kindergarten* “Pestalozzi”

²³⁰ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *BJIP*, tomo II, núm. 1-3, 1903, p. 4.

²³¹ Instrucciones para el régimen de los *Kindergarten* que dependen directamente de la SIPBA, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

registró una matrícula de 228 niños y solo se disponían de 154 sillas pequeñas, por lo que la tercera parte de los párvulos tuvieron que trabajar sentados en el suelo. Con carácter de urgente, Rosa Manzano, directora del plantel, solicitó 100; pero solo se le proveyeron 50.²³²

<i>Kindergarten "Enrique Pestalozzi" 1917</i>		
<i>Ubicación</i>	Casa No. 35 de la 2ª calle de la Industria	
<i>Tipo de establecimiento</i>	De propiedad federal y adaptado	
<i>Niveles</i>	Planta baja y alta	
<i>Personal</i>	1 directora 8 educadoras 1 acompañante de piano 1 niñera 1 mozo-jardinero	
<i>Aulas</i>	5	
<i>Jardín y/o patio</i>	1 patio 1 jardín	
<i>Moblaje</i>	Escritorio (probablemente) Estante Mesas grandes y chicas para niños Sillas para niños	
<i>Material escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Pizarrón mural * Pizarrón paño * Pizarrón vertical (probablemente) * Pizarras piedra * Pizarrones tamaño pizarra * Cesto de alambre * Caja grande de argollas * Agujas para tejer * Borradores * Cojines para perforar * Cajas de cuentas Hailmann * Cajas de cubos de colores * Cintas con agujeta para costura * Cuentas de vidrio * Cajas de letras * Cajas de ocupaciones * Cajas de mosaicos * Cajas con dones chicos (1° al 6°) * Cajas con dones grandes (2° al 6°) * Cajas 7° don (madera y cartón) * Cajas 8° don (argollas, varillas, palitos madera, cartón) 	<ul style="list-style-type: none"> * Cajas con dones surtidos * Cajas 9° don (Hailmann y semillas) * Cajas don Hennesey * Paquetes de flores y frutas para recortar * Godetes grandes y chicos * Lanzaderas grandes para tejer * Lanzaderas chicas para tejer * Manteles de hule * Papel de diversos tipos * Rafia y paja * Tablas perforadas (cuadrados chicos y grandes, círculos, rombos) * Telares (grandes y chicos) * Tablas para modelar * Figuras de animales (juguetes) * Libros diversos * Colecciones de estampas * Mesa-cajón con arena * Cubos, cilindros y esferas para trabajos en arena * Esqueletos para asistencia diaria

²³² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, fojas 160 y 163. Año 1917.

<i>Ambiente</i>	Cuadros de héroes patrios en paredes En general se proyectó que fuera alegre, donde imperara la buena voluntad, se evitara la monotonía y el desagrado
-----------------	---

Cuadro 7. Materiales y moblaje de aula, *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”.
Elaboración propia con fuentes del AHCM y del AHSEP (AGN)

Comparando los inventarios de la Escuela de Párvulos No. 2 y el *Kindergarten* “Pestalozzi” se identifica que el moblaje de este último aumentó y se diversificó, mientras que, un cambio más notorio se registró en los útiles de trabajo. Pizarrones, pizarras, registros de asistencia, dones de Froebel, argollas y papel china persistieron en las aulas. En contraste, mapas, alambre, botes de cristal y de hojalata, ábacos y listas preparatorias para examen desaparecieron. Esto fue parte a la vez que derivó de la transformación de las representaciones de infancias, programas, prácticas y materialidades escolares. Tal fue el caso de la enseñanza de la división política del Distrito Federal y los números hasta el 50 en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX.²³³ El aprendizaje de nociones de geografía desapareció en los *Kindergärten*, mientras que, los niños aprenderían a contar y medir utilizando los dones y materiales a su alcance en las aulas o en la naturaleza: sillas, mesas, conchas, caracoles, bellotas, entre otros. En consecuencia, mapas y ábacos ya no fueron necesarios, lo mismo sucedió con las listas para exámenes, pues en 1903 se sugirió fueran sustituidos por festivales o exhibiciones al término del año escolar, 8 años más tarde fue un precepto oficial.²³⁴ Nuevos materiales existieron en las salas: una diversidad de tipos de papel –blanco, de colores, silueta, lustre, triple, ministro–; agujas y lanzaderas para tejer; cojines para perforar; cuentas; cajas de letras, ocupaciones y mosaicos, figuras para recortar, godetes, rafia, paja, telares, juguetes, libros y mesas para labores con arena, por mencionar solo algunos. Aunque los dones froebelianos continuaron usándose, se introdujeron otros tipos como consecuencia de la influencia del modelo de *Kindergarten* norteamericano, tal fue el caso de los dones Hailmann y Hennesey, distintos en su tamaño y propuesta pedagógica.²³⁵ Con estos cambios es posible que los salones comenzaran a

²³³ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 11. Año 1889.

²³⁴ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 71. Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 39-47.

²³⁵ Los dones Hailmann y Hennesey fueron variantes de los ideados por Froebel. Eudora Lucas Hailmann, educadora estadounidense, pionera del *Kindergarten* –junto con su esposo William Nicholas Hailmann– y

adquirir un ambiente infantilizado, proceso que como veremos tendió a acentuarse con los jardines de niños.



Imagen 10. Niños pequeños participando en un festival escolar en un salón, Ciudad de México, ca. 1925, Mediateca INAH

Debido a que en las fuentes primarias no se encontraron datos específicos del Jardín de Niños “Pestalozzi”, el análisis de los salones en estas instituciones no se centrará en un plantel específico. El *Kindergarten* se organizó en dos grados, lo que modificó su estructura al ampliarse sus plantillas y disponer de un mayor número de aulas; así, la aglomeración de niños pareció resolverse distribuyéndose en varios grupos. En los jardines de niños la cantidad de salas creció y se diversificaron sus usos. Durante las décadas de 1920 y 1930 siguió habiendo dos grados, mientras que, con el programa de 1942 que se introdujo uno más, en consecuencia, los salones aumentaron dentro de cada plantel (Cuadro 8).

<i>Jardines de niños 1928-1942</i>							
<i>Tipo de establecimiento</i>	Arrendados o de propiedad federal. Inmuebles adaptados						
<i>Personal</i>	Directora, educadoras, pianista y trabajadores manuales						
<i>Aulas</i>	Variaron de acuerdo a la capacidad de cada plantel. Además de las salas para cada grupo, hubo otras para: cantos y juegos, ocupaciones, actividades domésticas, descanso, biblioteca, construcción, expresión de ideas						
<i>Jardín y/o patio</i>	Variable en cada plantel						
<i>Moblaje</i>	Sillas y mesas para niños Anaqueles a la altura de los pequeños Casa construida al tamaño de los niños						
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">* Pizarrón</td> <td style="border: none;">* Barro</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">* Teatros armables</td> <td style="border: none;">* Hilos</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">* Pantalla para hacer figuras con luz de una vela o lámpara</td> <td style="border: none;">* Estambre</td> </tr> </table>	* Pizarrón	* Barro	* Teatros armables	* Hilos	* Pantalla para hacer figuras con luz de una vela o lámpara	* Estambre
* Pizarrón	* Barro						
* Teatros armables	* Hilos						
* Pantalla para hacer figuras con luz de una vela o lámpara	* Estambre						

la formación de maestras propuso la utilización de cuentas de madera basándose en el segundo don froebeliano –esfera, cubo y cilindro–. Junto con su hija compuso canciones, juegos y rimas para niños pequeños hacia finales del siglo XIX. Los dones Hennessee los diseñó también una educadora norteamericana, consistieron en bloques de madera de mayor tamaño que los froebelianos. Estos fueron introducidos en México por Rosaura Zapata una vez que regresó de su viaje a los Estados Unidos en 1906 con el propósito de superar la rigidez y limitaciones en el uso de los materiales de Froebel, con lo que el niño podría actuar con mayor libertad (Zapata, 1951).

<i>Material escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Libros de imágenes, cuentos * Tela de diversos tipos * Borradores * Gises * Crayolas * Cuadernos * Lápices * Utensilios de juguete (panadería, plomería, peluquería, zapatería, baterías de cocina, limpieza, jardinería, carpintería, entre otros) * Títeres o guiñoles * Papel de diferentes tipos * Arena * Pinturas * Plastilina 	<ul style="list-style-type: none"> * Colchones, divanes y cojines para siestas breves * Material tomado de la naturaleza (palitos, semillas, etcétera) * Bloques de madera * Muñecos * Ropa para muñecos, pañuelos y servilletas * Juguetes desmontables * Cuentas * Material de reuso * Reloj * Instrumentos musicales (sonajas, triángulos, campanas) * Agujas sin punta * Pinceles * Globos de gas
<i>Ambiente</i>	Espontáneo, alegre, libre y a la vez ordenado, natural, nacional –música, arte, costumbres tradiciones–, en semejanza al hogar, sencillo, saludable, de buen gusto y en los muros habría decoraciones con pinturas para despertar la curiosidad o estimular los instintos de los niños.	

Cuadro 8. Materiales y moblaje de aula en jardines de niños, 1928-1942. Elaboración propia con información de AHSEP (AGN), Poblett (2004), Zapata (1951)

Con la reforma de 1928 encabezada por Rosaura Zapata se dispuso que un jardín de niños debía tener aulas para tareas de construcción, biblioteca, expresión de ideas, juegos, actividades domésticas y de descanso; dicha organización se mantuvo con el programa de 1942. Entonces, el moblaje y útiles existentes en cada aula refirieron a ocupaciones, prácticas, una estructura y jerarquización espacial concretas, esto es, la especialización e infantilización del *espacio* como *lugar*. Por ejemplo, la biblioteca estaría amueblada con sillas, mesas, estantes pequeños, cojines y esteras; así, los párvulos podrían elegir el lugar para utilizar los libros. Además, en sus paredes habría escenas de sus cuentos favoritos – como el de Los Tres Cochinitos– plasmadas en lienzos de cañamazo o yute para que pudieran variarse durante el año.



Imagen 11. Niños realizan manualidades en su salón de clases, Ciudad de México, ca. 1935, Mediateca INAH. Obsérvese en esta fotografía que las maestras portan una bata blanca o de un color claro con un moño en el cuello. Esta materialidad es novedosa pues no se ha encontrado en imágenes de años anteriores, y de la cual sabemos muy poco.

Gran parte del utillaje existente en las aulas de los *Kindergärten* persistió en los jardines de niños: telas y papeles diversos, gises, cuadernos, lápices, juguetes, reloj, instrumentos musicales, libros, arena, colchones, agujas, material reciclable, pinturas y pinceles. En contraste, nuevos materiales aparecieron, por ejemplo, teatros armables, pantalla para hacer figuras con luz de vela o lámpara, crayolas, plastilina, por mencionar solo algunos. Cabe resaltar que los pizarrones, registros de asistencia y papel china fueron los únicos materiales que se encontraron en las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños, aunque sus usos se modificaron.

La atmósfera de los salones debía estar impregnada de un espíritu nacional, higiene física y moral; se fomentaría la libertad ordenada de la actividad infantil; serían similares al hogar –en el sentido de la maestra como segunda madre y el niño como hijo-alumno, así como reflejo de su ambiente caracterizado por lo natural, sencillez y cofraternidad–; armónicos y estéticos; sus muros se decorarían con pinturas que despertaran la curiosidad o estimularan los instintos de los pequeños. El ideal del niño pequeño fue el de un ser alegre, espontáneo, laborioso, independiente, sano, autor y colaborador de su educación, moldeable, capaz de adquirir una disciplina consciente, con capacidades y características propias, miembro de la sociedad. Representación que armonizó con las maneras de pensar y vivir los salones de clase.

En resumen, múltiples factores intervinieron en las transformaciones de los salones para niños pequeños: cómo se planeó y los distintos énfasis que se le dieron al espacio escolar; quiénes proyectaron y/o realizaron los cambios; las transiciones de *espacio* a *lugar*; recursos disponibles; modelos pedagógicos y prácticas cotidianas; intereses pragmáticos; si se trató de un plantel independiente o anexo; las relaciones que se

establecieron con los objetos; la emergencia y especialización de un mercado de enseres escolares; las representaciones en torno a los establecimientos de cuidado y educación para párvulos, las infancias pequeñas y las maestras. En consecuencia, los procesos de configuración de sus aulas siguieron caminos y ritmos propios, en los que la atención puesta a dichos espacios tuvo distintos matices; por lo que, a diferencia de las primarias, no siempre fueron centrales en los edificios escolares.

Pese a que estas instituciones oscilaron entre considerarse la extensión del espacio doméstico, escuelas o un puente entre estas y el hogar, es posible pensar sus salas de trabajo como salones donde tenían lugar actos educativos y cuyos usos se fueron especializando con el tiempo. Materiales presentes en las aulas de las primeras escuelas de párvulos relacionados con actividades escolarizadas, con los *Kindergärten* y jardines de niños se diversificaron dando lugar a prácticas lúdicas como medio principal para la educación de los pequeños. Muebles y útiles cobraron especificidad en relación con características físicas e intelectuales de las infancias menores de 6 años. Los ambientes de dichos espacios tendieron a perder sobriedad tornándose animados, bulliciosos, dinámicos, acogedores, seguros, higiénicos y sugestivos. Los procesos de transformación de los salones de clase para la niñez pequeña los muestra como históricamente configurados, *lugares y espacios* que con el tiempo se tornaron *ad hoc* a la vez que adquirieron particularidades inherentes a lo considerado infantil en oposición al mundo adulto.

2.5 Reflexiones finales

En este capítulo me aproximé a los edificios de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños desde la perspectiva antropológico-proxémica que da cuenta de la transición del *espacio* a *lugar*. Los aportes de esta sección consisten en mostrar que este proceso fue multifactorial para el caso de las instituciones referidas y en diálogo con la historia urbana de la ciudad de México. Al analizar y poner en relación fuentes de distinto orden –planos de escuelas; inventarios; sugerencias y solicitudes de maestras, inspectores médicos y arquitectos; reglamentos; informes y tratados higiénicos y pedagógicos– se identifica, por un lado, cómo pudo haber sido la cotidianidad de los establecimientos, y

por el otro, la diferencia y transformación del *espacio* y *lugar*, donde el primero es planeado y el segundo es vivido.

La transición del *espacio* a *lugar* fue arena de discrepancias y acuerdos; sin embargo, maestras, autoridades educativas, inspectores médicos y arquitectos coincidieron en su esfuerzo por mejorar los inmuebles, sus ambientes y entornos colocando al centro de estas transformaciones a los niños. Las instituciones se caracterizaron por su constante movilidad debido a lo inadecuado de los inmuebles, su deterioro o la disponibilidad de casas. En estos procesos se establecieron límites físicos y simbólicos cambiantes y porosos. Las fronteras externas tuvieron por objeto proteger a las pequeñas infancias de entornos nocivos y peligrosos, así, dichos establecimientos se concibieron como lugares idóneos para ellas. Esto se reforzó a través de sus tareas: educar, cuidar, vigilar, disciplinar, preservar la salud, etcétera. Representaron atmósferas especializadas, controladas, morales, educativas, salubres y en similitud al hogar. Al habitar los espacios, estos fueron resignificados, se les asignaron nuevas funciones y jerarquías acordes con un uso escolar para niños pequeños; es decir, se trató de un cambio cualitativo. La planeación y construcción del *espacio* en los establecimientos mexicanos no fueron concebidas como conjunto arquitectónico en relación con objetivos pedagógicos ligados al contacto con la naturaleza, libertad, orden y ritmo de los niños como lo sugirió Froebel. La racionalidad espacial de dichas instituciones fue distinta, al igual que la idea de orden centrada en una noción de regulación social a través del higienismo y la educación. La atención se dirigió hacia que los locales fueran habitables, proporcionarles el mantenimiento mínimo que garantizara su funcionamiento y no representaran peligro para los pequeños.

Con los *Kindergärten* comenzó a emerger la educación como derecho de la niñez menor de 6 años y se reforzó el papel del Estado como su benefactor y proveedor del servicio. Castañeda revaloró la presencia y cometido del jardín como parte imprescindible del edificio y educación de los párvulos, y en él se procuró el contacto con una naturaleza controlada y adaptada para ellos. Sin embargo, la presencia, características y usos de estos espacios dependieron de las posibilidades y restricciones de los inmuebles ocupados, de los vecindarios en los que se encontraron y la disponibilidad de agua para su mantenimiento. Bajo la influencia de Rosaura Zapata, la Escuela de la Acción, el modelo

socialista y el proyecto de nacionalización de estas instituciones, el jardín escolar fue desplazado por la centralidad de las salas –espacios cerrados– y la vinculación del niño con la comunidad mediante el uso de áreas verdes públicas.

Al examinar la transición del *espacio* a *lugar* de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños muestro que, en el proceso de su configuración como espacios públicos a medida para la educación y cuidado de las infancias de 3 a 6 años, se vinculó en diferente medida con la escuela primaria; sin embargo, al mismo tiempo fueron adquiriendo especificidad con culturas y materialidades escolares propias. Asimismo, progresivamente el Estado se fue apropiando de él a través de las reglamentaciones, disposiciones, recursos, entre otros.

El espacio escolar se volvió punto de confluencia de una heterogeneidad de materialidades, intereses, puntos de vista, posibilidades, limitantes, desigualdades, modelos y prácticas pedagógicas, ideas higienistas, actores, tecnologías y dispositivos escolares que dieron cabida a distintas formas de relaciones entre los sujetos y con los objetos. En el siguiente capítulo abordaré las transformaciones de los objetos y culturas escolares, especialmente me referiré al utillaje, mobiliario, repertorios lúdicos, musicales y literarios. Con ello pretendo una mejor comprensión sobre cómo las culturas y materialidades escolares de los establecimientos aquí indagados fueron elementos vivos, es decir, no se mantuvieron estáticos: el *espacio*, el *lugar*, las culturas y materialidades escolares, así como sus transformaciones, fueron construidas socio-históricamente.

Capítulo III. Creación, transformación y adaptación de una materialidad escolar específica para niños menores de seis años

En este capítulo mostraré cómo fue cambiando la materialidad y cultura escolar, así como la cultura material de las instituciones de cuidado y educación para niños que aún no estaban en edad de asistir a la primaria en la ciudad de México durante el periodo 1880-1942. Esto se verá en relación con las transformaciones en las representaciones, fines, prácticas y métodos de cada una, las ideas pedagógicas e higienistas que las influyeron, así como el mercado de objetos escolares. Para ello, el capítulo se organiza en cinco secciones incluyendo las conclusiones. En estas se analiza la tensión identificada entre los pilares que dan sustento al sistema froebeliano en su adopción y adaptación en México: juego-trabajo y libertad-disciplina. El universo empírico está conformado por aquello que Josefina Granja (1998) denominó *literatura gris*, refiriéndose a documentos poco conocidos y aprovechados “generados a partir de las necesidades de organizar y administrar los recursos y actividades del ámbito escolar” (p. 5). Para esta tesis dicho *corpus* está integrado por presupuestos de compra y construcción de materiales y mobiliario, contratos para la fabricación de muebles, informes de condiciones higiénicas de los establecimientos escolares, solicitudes de material y mobiliario, actas de exámenes, inventarios, exámenes de oposición y contratación de maestras, así como contratos de arrendamiento. Además, estas fuentes se entretajan con las elaboradas por “centralidades predominantes” (p. 5), es decir, el Estado y pedagogos prominentes, también consideradas fuentes clásicas: boletines, memorias, tratados pedagógicos, programas, reglamentos y congresos de instrucción. Finalmente, también recurro a la publicidad de artículos y mobiliario escolar publicados en revistas de educación, páginas *web* y obras de las maestras fundadoras del *Kindergarten*.

Comienzo este capítulo con algunas precisiones teóricas sobre la materialidad escolar relacionándolas con las instituciones para el cuidado y educación de los niños menores de seis años. La *materialidad* ha sido estudiada desde diversas disciplinas como la antropología, la historia, la etnografía, entre otras. Tan solo para ejemplificar esta multiplicidad de aproximaciones, menciono la perspectiva antropológica de Lucía Petrelli y María Rosa Neufeld (2017), quienes la definen como “el conjunto de objetos y materiales, los espacios que se crean y recrean, las cosas que vinculan a las personas entre

sí” (p. 137). Estas autoras caracterizan a la materialidad como viva, es decir, la materialidad es asociada a la transformación de sus usos –*uso* como “comportamientos que implican algún grado de manipulación” (p. 136)– y a las relaciones y experiencias que la producen a la par que se derivan de ella; de esta forma se configura lo que ellas denominan *condiciones vivas* (noción apenas esbozada en su trabajo y con perspectiva a profundizarse en análisis posteriores). A partir de un acercamiento histórico a la cultura material de la escuela, Viñao (2008) afirma que la historia material de lo escolar²³⁶ abarca los espacios y tiempos –es decir, su conformación física y su entorno–, mobiliario, utillaje, material didáctico y el producido dentro de la escuela o llevado a ella de fuera.

Diferentes autores han abordado la especificidad de la *materialidad escolar*, a partir de distintas perspectivas. Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (1999) la analizan en perspectiva histórica, utilizando fuentes como fotografías, arquitectura, cartas y diarios. Por su parte, Inés Dussel (2003) analiza el uso del delantal como código de vestimenta escolar en Argentina a lo largo del siglo XX. La autora sostiene que la masificación de su uso se sustentó en diversas series discursivas, concretamente “el igualitarismo, la higiene escolar y una conceptualización y práctica peculiar sobre el cuerpo” (p. 18). Su uso masivo significó entre otras cuestiones la generación de una industria *ad hoc*.

A partir de un acercamiento etnográfico, para Gabriela Naranjo (2011) la materialidad del aula– “condensa significados social, cultural e históricamente conformados que median la actividad de maestros y alumnos en la escuela, poniendo ciertos límites a la vez que abriendo posibilidades a su participación” (p. 24). Para esta autora la materialidad del aula desde un enfoque sociocultural es comprendida como “un complejo de signos que juegan un papel fundamental en la transmisión de cultura escolar” (p. 3), donde maestros y alumnos tienen un papel activo al transformar el sentido y usos de esa materialidad bajo sus “propios intereses, propósitos y perspectivas” (p.4).

Por su parte, Martin Lawn (2005) analiza el surgimiento de una serie de objetos o sus representaciones en las aulas de las escuelas elementales durante el periodo Victoriano tardío, lo que implicó la reorganización de los salones de clases y lo que en ellos sucedía,

²³⁶ Para Viñao (2008), la historia que se ocupa de la cultura material de la escuela si bien representa amplias posibilidades para su análisis, también se corre el riesgo de caer en el fetichismo de los objetos, en el coleccionismo museístico y en mirar la particularidad segmentada.

estos procesos estuvieron enmarcados en el pensamiento de Pestalozzi y los cambios en los contenidos a enseñar. Este autor plantea que los historiadores se han interesado poco en la materialidad de la educación, la cual ha tendido a quedarse con los especialistas en museos. Para él, los objetos escolares están rodeados por valores sociales y son dinámicos en sus efectos (p. 146). Los usos de los artículos escolares están enmarcados en reglas de práctica y significados específicos, su análisis requiere de una temporalidad a largo plazo debido a que con el tiempo desarrollan nuevos significados para nuevos propósitos escolares. Desde su perspectiva, el incremento significativo de objetos de enseñanza derivó en una nueva relación de negocios, la cual en años posteriores desarrolló su propia lógica configurándose como una empresa. El resultado de ello fue la reorganización de lo escolar como un espacio de intercambios comerciales revelando nuevos consumidores; en el caso de las instituciones aquí analizadas, niños y maestras se configuraron como consumidores de objetos escolares dando lugar a ciertas prácticas por parte de estas últimas, como el solicitar a las autoridades educativas materiales específicos para el cuidado y enseñanza de los párvulos. A ello cabría agregar la representación del niño pequeño como consumidor no solo de artículos para su educación, sino también de servicios de cuidado. Esto último fue analizado en el primer capítulo de esta investigación; sin embargo, volveré a esta idea más adelante.

Lo anterior supone una relación entre educación y su entorno económico. Desde la perspectiva de la educación como factor esencial en el desarrollo económico, Federico Lazarín Miranda (2002) afirma que dicho vínculo ha sido poco estudiado en países europeos y latinoamericanos, incluyendo México. A través de un estado de la cuestión, este autor nos deja ver las perspectivas desde las cuales se ha reflexionado en torno a una historia económica de la educación, identificando tres tendencias: en la primera (de corte liberal) la educación es considerada como elemento alentador de la economía, donde la educación figura como variable independiente de la economía. En la segunda se concibe a la economía como variable independiente que, entre más compleja es, más presiona al Estado para elevar la calidad y cantidad de la educación, así como de niveles educativos (Lazarín, 2002). Finalmente, en una tercera tendencia se analiza la relación entre oferta de mano de obra educada, sus ingresos y productividad.

Desde un acercamiento histórico de la cultura material de la escuela, Vandari Mendoza (2020) plantea la importancia que los registros de invenciones como fuentes primarias proporcionan al conocimiento de la realidad social en sus distintos ámbitos y al análisis de fenómenos históricos. Así, los inventos patentados a finales del siglo XIX y principios del XX son considerados como el “resultado de complejos entramados específicos, donde las condiciones sociales, materiales y técnicas desempeñaron un papel crucial” (p. 90). Si bien las patentes han sido estudiadas fundamentalmente por la historia de la economía, delineando ritmos y tendencias de las transformaciones tecnológicas y económicas, dichos documentos resultan valiosos para la historia de la educación en tanto permiten acercarnos a la materialidad escolar. Este autor indaga las patentes escolares que tuvieron lugar durante el Porfiriato como un suceso concreto de este periodo, en el que identifica tres etapas de registro: 1) 1876-1889 con 8 patentes, 2) 1890-1902 con 17 inventos y, 3) 1903-1911 77 registros; dando un total de 102 invenciones. Además, el registro de inventos se conformó como un campo predominantemente masculino, nacional –aunque hubo 18 patentes de creadores extranjeros (p. 96)– y centralizado en la ciudad de México.²³⁷ Cabe apuntar que la existencia de un padrón de inventos no significa que todos se hayan construido y comercializado, lo que abre la posibilidad de indagar en lo que se denomina *camino no tomados*, es decir, “la tecnología que en algún momento fue proyectada y patentada, pero que nunca se construyó por motivos técnicos, sociales, políticos, económicos o ideológicos” (p. 88). Esto sugiere que la creación de materialidad escolar se vio influida por una serie de condiciones: legislación en torno a las patentes, cuotas para patentar, transformaciones en el contexto sociotécnico, educativo y pedagógico, entre otras; aportes importantes para esta investigación ya que posibilitan rastrear y comprender cómo se proyectó, construyó o adquirió, adaptó y transformó el mobiliario y útiles escolares para párvulos.

Por su parte, Leandro Stagno (2011) identifica que a partir de la formulación de un concepto moderno de infancia se constituyeron espacios particulares para ella diferenciándolos de los del mundo adulto; a la par, la producción de objetos para niños se configuró como un fenómeno creciente y cada vez más industrializado. Dichos objetos no

²³⁷ Lo que pude explicarse debido a la centralización de lo educativo en dicha zona geográfica: concentración de escuelas, índices más altos de alfabetismo respecto al resto del país y la realización de congresos en esta materia.

se limitaron al ámbito escolar, también abarcaron la higiene, decoración, mobiliario, alimentación, vestimenta, juguetes, entre otros. Para Susana Sosenski (2012), quien hace una exhaustiva revisión de la prensa mexicana de mediados del siglo XX para mostrar la construcción del paradigma del niño como agente consumidor, en este proceso iniciado en el siglo XIX se pensó que la infancia era parte importante de la producción y consumo. Esta autora sostiene que hacia la década de 1950 se consolidó una nueva función asignada a los niños: la de pequeños compradores, cuya relación con el mercado era mediada particularmente por el binomio de consumo madre-hijo en una época marcada por un proyecto de modernización del país, una cultura del consumo en aumento alimentada por el tránsito de la sociedad de producción a la de consumo, una creciente urbanización y de las clases medias. Así, en el contexto mercantil se proyectó al niño consumidor como actor social con capacidad de tomar decisiones y con derecho a demandar la adquisición de productos, aunque la autora advierte que a mediados del siglo XX esto fue más una construcción discursiva que una práctica generalizada debido a la pobreza en que miles de niños vivían.

Desde estas aproximaciones a la historia económica de la educación, en este capítulo exploro de dónde provenían los materiales utilizados en la educación de niños menores de seis años y si su origen tenía un significado concreto, cuánto costaban, quiénes los fabricaban y quién o quiénes los costeaban. También identifiqué el establecimiento de relaciones económicas en el espacio escolar y, como ya mencioné, la paulatina construcción del niño consumidor de objetos escolares.

Reconozco que la materialidad no es neutral, conlleva valoraciones sociales e intereses individuales y colectivos de diversa índole. La defino como el cúmulo de objetos y materiales, su distribución, los espacios-lugares y tiempos. Es decir, todos aquellos objetos, materiales, tiempos y espacios-lugares adaptados o creados en un tiempo y lugar específicos para el cuidado y educación de los niños pequeños en instituciones dedicadas a ello. Específicamente me refiero al edificio escolar, horarios, mobiliario, materiales escolares, canciones, música, juguetes, libros y cuentos, así como a las relaciones y experiencias establecidas entre los objetos, autoridades educativas, maestras y niños. En

consecuencia, a estos últimos se les reconoce como agentes activos en los procesos de apropiación, significación y transformación de esta materialidad.²³⁸

De acuerdo con Antonio Viñao (1993-1994b), toda actividad humana se desarrolla en un espacio y tiempo determinados. Por lo tanto, los procesos de aprender y enseñar suceden en una dimensión espacial, que junto con el tiempo son elementos constitutivos básicos de lo educativo. De modo que para esta investigación parto de la premisa que la materialidad de un espacio escolar incide profundamente en las diferentes maneras en que los niños y su relación con el docente, el conocimiento y las interacciones sostenidas entre los actores de las instituciones educativas en un tiempo específico son construidos, definidos y ordenados. En este sentido, la hipótesis de este capítulo es que, si bien Federico Froebel fundamentó su sistema de enseñanza en los cuatro pilares de juego, trabajo, disciplina y libertad (Campos, 2013), en los procesos de adopción y adaptación de su metodología en México estos pilares convivieron en tensión, configurándose las dicotomías juego-trabajo y disciplina-libertad. Su relación tirante fue transformándose con el tiempo sin desaparecer por completo hasta el año en que culmina esta investigación. La materialidad presente en escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños permite identificar, rastrear y entender dichas tensiones. Sin embargo, no omito reconocer la existencia de otras posibles dualidades en las instituciones aquí analizadas cuya relación no fue tersa, por ejemplo, cuidado-educación y extensión del hogar-escuela.

Inicio con una sección que versa sobre la adopción y adaptación del método de Federico Froebel en México ligado a los proyectos de escuelas de párvulos y *Kindergärten*. Para ello, retomo los aspectos más relevantes de las ideas froebelianas en torno a la educación del hombre y la infancia, su concepción del niño pequeño y del *Kindergarten*, el recibimiento de su propuesta metodológica en México, entre otros. Continúo con un apartado en torno a la tensión que emergió entre los pilares froebelianos que dieron fundamento a su método en y desde los procesos de adopción, adaptación y puesta en marcha del sistema. En el tercer apartado se analizan los útiles y mobiliario escolar de las escuelas de párvulos de los primeros años del siglo XX, *Kindergärten* y

²³⁸ Para esta concepción de infancia se consideran los aportes desde la Sociología de las Infancias y los Estudios Sociales de las Infancias y Juventudes respecto a reconocer a los niños como actores sociales capaces de negociar, compartir, crear y modificar culturas junto a los adultos y sus pares, así como con la posibilidad de “reproducir y transformar valores de la sociedad adulta” (Stagno, 2011, p. 9).

jardines de niños. Así se muestran sus persistencias, transformaciones, adaptaciones, introducción de nuevos materiales y recursos, hasta el desuso de los dones y ocupaciones froebelianos. En la última sección de este capítulo se plantea y analiza la configuración de un mercado de objetos escolares que se fue especializando, atendiendo a las necesidades corporales e intelectuales de las infancias pequeñas. Con ello se fue configurando el niño menor de seis años como consumidor de dichos artículos a la vez que estos contribuyeron a moldear su representación como sujeto educable.

3.1 Adopción y adaptación del sistema de enseñanza froebeliano en México

Como en muchas partes del mundo, el sistema pedagógico de Froebel constituyó la referencia más significativa –aunque no omito reconocer las influencias de Pestalozzi, Comenio, Spencer, Rousseau, entre otros– de la educación sistematizada para párvulos en México. Identificar las maneras en que se adoptó y adaptó su propuesta educativa posibilita vislumbrar otras cuestiones que se tornan como vetas de indagación respecto a los establecimientos para el cuidado y educación de la pequeña infancia, tales como las de cubrir la necesidad social de protección y resguardo de los párvulos, dirigir sus esfuerzos al sector de madres trabajadoras concretamente y su relación con la maternidad, etcétera.

Aunque existen diversas investigaciones en torno al método pedagógico de Froebel, poco se han indagado sus contribuciones a la historia material de los centros educativos. En consecuencia, pretendo mostrar los aspectos más relevantes de su propuesta para una mejor comprensión de la conceptualización y labor de las instituciones de cuidado y educación para niños pequeños en la ciudad de México en vinculación con su materialidad –específicamente, útiles, moblaje y espacios escolares–.

La perspectiva de la Historia Transnacional de la Educación permite ahondar en temas apenas tocados por algunos autores respecto al carácter transnacional del sistema educativo mexicano (Taylor et al., 2016, Bruno-Jofré, 2019), lo que para González, Ferraz y Machado (2020) implica “la deconstrucción de la nación ‘hacia afuera’” (p. 173). En lo que respecta a las instituciones para las infancias pequeñas, es importante reflexionar sobre la transferencia de modelos desde Europa y Estados Unidos a México. Gita Steiner Khamsi (2011, Kesper-Biermann, 2018) precisa que la transferencia educativa es un

proceso dividido en tres pasos: 1) Externalización –referente al modelo extranjero–, 2) Re-contextualización –refiere al recibimiento de las sociedades de las modificaciones de dicho modelo– y 3) Internalización –etapa que consiste en hacer algo de adentro aquello que viene de afuera–. En este sentido, Steiner Khamsi (2002) concibe la transferencia educativa como un movimiento circular –en el que la transferencia puede desplazarse de un lado a otro entre países prestamistas y países prestatarios– y no lineal de origen y recepción. Esta transferencia produce siempre un proceso de re-contextualización donde la cuestión es “cómo las políticas que se toman prestadas selectivamente se transforman culturalmente al ser implantadas en el nuevo contexto” (p. 145). Según Purificación Lahoz (2010), el sistema pedagógico froebeliano tuvo una amplia expansión geográfica que abarcó diversos países europeos, otros tantos del continente americano e incluso en China. Para esta autora, su extensa difusión y aceptación se debió a factores como: 1) representar el primer modelo formalizado de educación preescolar en un contexto de transformación de la estructura familiar correspondiente a la sociedad industrial en donde las mujeres comenzaban a trabajar fuera de casa; 2) responder a un extenso campo filosófico que comprendió al liberalismo y nacionalismos a partir del regeneracionismo educativo y cultural para el cambio individual, familiar y nacional que exigía la modernización social; 3) el movimiento feminista, en el que las mujeres tuvieron un papel central como receptoras, fundadoras y propagadoras de la pedagogía e instituciones froebelianas. Además, como se muestra en esta tesis, Froebel generó un discurso sobre las infancias, su educación y la maternidad.

Pensando a estas instituciones para las infancias pequeñas como transnacionales, surgen múltiples aspectos a investigar en el caso mexicano. Entre otros, la adopción y adaptación del sistema pedagógico froebeliano y la Escuela de la Acción principalmente, su influencia en la materialidad escolar y cultura material de la escuela, la generación de estos cambios a través de los viajes al extranjero de maestras e intelectuales pioneros de dichos establecimientos –denominados por Christine Mayer (2019) como *intermediarios*–, el análisis de procesos de educacionalización²³⁹ de problemas sociales que tuvieron lugar

²³⁹ Concepto definido por Daniel Tröhler (2014) como “un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales –que en sí mismos no son educativos– en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación” (p. 9). Este fenómeno representó un giro educativo entre mediados del siglo XVIII y el primer tercio del XIX en Europa del Norte y Occidental, así como en Estados Unidos, sin embargo, es un proceso

en ellos, la transformación de sus materialidades y espacios escolares, y la circulación de objetos, ideas y prácticas, por mencionar solo algunos.

Federico Froebel (1782-1852) fue un pedagogo nacido en Oberweissbach, Turingia, Alemania. Se le reconoce como fundador del *Kindergarten*. La difusión de sus ideas pedagógicas fuera de su país natal comenzó en la segunda mitad del siglo XIX con los pensadores liberales alemanes que buscaron acogida en otros países, mientras que la internacionalización de su aplicación tuvo lugar en las décadas de 1870 y 1880.²⁴⁰ Entre los propagadores del método froebeliano y el *Kindergarten* en Europa y Estados Unidos se encuentran la baronesa Bertha Marenholtz-Bülow –cuya labor se centró especialmente en Francia, Bélgica, Italia y Reino Unido, tradujo algunas obras de Froebel en distintos idiomas, fue formadora de maestras en este sistema, escribió diversos textos sobre este pedagogo, etcétera–, Wichard Lange, Henriette Schrader-Breymann –nieta de Froebel–, Pape-Carpantier y Elisabeth Peabody (Martínez, 2013), Johanna Goldschmidt –quien comenzó a enseñar la pedagogía de Froebel en la Sociedad Educativa de Mujeres en Hamburgo–, Ida de Crombrugghe –tradujo al francés algunas obras de Froebel– (Lahoz, 2010), por mencionar solo algunos. En México su pensamiento pedagógico se introdujo hacia 1870. Para Campos (2011), su difusión se debió a algunos intelectuales del porfiriato entre los que destacan: Manuel Guillé, Enrique Laubscher, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Manuel Flores y Luis E. Ruiz, además de las revistas especializadas y las Escuelas Normales. Esta misma autora afirma que su implementación y generalización se debe a Laubscher, quien fuera, además, discípulo directo de Froebel. A esto se sumó la labor de maestras pioneras de la educación para niños pequeños como Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Laura Méndez de Cuenca y Berta Von Glumer tanto para su incorporación en las instituciones para párvulos como su difusión entre profesoras y madres. A este panorama agregaría el papel de la prensa en la propagación de las ideas de Froebel. En la revisión hemerográfica para esta tesis, se identificó que las noticias periodísticas vincularon el sistema froebeliano al *Kindergarten*, en las que, si bien no se

que continúa y “encuentra su expresión en el marco del Banco Mundial, las Naciones Unidas, la UNESCO y la OCDE. Parte de la premisa de que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro son cuestiones educativas” (p. 11).

²⁴⁰ Lahoz (2010) sitúa este acontecimiento a partir del Congreso Internacional de Beneficencia realizado en Francfort en 1857, sin embargo, el sistema froebeliano cobró relevancia científica desde el Congreso General de Filósofos llevado a cabo en esa misma ciudad en 1869.

pretendió mostrarlo desde una perspectiva especializada, se describieron las generalidades de su aplicación en la educación parvularia, objetivos, propuesta disciplinaria, beneficios y materiales empleados (*La Voz de Guanajuato. Semanario Independiente*, 14 de agosto de 1892, pp. 1-2. *La Voz de Guanajuato. Semanario Independiente*, 21 de agosto de 1892, p. 1. *El Universal. Diario de la Mañana*, 14 de marzo de 1890, p. 1). También se llegó a mencionar en anuncios de escuelas, como en el del Colegio y Pupilage Franco-Anglo-Alemán-Mexicano para señoritas y niñas: “Se ha adoptado el método de Froebel sobre enseñanza objetiva como el mejor para desarrollar la inteligencia sin fatigar la memoria de los niños con reglas aprendidas inconscientemente” (*La Voz de México*, 12 de agosto de 1883, p. 3).

Continuando con Campos (2011), el sistema froebeliano se introdujo en nuestro país a la par de la enseñanza objetiva representada por Pestalozzi, llegando a considerarse que este aportaba el sustento teórico pedagógico y Froebel los procedimientos prácticos. Para Eugenia Roldán (2012), la propuesta pedagógica de Pestalozzi consistió en “promover en los niños la apreciación sensible de la naturaleza por oposición a la memorización de conceptos abstractos” (p. 2). De acuerdo con Bazant (2006), la iniciativa de educar a los niños pequeños fue de Pestalozzi y Froebel la perfeccionó posteriormente.²⁴¹ Con el tiempo la metodología froebeliana se fue constriñendo al ámbito de la educación parvularia, con lo que se le diferenció de la pedagogía de Pestalozzi. Por el contrario, Meneses (1998) afirma que, si bien Froebel retomó ideas de Pestalozzi, las propuestas metodológicas de uno y otro son muy distintas entre sí. Una de las principales diferencias radica en que Froebel “comienza la educación con totalidades” (p. 51), mientras que para Pestalozzi la experiencia del niño es fragmentaria. Además de este pedagogo suizo, el pensamiento de Froebel fue influenciado por Rousseau, Comenio y la filosofía alemana de la época, por ejemplo, Karl Christian Friedrich Krause, entre otros.

Para Froebel la educación constituyó

la vía ó el medio que conduce al hombre, sér inteligente, racional y consciente, á ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí propio. Su fin se reduce á conducir, por medio del conocimiento de esta ley eterna, y de los preceptos que ella entraña,

²⁴¹ Froebel retomará de Pestalozzi la concepción del maestro como jardinero conocedor de la cadencia natural y proceder del alumno (Aguirre, 2019).

á todo sér inteligente, racional y consciente, á conocer su verdadera vocación y á cumplirla espontánea y libremente (Froebel [1826], 1923, p. 4).

En consecuencia, la educación tenía tres fines: que el hombre se conociera a sí mismo, que viviera en paz con la naturaleza y en unión con Dios. De acuerdo con Meneses (1998), para Froebel la educación en la infancia tenía la función de “hacer lo interno externo” (p. 50) y viceversa; es decir, se trataba de un proceso dialéctico que encontraba su apoyo en la educación. Tal proceso implicó que el niño conociera los objetos en su esencia y en relación con otros seres a través de los sentidos; este medio lo llevaba a hacer interior lo que está en el exterior y, tenía lugar en el primer grado de desarrollo del hombre: la criatura. El siguiente paso era hacer externo lo interno, esto tenía cabida en el segundo grado de desarrollo, es decir, el niño. Ello comenzaba con la aparición de la palabra: a la par, el niño comenzaría a organizar su interior que hasta ese momento se mostraba desarticulado. Es en este periodo que iniciaba la educación del hombre, cuando además de procurarle cuidados físicos debía atenderse su cuidado intelectual, ya que estaba dando sus primeros pasos hacia la comprensión del mundo a su alrededor.

Desde la perspectiva froebeliana, la infancia y la niñez eran fases de la vida del hombre, por tanto, no se debía concebir a los niños como seres distintos. Así, el niño fue pensado como un ser moldeable, lo equiparaba con la “cera blanda” o un “fragmento de barro” (Froebel [1826], 1923, p. 8). En este sentido su educación debía caracterizarse por ser benevolente y flexible, brindarle vigilancia y protección asegurándole al mismo tiempo libertad y espontaneidad. Debía evitarse el marasmo del niño favoreciendo su aprendizaje desde la edad temprana por medio del movimiento de todos sus miembros: tomar, descubrir y sostener objetos, aprender a andar, ver, encontrar, emplear. Todo lo anterior en la medida de sus posibilidades. La finalidad de esta primera educación era conservar la vida del niño y desarrollar su ser en condiciones de pureza y serenidad, así como conocer aquello que se oponía su desarrollo para evitarlo.

Para Froebel la educación del niño estaba en estrecha vinculación con la naturaleza,²⁴² su lugar estaba en la familia a cargo de los padres, específicamente de la

²⁴² De acuerdo con Rosaura Zapata, Froebel se dijo “El niño, es hijo de la Naturaleza y hay que encargar a ésta, en primer lugar, el cuidado del ser que le debe la vida. Ella lo ha dotado sabiamente de los sentidos, para que sea dueño del mundo que le rodea, y ha entretejido en ellos, sabiamente, el poder de los poderes: la observación” (La intuición en el kindergarten, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 6, octubre de 1931).

madre. El juego tenía un papel preponderante al considerarlo el más alto grado de desarrollo del niño, la expresión libre y natural de su interior, manifestación de su inteligencia, origen de gozo y paz consigo mismo, los demás y el mundo; además, por medio de esta actividad el niño descubriría sus límites propios, alcanzaría su propio orden y armonía espiritual (Lahoz, 2010). Estas ideas fueron el fundamento del *Kindergarten*, establecimiento ideado por dicho pedagogo hacia 1840 en analogía al cultivo de un jardín de flores, donde los niños serían las flores a las que la maestra habría de cultivar.

El método de Froebel no fue exclusivo de las instituciones para la pequeña infancia, también se empleó en otros niveles escolares y la proyección del espacio bajo este sistema fue referente para la organización de escuelas elementales en diversos países. En el caso de México también se introdujo en la educación primaria, acontecimiento que Manuel Guillé criticó al considerar equivocada la interpretación de las ideas froebelianas. Este maestro afirmó que la utilización de dicho sistema en la primaria era fallida debido a que se centraba en el *Kindergarten* donde no se enseñaba la lectura y escritura formalmente. Enrique C. Rébsamen también mostró su oposición y afirmó que el lugar de Froebel estaba en el *Kindergarten* y no en la primaria; si bien reconoció sus aportaciones en torno a la importancia del juego en la infancia, también criticó la falta de sistematización de sus ideas pedagógicas. Además, para Rébsamen la propuesta froebeliana había sido mal interpretada y aplicada: en México “se ha invertido el carácter del jardín de niños: se les exige formar filas y en la escuela primaria usar los dones de Fröbel” (Meneses, 1998, p. 392). Por otro lado, Manuel Flores (1887) recomendó su aplicación no solo en los establecimientos para niños pequeños, también en la educación y enseñanza primaria. Desde su perspectiva, el sistema de Froebel “es el más científico, el más coherente y el más eficaz para la Educación de la primera infancia” (p. 250). Laubscher también fue partidario de su práctica en el nivel primario. Con el tiempo, se procuró extender este sistema pedagógico a los hogares. En este sentido, Flores vislumbró que en un futuro no muy lejano su conocimiento y práctica tendrían lugar entre las familias mexicanas a través de las madres. Estefanía Castañeda compartió esta idea, por lo que en su programa de 1903²⁴³ propuso que todas las mujeres –fueran a ser maestras o no– completaran su

²⁴³ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 78-79.

educación aprendiendo los preceptos de este tipo de educación. Con ello, la familia, la patria, la sociedad y la humanidad avanzarían hacia el progreso y la excelencia. Cuando esta maestra ocupó el cargo de inspectora de *Kindergärten* en 1911 propuso un *Programa de conferencias sobre educación de Párvulos*,²⁴⁴ en el cual especificó que iba dirigido a las ayudantes de las escuelas de párvulos y que cuando fuera posible se invitaría además a las madres. El contenido de las conferencias no se limitó a la difusión del sistema froebeliano, contempló también el conocimiento físico del niño en relación con su educación y cuidado, programas, arte en el *Kindergarten*, juegos, música, poesía, cuentos, dibujo, modelado, trabajos manuales y domésticos, estudio de la naturaleza, administración de escuelas y lecturas sobre diversos temas: el alma del niño, escritores de la educación –Michelet, Montaigne, Rousseau, Spencer, Pestalozzi y Locke–, la vida de las plantas, entre otros.

Las escuelas de párvulos mexicanas de finales del siglo XIX siguieron el método froebeliano desde su creación; de ello dan cuenta tanto los exámenes de oposición presentados por las aspirantes a maestras de párvulos²⁴⁵ como los distintos programas²⁴⁶ y reglamentaciones.²⁴⁷ Entre otras críticas a su aplicación, al material mismo y sus fines, Manuel Flores (1887) afirmó: “Una insuficiente distinción entre las formas industrial y estética de la imaginación, ha conducido al inventor de los dones a cultivar exclusivamente

²⁴⁴ Programa de conferencias sobre educación de Párvulos, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, pp. 427-434.

²⁴⁵ En los últimos años del siglo XIX, la contratación de maestras de párvulos se realizó mediante un concurso de oposición –aunque en ocasiones este proceso se omitía otorgándole el puesto a una maestra cuyo desempeño fuera distinguido–. El concurso consistió en presentar una disertación relativa a la educación de párvulos, un examen oral teórico y otro sobre prácticas. Por ejemplo, en el examen oral sobre cuestiones teóricas aplicado en 1889 a quienes solicitaron la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2, se interrogó a las aspirantes sobre los métodos y sistemas de enseñanza a seguir en las escuelas de párvulos, mientras que en el relativo a prácticas se cuestionó a las sustentantes en torno a “¿Cómo y de qué don de Froebel nos valdremos para enseñar á un párvulo lo que es número entero y fraccionario, y cómo estableceremos una lección de cosas con el niño, respecto á ese don?” (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 18. Año 1889). En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) se estipuló que en las Escuelas Normales de Profesoras se impartiría entre otras materias una denominada “Conocimiento teórico-práctico del sistema de Froebel” (p. 41).

²⁴⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 13-15, 21-23. Año 1885. *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2478, foja 11. Año 1889. Flores, M. (1887). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, p. 247.

²⁴⁷ Congreso Higiénico Pedagógico, 1882. Primer Congreso de Instrucción, 1889-1890. Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1890-1891.

la segunda y descuidar por casi completo la primera y más importante de las formas de imaginación” (p. 248); por lo que sugirió reemplazarlos por otros materiales cuya aplicación se apegara más a la vida real. Más tarde, cuando la Escuela Nacional Secundaria se transformó en la Escuela Normal para Profesoras en 1888, se incluyó en su plan de estudios la enseñanza teórica y práctica del sistema de Froebel.

Las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y *Kindergärten* también se guiaron por este método,²⁴⁸ aunque desde una perspectiva distinta, con todo, los dones fueron altamente valorados para la educación de los párvulos. Tanto Estefanía Castañeda como Rosaura Zapata los incluyeron en sus programas, aunque con enfoques distintos. La primera incluyó 6 dones sugiriendo su uso todos los días por 40 minutos –especificó que la distribución de actividades podía ser flexible– en conexión con los trabajos con arena y barro, trabajos manuales, así como nociones matemáticas –combinaciones numéricas, distinguir fracciones, forma, materia y simetría–. Además, con estos materiales los niños adquirirían fundamentos como: clasificación de objetos, reconocimiento de formas típicas y sus modificaciones, idea de unidad, contraste, continuidad, mediación, serie y desarrollar su creatividad.²⁴⁹ Por su parte, Zapata, desde una orientación globalizadora, incluyó 9 dones, para cada uno de los cuales propuso una serie de ejercicios; asimismo debían relacionarse con el tema de las conversaciones de cada día. Las actividades para el primer don se vincularon con ideas dominantes –por ejemplo: movimiento rítmico, color de las flores, vida del pájaro, entre otras–; así los párvulos desarrollarían su concentración, atención, noción de movimiento, dirección, etcétera. Con el 2º don se pretendía que los niños aprendieran cambios de formas, estabilidad o movilidad de ciertos cuerpos geométricos, algunas de sus propiedades como reconocimiento de sus caras, vértices, aristas, entre otros. Los dones del 3º al 6º se utilizarían para construcciones y observación

²⁴⁸ En 1905 la Secretaría de Estado y el Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes aprobaron un reglamento para examinar a quienes aspiraran desempeñar un puesto de profesora en estas instituciones, este examen comprendía tres pruebas: teórica, práctica y pedagógica. En la prueba práctica las profesoras debían realizar una demostración con alguna de las ocupaciones del *Kindergarten*, narrar un cuento, tocar o cantar una canción; mientras que en la pedagógica tenían que dar una lección a un grupo de niños sobre algún don u ocupación de Froebel, o bien, realizar una narración, conversaciones, ejercicios físicos o juegos (Reglas aprobadas por la Secretaría de Estado y el Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, para los exámenes de las personas que aspiren a desempeñar puestos de profesoras de escuelas de párvulos, *BIPBA*, tomo V, núm. 13, 1905, pp. 155-157).

²⁴⁹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado a la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 69-80.

de sus divisiones. Finalmente, los últimos 3 materiales se asociaron con la adquisición de habilidades matemáticas y artísticas, así como el desarrollo de la creatividad.²⁵⁰

El periódico *Kindergarten*, dirigido por Estefanía Castañeda,²⁵¹ dedicó uno de sus números al sistema y principios aplicados en dicha institución. Respecto a los dones puede leerse:

La inteligencia del niño tiene necesidad de ascender paulatinamente de lo sencillo á lo más complicado. –Las construcciones con los Dones de Froebel nos suministran la manera de que se verifique este proceso natural; y la ley ó principio de toda actividad, es decir LA CONEXION DE LOS CONTRASTES, que llega á estamparse, en el alma del niño, le sirve de llave para la ocupación sucesiva (*Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912).

El trabajo con estos materiales se acompañó de pequeñas canciones. Algunos ejemplos de estas, así como de construcciones y dibujos con los dones pueden observarse en las siguientes imágenes.

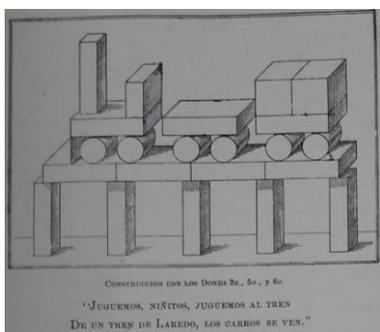


Imagen 12. Construcción con los Dones 2º, 5º y 6º. AGN, Periódico *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912

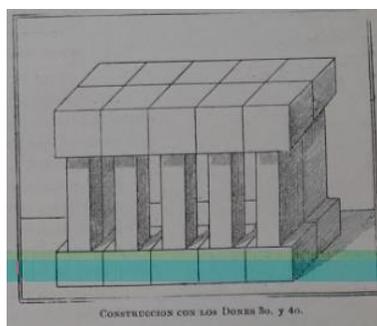


Imagen 13. Construcción con los Dones 3º y 4º. AGN, Periódico *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912



Imagen 14. Dibujo con los palitos y las argollas del 8º Don (La línea). AGN, Periódico *Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912

²⁵⁰ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, BIPBA, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 691-692.

²⁵¹ Sobre esta publicación se tienen pocos datos, su impresión comenzó en 1907, año en que Estefanía Castañeda registró su propiedad literaria con el nombre periódico "*Kindergarten*" (*Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, año V, núm. 39 y 40, 30 de septiembre y 31 de octubre de 1907), hay evidencia de que existió al menos hasta 1912 –en el Archivo General de la Nación se resguardan tan solo 4 ejemplares de entre 1911 y 1912–. En la documentación oficial de la época se le menciona como revista "*Kindergarten*" –muy probablemente se trata de la misma publicación–, su impresión fue quincenal con un subsidio mensual de la SIPBA. En palabras de Castañeda "El objeto de esta publicación es dar a conocer los progresos que en México hace día con día el método analítico y de experimentación, ideado, planteado y fomentado por el ilustre educacionista alemán" (Reyes, 1948, p. 105). Debido a que esta revista debía distribuirse a todos los *Kindergärten* del país, se trató de una publicación dirigida a maestras principalmente (AGN, Fondo Instrucción Pública y Bellas Artes, Serie Ira., caja 253, exp. 63, fojas 1-10, noviembre 1907-agosto 1909. AGN, Fondo Instrucción Pública y Bellas Artes, Serie Ira., caja 305, exp. 6, fojas 1-18, febrero-septiembre 1911).

En la década de 1920 Estefanía Castañeda creó su propia adaptación de los dones froebelianos a la que denominó “Material de Construcción Mexicano”, para ello se basó en el sistema métrico decimal –y no en pulgadas como los originales–, el desarrollo físico y características psicológicas de los niños mexicanos. Según Reyes (1948), alumnas de Castañeda consideraron que el verdadero nombre de dichos materiales debió ser “Material de Construcción Castañeda” siguiendo el ejemplo de la educadora norteamericana Hennessy²⁵² cuya versión de los dones llevó su apellido, además, en opinión del autor, la adecuación de Castañeda estuvo provista de originalidad y mérito frente a otras adaptaciones.

La propuesta de Froebel incluyó además de los dones, actividades denominadas *ocupaciones*. De acuerdo con Martínez (2013), originalmente estos trabajos fueron planteados para realizarse en instituciones especializadas para niños pequeños y se caracterizaron por el empleo de materiales poco costosos: papel, madera, arcilla, guisantes, entre otros. Por medio de las ocupaciones los niños aprenderían técnicas artísticas, nociones matemáticas y las propiedades de algunos materiales.

En el caso mexicano estas actividades también fueron conocidas como *trabajos o labores manuales*. Flores (1887) y Ruiz (1904) las describieron como juegos para ejercitar la mano, desarrollar los sentidos y facultades intelectuales, así como proporcionar al niño algunos conocimientos. En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1º de diciembre de 1889-31 de marzo de 1890) se conformó la *Comisión de Trabajos Manuales* integrada por Miguel Serrano, Celso Vicencio, Eduardo Velázquez y Manuel Zayas. En la explicación previa a sus resoluciones identificaron los orígenes de estas actividades en Martin Lutero, Comenius, Locke, Rousseau, Blanche, Pestalozzi, Froebel, entre otros; su práctica la fundamentaron en el sistema económico como preparación para el trabajo y el sistema pedagógico como medio integrador de la educación del niño que además adiestraba adecuadamente la mano del alumno en el entendido de que la educación implicaba también “la dirección de los órganos que son precisos para realizar toda la actividad humana” (*El Universal. Diario de la Mañana*, viernes 14 de marzo de 1890, p. 1). A través de los trabajos manuales los niños adquirirían hábitos –trabajo, orden, perseverancia, limpieza–, desarrollarían sus facultades –reflexión, espontaneidad,

²⁵² Zapata (1951) se refirió a estos materiales como “bloques de Hennesey” (p. 24).

iniciativa, atención, intuición, sentimientos estéticos– y el vigor en general. Las conclusiones de esta comisión fueron aprobadas por el Congreso (Meneses, 1998), se practicarían tanto en las escuelas de párvulos como en las primarias, en las primeras consistirían en: picado en papel, tejido con papel y mimbre, bordado en papel y canevá, recortado en papel, coloreo de estampas y modelaje en barro. Mientras que en las segundas se impartirían a través de talleres de herrería, cerrajería, cestería, cartonería, encuadernación, torno, escultura, carpintería y cedacería. Años más tarde, para el caso de las escuelas de párvulos Castañeda puntualizó que las ocupaciones froebelianas derivaron de ciertas actividades que se hacían en el hogar e incluyó 9 en su programa: construcciones con los dones, modelado en arena y barro, dibujo de fantasía explicativo y de objetos, pintura, tejido con diversos materiales, costura en papel o tela, plegado, recortado y construcción de objetos con materiales recortes y materiales de reuso.²⁵³ Desde su perspectiva, estas actividades que asemejaban a las realizadas por la madre, le permitían al niño formarse como un ser útil y laborioso, introducirlo en la vida artística, educar sus habilidades manuales, su alma e inteligencia. En cambio, Zapata las denominó *ocupaciones escolares*. En su programa aparecen 4 distribuidas en cada mes del año escolar y en correspondencia con los temas mensuales a trabajar con los niños: picar, coser, dibujar e iluminar; además incluyó otras actividades como doblar, modelar, trabajos en arena y recortar.²⁵⁴ A principios de la segunda década del siglo XX las ocupaciones seguían vigentes en el programa de los *Kindergärten* y en el curriculum de los estudios para educadora de párvulos.²⁵⁵ Como ya he mencionado, en 1925 se suprimió el uso de los dones de Froebel y ocupaciones en los jardines de niños,²⁵⁶ así como en el plan de estudios para formar a las maestras de estas instituciones.

En suma, a partir de la década de 1870 se introdujeron y difundieron las ideas pedagógicas de Federico Froebel en México ligadas a su aplicación en la instrucción primaria y *Kindergarten*, labor realizada por intelectuales, maestros que impulsaron la

²⁵³ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 70-71.

²⁵⁴ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 692-699.

²⁵⁵ Plan de estudios de la Escuela Normal para Maestras, *BIPBA*, tomo I, núm. 3, 1923, pp. 157-158.

²⁵⁶ La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

educación para niños pequeños, escuelas normales, revistas especializadas y la prensa. La adaptación de su sistema de enseñanza a las instituciones mexicanas se debatió entre la interpretación de su especificidad para el nivel primario o para niños que aún no estaban en edad de concurrir a él, controversia que se prolongó al menos hasta la década de 1930. A pesar de las disímiles maneras de comprender y adaptar dicho método –de lo cual dan cuenta diversos documentos de distinto orden: programas, tratados de pedagogía, reglamentaciones, prensa, congresos de instrucción, entre otros–, todas ellas confluyen en retomar las funciones de la educación infantil propuestas por Froebel: brindar cuidados físicos e intelectuales al niño. Así, el sistema froebeliano constituyó la base pedagógica de la educación para niños pequeños fundamentada en cuatro pilares –juego, trabajo, disciplina y libertad– cuya convivencia en las instituciones mexicanas se tornó tensa. Como parte de su propuesta pedagógica, Froebel diseñó una serie de actividades y materiales educativos, entre los que se encuentran las ocupaciones y los dones. Su utilización y adaptación en México dependió esencialmente de su interpretación tanto teórica como en el quehacer cotidiano de las maestras de párvulos, adaptación de la propuesta material de Froebel a los recursos disponibles en los establecimientos escolares y de cuidado, representaciones alrededor del niño menor de seis años, influencia de otros modelos y experiencias pedagógicas –principalmente de *Kindergärten* norteamericanos–, intereses políticos, así como de las orientaciones en distintas épocas y transformaciones en la educación para la pequeña infancia; es decir, tuvo lugar su adaptación cultural. Por tanto, la adopción y adaptación del sistema froebeliano en México puede ser entendida como una transferencia educativa que se nutrió de diversos intermediarios entre otros, de la expansión de un mercado de muebles y materiales escolares. En las siguientes secciones se apreciará que esta transferencia partió de a la vez que produjo la circulación de objetos, ideas, prácticas y maneras de relacionarse con los útiles y mobiliario escolar; es decir, una cultura material escolar.

3.2 Las escuelas de párvulos: trabajar jugando con libertad ordenada

A pesar de lo poco que sabemos de estos establecimientos para párvulos, existen documentos que permiten acercarnos a sus culturas y materialidades escolares: inventarios, solicitudes de material y mobiliario, programas, reglamentos, congresos,

anuncios publicitarios, etcétera. Entre los objetivos asignados a estas instituciones figuraron ser el espacio intermedio entre el hogar y la escuela, así como preparar a los niños para su ingreso a la primaria; es decir, las escuelas de párvulos se encargarían de suavizar dicha transición. Aludiendo a estos establecimientos, el médico guanajuatense Manuel Flores (1887) afirmó:

Es verdad que la naturaleza y la forma de la enseñanza moderna, dulcifican las amarguras de la vida escolar á un grado increíble, tomando por base de los trabajos escolares las preferencias del niño y las exigencias de su organizacion; pero todavía, entre estos sistemas perfeccionados y la actividad libre del niño, média una gran diferencia que constituye una transicion ménos penosa hoy que ántes pero siempre desagradable (p. 245).

Como ya he mencionado, el juego ocupó un lugar primordial en la propuesta pedagógica froebeliana. De acuerdo con María Esther Aguirre (2019), Froebel incorporó a su sistema dos aprendizajes obtenidos a lo largo de su vida: “la riqueza del contacto con la naturaleza y la conciencia del significado del trabajo” (p. 325), elementos que constituyeron los fundamentos de su método. Froebel retomó de Schiller el valor del juego, considerado por este último como actividad humana suprema, sin embargo, fue dicho pedagogo alemán quien le otorgó una utilidad educativa en vinculación con el trabajo: “el juego como trabajo, el trabajo como juego” (p. 325). Ello supone que a través de esta actividad se moldearía al niño laborioso.

En la experiencia de las instituciones mexicanas se mantuvo esa relación entre juego y trabajo mediante procesos de re-contextualización e internalización, se tradujo –sobre todo en los jardines de niños– como el medio para formar al futuro hombre trabajador e inculcar en la pequeña infancia el amor por esta actividad en oposición al ocio y la pereza.²⁵⁷ Desde la perspectiva de Flores (1887), las escuelas de párvulos serían las encargadas de “disciplinar el juego” (p. 245), expresión entendida como adaptar al niño a las tareas propias de la escuela. Para esta transición se consideró al juego como medio útil que permitía el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales de los pequeños. Sin embargo, para que esta actividad cumpliera con su función educadora debía

²⁵⁷ En el *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* que la Comisión de Instrucción Pública presentó al Ayuntamiento en 1891, se consideró a la pereza y desidia de los alumnos faltas susceptibles de ser sancionadas (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 36. Año 1891).

de quitársele lo tumultuoso y desordenado convirtiéndolo en un “ejercicio metódico, cadencioso y disciplinado” (p. 245). Por otra parte, el canto, además de satisfacer una necesidad considerada natural del niño, amenizar los trabajos, favorecer el movimiento rítmico y desarrollar sentimientos estéticos, facilitaba la disciplina. En dichas instituciones los párvulos debían aprender a subordinar su actividad a comportamientos considerados como escolares: tener objetivos concretos, cooperar para un propósito común, iniciar y terminar un trabajo, ser cuidadoso en sus tareas, preguntar lo que no sabe, por mencionar solo algunos. Una vez adquiridas estas conductas, estaban listos para asistir a la primaria, institución en la que la disciplina escolar –entendida como subordinación–tuvo gran relevancia para la procuración del orden y el trabajo –productividad–, a través de ella se establecerían las bases del porvenir al preparar a los alumnos para la vida social (Ruiz, 1904).

Por su parte, en el concurso de oposición para ocupar la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889, la maestra Sofía Muñoz expuso una disertación²⁵⁸ en la que consideró que estos establecimientos al seguir el método que una madre aplicaría con sus hijos los habituaría entre otros aspectos al orden. Por lo tanto, la disciplina a practicarse debía ser suave y tolerante en imitación a la acción materna, lo que además implicaba la vigilancia de los niños sobre todo en la realización de ejercicios gimnásticos. Este último aspecto fue de gran preocupación entre las maestras de párvulos debido a la edad, características y número de niños que atendían. Muestra de ello fueron las peticiones de contratar ayudantes. La directora de la Escuela de Párvulos No. 3 solicitó una auxiliar argumentando la cantidad de pequeños a su cargo, lo que dificultaba su vigilancia, enseñanza y cuidado al mismo tiempo por una sola persona.²⁵⁹ En consecuencia, la libertad del niño debía disciplinarse a través de las actividades realizadas en las escuelas de párvulos –principalmente el juego y el canto–, por medio de ellas los pequeños se formarían como seres laboriosos y adquirirían gusto por la escuela. De esta manera, la libertad que debía dársele al niño en el sistema froebeliano entendida desde los intelectuales y maestros pioneros, se tornó acotada por la disciplina en las escuelas de párvulos de la ciudad de México, mientras que el juego traducido como actividad a

²⁵⁸ *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2463, foja 17. Año 1889.

²⁵⁹ *Ibíd.*, vol. 2497, exp. 2146 ¼, foja 5. Año 1886.

disciplinar pudo haber adquirido cierta rigidez en semejanza a los trabajos escolares; de acuerdo con Flores (1887), al ordenar el jugo infantil se debía “hacerlos practicar en la forma en que mejor se presten á dotar de conocimientos al educando, y sujetarlos á condiciones gradualmente más y más severas de orden y método en la ejecucion y de perfeccion en el resultado” (p. 245). De esta manera, la tensión entre juego-trabajo y disciplina-libertad formó parte de las culturas escolares de estas instituciones, noción que, entre otros aspectos, abarca las prácticas para la transmisión de saberes y las conductas a inculcar en los niños (Julia, 1995). Además, dicho concepto permite entender esta tirantez en términos de resistencias, debates y contradicciones.

La transformación de la materialidad escolar en las últimas décadas del siglo XIX fue parte del proyecto de modernización y símbolo de esta. De acuerdo con Mílada Bazant (2012), en esta época se introdujeron mobiliario y útiles novedosos en las escuelas elementales: la pluma de acero sustituyó a la de ave y guajolote, se comenzaron a utilizar gises blancos y de colores –aunque continuó el uso del carboncillo y el lápiz–, pizarras y pizarrones en lugar del pizarrín, los silabarios cortados y formados en casa fueron desplazados por silabarios comercializados a manera de libritos, se crearon textos escolares para cada materia y grado, bancas unitarias y binarias para los alumnos, las paredes se empezaron a cubrir con cartelones “científicos” y mapas (p. 274). Comparando los inventarios de las escuelas primarias municipales,²⁶⁰ los útiles indispensables para la enseñanza primaria sugeridos en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890-1891 y el inventario de la Escuela de Párvulos No. 2 elaborado por su directora Laura Méndez de Cuenca,²⁶¹ es posible encontrar coincidencias en sus materiales y mobiliarios escolares: pizarrones, bancas, papeleras, pizarras, mapas, cómodas, cajas de Froebel, papel china,

²⁶⁰ *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2458, foja 7, 1889. *Ibíd.*, vol. 2492, exp. 1595, fojas 2, 12, 1883. *Ibíd.*, vol. 2492, exp. 1642, foja 1, 1884. *Ibíd.*, vol. 2496, exp. 1984, legajo 22, foja 13, 1885. *Ibíd.*, vol. 2495, exp. 1857, fojas 1-2, 1885.

²⁶¹ *Ibíd.*, vol. 2502, exp. 2459, foja 7, 1889. Cabe puntualizar que este inventario es el único que se ha localizado de las escuelas de párvulos en la ciudad de México; otro dado a conocer es el *Inventario de los muebles y útiles de la Escuela de Párvulos del Estado* correspondiente al establecimiento fundado por Estefanía Castañeda en Tamaulipas en la última década del siglo XIX (Reyes, 1948). Volviendo al de Méndez de Cuenca, esta maestra lo hizo cuando fue destituida como directora de la Escuela de Párvulos No. 2 por incumplimiento de sus funciones (faltas constantes, infringir el horario de clases y no ocupar la habitación que por obligación debiera). Mientras se realizaban los exámenes de oposición para asignar a una nueva directora se determinó que Guadalupe Fernández Varela se haría cargo de la escuela temporalmente (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, fojas 1-6, 1889).

botes o vitroleros de cristal, hojas de inscripción y asistencia. Sin embargo, otros materiales presentes solo en las escuelas de párvulos podrían ser indicio de un trabajo con los niños no tan escolarizado: pelotas, palitos, aros, estambres, botes de hojalata, entre otros. Tanto los inventarios de escuelas elementales como la de párvulos dan cuenta de la utilización de ábacos y listas preparatorias para exámenes. Estos últimos fueron una práctica muy semejante en ambas instituciones. Contrastando las actas de exámenes de la Amiga Municipal No. 18 de 1881²⁶² y de la Escuela de Párvulos No. 2 de 1889,²⁶³ se observan notables coincidencias que permiten identificar en estas últimas una enseñanza relacionada con lo escolar. En principio, los formatos para reportar la aplicación de exámenes eran casi iguales, ambos incluían las materias de: lectura, escritura, ortología, gramática, aritmética, sistema métrico decimal, geometría, geografía, historia, moral y dibujo lineal. Además, en las Amigas municipales las niñas aprendían a coser, mientras que en las escuelas de párvulos se impartía lecciones de cosas, gimnasia y canto coral. Cabe precisar que el acta de examen elaborada por Laura Méndez de Cuenca muestra una graduación de lo que se enseñaba a niños pequeños, cuyas edades reportadas oscilaban entre los 2 y 7 años. Por mencionar solo algunos ejemplos de ello, en geometría se trabajaba el conocimiento de sólidos, líneas, cuadriláteros, esfera, cubo y cilindro –estos cuerpos geométricos coinciden con el segundo o tercer don froebeliano, dependiendo la clasificación de estos–; en la materia de geografía se enseñó el territorio nacional por medio del sistema objetivo. A los niños se les narraban anécdotas de la historia de México, para el dibujo lineal se utilizaron los dones de Froebel del 1 al 5 además de otras actividades que pudieron ser ocupaciones de este mismo sistema como tejer y cortar papel, también en esta materia los niños practicaron el dibujo de ornato y mecánico. Respecto a la lectura, los niños fueron evaluados en cuanto al conocimiento de vocales y consonantes, en escritura saber las letras y en lugar de ortología los párvulos aprendieron colores primarios, secundarios y terciarios. En estas actas, a diferencia de las Amigas en las que se asentaba el grado de dominio que las alumnas demostraban en cada materia, en las escuelas de párvulos se describía muy brevemente lo que los pequeños habían aprendido.

²⁶² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública exámenes y premios, vol. 2596, exp. 218, s/f. Año 1887.

²⁶³ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 7. Año 1889.

En el artículo 5° del *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México*²⁶⁴ se estableció un programa para estas escuelas mencionando algunos materiales: dones de Froebel (pelota, esfera, cubo y cilindro), estampas, tejidos y pequeñas canciones. Otro programa propuesto en 1889 por el director de la Escuela Normal de Profesores,²⁶⁵ incluyó entre otras actividades el trabajo con los dones froebelianos, cantos y juegos gimnásticos. En este mismo sentido en la noticia *Kindergarten* se describió el programa de dichas instituciones mencionando materiales como: cantos corales, papel de colores, yeso, barro, cuentos, dones de Froebel, recitaciones y ábacos (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892, pp. 1-2). Para favorecer el desarrollo físico de los párvulos, Manuel Flores (1887) recomendó el uso del velocípedo²⁶⁶ como ejercicio gimnástico tal como se hizo en la Escuela Modelo de Orizaba, también sugirió que saltaran la cuerda y jugaran a la pelota, entre otras actividades. Años más tarde, se reportó la compra de materiales para la Escuela de Párvulos Anexa con valor de \$107.12 y una carta conoclástica del cuerpo humano con texto (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1901, p. 674). En suma, podría decirse que, de acuerdo con los documentos de archivo las escuelas de párvulos, se debatieron entre ser el espacio de transición del hogar a la primaria, brindar cuidado y protección a los pequeños, una educación ligada a prácticas escolarizadas, así como una organización de estos establecimientos en semejanza a las escuelas elementales. A través de los útiles, actividades y prácticas escolares descritas es posible identificar una tensión entre disciplina-libertad y juego-trabajo. Así, la noción de materialidad del aula que aporta Gabriela Naranjo (2011), permite entenderla como posibilitadora de la transmisión de cultura escolar.

²⁶⁴ *Ibid.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 22-23. Año 1885.

²⁶⁵ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2478, foja 11. Año 1889.

²⁶⁶ Hacia la década de 1880 se le definió como un “Vehículo compuesto, principalmente de dos ó tres ruedas, que impulsa con los pies una persona, montada en él á manera de jinete” (Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española: *Mapa de diccionarios* [en línea], webfrr.rael.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub, revisado el 07/02/21). En esta misma fuente aparece como sinónimo de *bicicleta* hacia 1925. Para conocer la historia del velocípedo y la bicicleta véase Alfaro, M. (2019). *Maravillas olvidadas de El Mundo Ilustrado -1- El inicio trepidante de los velocípedos en México, Piso 9. Investigación y archivo de artes visuales*, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap), Instituto Nacional de Bellas Artes (INBAL), piso9.net/maravillas-olvidadas-de-el-mundo-ilustrado-1-el-inicio-trepidante-de-los-velocipedos-en-mexico/.

Otro aspecto de la materialidad de dichos establecimientos fue el tamaño del mobiliario y útiles escolares. Desde el inicio de estas escuelas surgió la necesidad de que fueran acordes al tamaño de los niños. Amigas, escuelas municipales y de párvulos contaban con bancas entre su mobiliario, sin embargo, estas últimas requirieron que fueran específicos para niños pequeños. Dolores Pasos, directora de la Escuela de Párvulos No. 1, solicitó se le dotara de mesa-bancos para párvulos, ya que los existentes en dicho establecimiento representaban un peligro para los niños, la maestra narró el accidente sufrido por la niña Virginia Manterola que al caer de una banca se fracturó una clavícula.²⁶⁷ Campos (2013) da cuenta de la adaptación de las sillas en las secciones de párvulos anexas a las Escuelas Normales colocándoles un travesaño, debido a que “las maestras querían evitar accidentes ya que muchos de los niños se dormían al *explicarles las actividades y beneficios del sistema Froebel*” (p. 146).

Las fuentes también dan cuenta de la insuficiencia de material y la demora de la Comisión de Instrucción para atender las peticiones de útiles que hacían las maestras de párvulos,²⁶⁸ circunstancias que dificultaban su trabajo con los niños. Para cubrir las necesidades de enseres escolares no solo se entregaban en especie a los establecimientos, otra modalidad consistió en entregar una cantidad preestablecida para que las directoras compraran materiales especiales. Sin embargo, a pesar de que tales medidas eran aprobadas por la Comisión de Instrucción, la Administración Municipal no siempre realizó los pagos con puntualidad e incluso dejaban de hacerse. La carencia de insumos para la enseñanza fue una situación compartida también por las escuelas primarias, al respecto de lo cual Manuel Domínguez apuntó en su *Reglamento General de las Escuelas Amigas Municipales de México*:

...encontré las escuelas faltas de competente número de bancas y de mesas para el trabajo, sin pizarrones ó teniendo por tales unos lienzos hechos pedazos sujetos al bastidor de madera, sin libros, sin pizarras, sin mapas, algunas hasta sin el rotulón ó cartel que las anuncia al público.²⁶⁹

²⁶⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2492, exp. 1613, foja 1. Año 1883.

²⁶⁸ *Ibid.*, vol. 2492, exp. 1614, fojas 1-2. Año 1883.

²⁶⁹ *Ibid.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 6. Año 1885.

Para el caso de las amigas municipales, sus inventarios dan cuenta de las condiciones de los útiles y muebles con los que funcionaban. Así, la Amiga Municipal No. 20²⁷⁰ reportó tener 2 bancas con papeleras en buen estado y 2 con los asientos rotos, 8 libros de Rodríguez y Cos para primero usados y 4 nuevos, 4 pizarras en buen estado y 4 rotas; por mencionar solo algunos ejemplos. En 1889 la Comisión de Instrucción propuso al Ayuntamiento las bases para reorganizar los establecimientos municipales, entre las que se incluyó a las escuelas de párvulos, en dicho documento se estableció que sus libros y útiles serían acordes a las características higiénicas que marcaba la enseñanza moderna.²⁷¹

Finalmente, a pesar de que no se tenga noticia del robo de materiales a las escuelas de párvulos, este problema sí tuvo lugar en escuelas primarias y *Kindergärten* —el caso de estos últimos se abordará más adelante—. En 1895 Pablo Alvarado o Álvarez y Camargo, director de la Escuela Nocturna No. 4, refirió al Regidor de Instrucción Pública el robo de un reloj de pared y 2 lámparas, para ello la puerta de fierro y de un salón fueron forzadas por los ladrones. Un año más tarde, este mismo maestro reportó otro robo de objetos —aunque en esta ocasión eran de su propiedad— cuyo valor ascendía a más de \$50.00; ante tal agravio solicitó el aseguramiento de las puertas de la escuela o bien trasladarla a una zona menos insegura.²⁷²

El que las escuelas de párvulos fueran concebidas como preparatorias para la primaria con una organización y funcionamiento fue muy semejante a esta última, se tradujo en la ordenación del juego —considerado como medio de enseñanza— y su adaptación a las actividades concretas de la escuela. Las similitudes en los útiles, mobiliario y realización de exámenes entre las escuelas primarias y de párvulos dan cuenta de ello también. Sin embargo, los establecimientos para la infancia pequeña empezaron a configurarse pedagógica, material y organizativamente diferenciados de la instrucción primaria debido a las características de la población que atendían. Me refiero a la demanda de muebles acordes al tamaño de los niños, necesidad de contratar ayudantes²⁷³ y la

²⁷⁰ *Ibid.*, vol. 2492, exp. 1642, foja 1. Año 1884.

²⁷¹ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2477, foja 1. Año 1889.

²⁷² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2445, exp.33, foja 20. Año 1895. *Ibid.*, vol. 2445, exp. 33, foja 22. Año 1896.

²⁷³ En el *Reglamento General de las Escuelas Amigas Municipales de México* se propuso que las plantillas de los establecimientos escolares estuvieran conformadas de la siguiente manera: Escuelas de párvulos 1 directora y 1 ayudante por cada 40 niños, Escuelas y amigas preparatorias 1 directora y 1 auxiliar por cada 80 alumnos, Escuelas y amigas rudimentarias 1 profesor y 1 auxiliar por cada 50 niños, amigas dominicales

adaptación del curriculum de las escuelas elementales, por mencionar solo algunos ejemplos. Esto último sugiere que las prácticas de enseñanza en las escuelas de párvulos pudieron haber sido una hibridación entre la escuela primaria y el método froebeliano, es decir, formar al ser trabajador por medio del juego en un ambiente de libertad disciplinada. El que el material y muebles fueran específicos para niños pequeños apunta a que su relación con los objetos escolares debía ser segura, que facilitara el aprendizaje, su vigilancia y control.

3.3 Adaptaciones, construcciones *ad hoc*, adquisiciones en el extranjero y producciones mexicanas: creación de una materialidad escolar para los *Kindergärten* y jardines de niños

Los materiales y mobiliario escolar cambiaron significativamente en las escuelas de párvulos de principios del siglo XX, *Kindergärten* y jardines de niños respecto a los establecimientos fundados en la década de 1880. En la creación de una materialidad para estas instituciones se han identificado transformaciones, innovaciones, continuidades y materiales que dejaron de utilizarse; aspectos que se analizan a lo largo de este apartado.

La necesidad de contar con muebles adecuados al tamaño de los niños fue un asunto no resuelto del todo al menos durante las dos primeras décadas del siglo XX, por lo que la antropometría y ergonomía aplicadas al diseño, adaptación, construcción y/o adquisición de mobiliario escolar cobraron relevancia. Aún en 1918 autoridades educativas como directoras y el jefe del Departamento de Higiene Escolar solicitaron a la Dirección General de Educación Pública dotar a los *Kindergärten* de “muebles adecuados para la talla de los educandos”.²⁷⁴ En los informes sobre condiciones higiénicas de estas instituciones se reportaron como *apropiados* los mesa-bancos existentes, y comenzó a aparecer en las solicitudes de material la denominación *sillitas kindergarten*

1 preceptora y 1 auxiliar por cada 50 alumnas –para las Escuelas y amigas complementarias, así como las de obreros no se contemplaron auxiliares– (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 21 y 22. Año 1885). Años más tarde, en el *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* se dispuso que en las escuelas de párvulos hubiera 1 directora, 1 ayudante por cada 50 niños y 1 criada de aseo, mientras que en las primarias tanto de niñas como de niños habría 1 directora o director y 1 ayudante por cada 75 alumnos (*Ibíd.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 3. Año 1891).

²⁷⁴ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp.21, foja 13. Año 1918.

diferenciándolas de las sillas grandes para profesoras. Es probable que este tipo de mobiliario se construyera *ad hoc*²⁷⁵ por fabricantes nacionales, es decir, existía ya una industria mexicana dedicada al mobiliario escolar. De ello da cuenta la publicidad de la fábrica de útiles y mobiliario escolar *Gallegos Hnos. Scr.* fundada en 1886, esta compañía ofrecía servicios de construcción –de cualquier modelo que se les enviara– y reparación de moblaje como: mesa-bancos, mesas para profesores, pizarrones, armarios, entre otros. En 1905 se afirmó en su propaganda que

la fábrica está montada á tal altura, que puede producir, sin perjuicio de los demás artículos, más de 300 mesas-bancos semanariamente, como lo demuestra el hecho de que desde el 1º de Febrero al 15 de Abril de 1905, es decir, en dos meses y medio, se han construido y entregado á la Dirección General de Instrucción Primaria 2100 mesas-bancos, como también en un mes, del 15 de Diciembre de 1904 al 15 de Enero de 1905 y aprovechando las vacaciones, se compusieron en las mismas escuelas públicas de la capital, con el concurso de 100 operarios y una acertada organización, más de 7000 mesas-bancos.²⁷⁶

Las fuentes dan cuenta de que los proyectos de construcción de muebles para los *Kindergärten* no fueron procesos fáciles, más bien se caracterizaron por ser lentos, largos y en ocasiones ni siquiera se concluyeron. Al paso del tiempo, las características del moblaje para párvulos se tornaron más específicas, en 1917 la directora del Jardín de Niños “José María Vigil” solicitó “CIEN mesitas con cubierta cuadrículada a 2 ½ cms. y de las siguientes dimensiones: Largo 62 cms., ancho 45 cms. y altura 55 cms. y CIEN sillas que midan: 61 cms. altura de la silla y 30 cms. altura del asiento”;²⁷⁷ además, los

²⁷⁵ De acuerdo con el *Diccionario panhispánico de dudas*, la locución latina *ad hoc* significa literalmente ‘para esto’. En este trabajo se utiliza como locución adjetiva <<con el sentido de ‘adecuado, apropiado, dispuesto especialmente para un fin’>> (Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea], rae.es/dpd/ad%20hoc, revisado el 30/05/21).

²⁷⁶ Fábrica de útiles y mobiliario escolar Gallegos Hnos. Scr., *La Enseñanza Normal*, año I, núm. 13, agosto 22 de 1905, p. 238.

²⁷⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp.21, foja 28. Año 1917. Lahoz (2010) especifica que en el sistema froebeliano las mesas debían medir 60 cm de ancho y caber 5 niños máximo a lo largo, los bancos debían tener la misma longitud y podían tener o no respaldo. Esta autora retoma a Repullés para ofrecer magnitudes más exactas: “Pequeñas mesas cuyas dimensiones suelen ser 1,50 m de largo, 0,50 m de ancho, y 0,70 de altura. Tendrán el tablero cuadrículado al igual que los encerados y las pequeñas pizarras” (p. 110). Si bien estas dimensiones no coinciden exactamente con las solicitadas por la directora del *Kindergarten* “José María Vigil”, la petición de cuadricular las mesas y del moblaje adecuado al tamaño de los niños son indicio de las prácticas educativas de las instituciones mexicanas en apego al sistema froebeliano. En el Capítulo I de esta investigación mencioné que en 1911 la maestra Dolores Zepeda introdujo los dones de Froebel grandes en el *Kindergarten* anexo a la Escuela Normal para Profesoras, con este cambio en las dimensiones de dicho material las mesas de este establecimiento ya no se cuadrícularon (AGN, Fondo Dirección General de

muebles debían ser seguros y para ello esta maestra pidió que sus esquinas fueran redondeadas. En esta misma petición se incluyeron 5 mesas para educadoras que midieran un metro de largo, 58 centímetros de ancho y 65 centímetros de alto. Seis días más tarde, el presidente municipal informó que no era posible abastecer estos muebles pues no los había en el almacén general.²⁷⁸ Las directoras insistían por meses para que se les proveyera de lo indispensable para el trabajo con los niños, en tanto, hacían lo que podían con lo que tenían. En el caso de la directora del jardín de niños mencionado, durante cuatro meses envió diversas solicitudes de moblaje sin obtener respuesta favorable. La escasez de muebles en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX continuó en los *Kindergärten* hasta por lo menos las primeras décadas del siguiente siglo. Durante marzo y mayo de 1917 la directora del *Kindergarten* “Pestalozzi” solicitó con urgencia 100 *sillitas Kindergarten*, ya que ante su insuficiencia muchos niños tenían que trabajar sentados en el suelo.²⁷⁹ Como ya mencioné, el envío de muebles y materiales era pausado, en el caso de esta institución para septiembre de ese mismo año aún no se le hacían llegar las sillas y es probable que el problema se haya resuelto enviándole parte de los muebles del *Kindergarten* “Froebel” recién clausurado.²⁸⁰ La situación de las escuelas primarias no fue distinta, ante la falta de bancas un número importante de alumnos tuvieron que trabajar de pie o sentados en el suelo, en consecuencia, cuando algún establecimiento se clausuraba los maestros solicitaban el envío de sus útiles y muebles. La incapacidad del Ayuntamiento para proveer de lo indispensable a las instituciones educativas propició que los profesores hicieran de la “red municipal un sistema de autoabastecimiento” (Chaoul, 2014, p. 202) para hacerse de lo esencial en sus escuelas dando origen al intercambio de muebles entre establecimientos y también para negociar con la autoridad, es decir, los muebles adquirieron valor de cambio.

Así, con las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y posteriormente con los *Kindergärten* es posible identificar culturas escolares, materialidades y una cultura material propias de este tipo de establecimientos. En el proyecto para estas instituciones

Educación Preescolar, Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. Dolores Zepeda, foja 11, 1913).

²⁷⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp.21, foja 30. Año 1917.

²⁷⁹ *Ibid.*, vol. 2563, tomo 1, exp. 1, fojas 160 y 163. Año 1917.

²⁸⁰ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 25, fojas 42 y 45. Año 1917.

elaborado por Castañeda en 1903,²⁸¹ se sugiere forrar las mesas de los niños con hule o papel cuando realicen trabajos con arena, barro, pinten o dibujen. De acuerdo con Lahoz (2010), las mesas y sillas *ad hoc* para el sistema froebeliano debían ser ligeras para moverlas en las salas atendiendo a las exigencias didácticas. Por su parte, Castañeda ([1931] 1980) deja ver –porque no lo dice explícitamente– que el mobiliario de los salones debía ser apto para moverse no solo por las maestras, también por los niños. Por ejemplo, al describir y proponer como modelo las actividades domésticas de la casa “Pestalozzi-Froebel” consistentes en limpiar, arreglar y reparar el aula; los pequeños además de alistarse con delantales, escobas, trapos, jabón, cubetas con agua, etcétera, debían sacar los muebles para “asear como los grandes” (p. 115). También al plantear el sentido educativo del juego citó diversas actividades, entre ellas sugirió jugar al circo, para lo cual los niños debían formar una luneta acarreando las sillas. En suma, la nueva orientación que Castañeda pretendía impregnar a estas instituciones respondía a una relación dinámica con los muebles –al igual que con los materiales al permitir que el párvulo los manipule y experimente para que después se exprese a través de ellos siempre bajo la guía y vigilancia de la maestra–, es decir, estos debían ser adecuados para desplazarlos en función de las actividades a realizar. Lo que además permite vislumbrar una concepción del espacio educativo susceptible de ser modificado y adaptado para la realización de tareas pedagógicas específicas, así como una idea del cuerpo de los niños y su educación vinculada al movimiento –que podría ser imitativo o propuesto por la profesora– no solo en el patio o jardín del establecimiento, también al interior del salón. Esta tendencia de promover el movimiento de los párvulos en distintos espacios del edificio escolar se mantuvo e incluso pudo ser que se incrementara en los siguientes años, dando lugar a la diversificación de prácticas educativas, por ejemplo, en 1917 se solicitó pintar los círculos del salón de juegos del *Kindergarten* “José Ma. Vigil”.²⁸²

Como he mostrado, en un principio los materiales para estas escuelas continuaron apegados a la doctrina froebeliana. Con el tiempo e influencia de los *Kindergärten* estadounidenses se aceptó su transformación, para ello se compró mobiliario, material y

²⁸¹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

²⁸² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp. 11, foja 5. Año 1917.

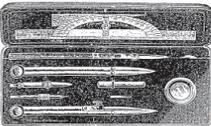
libros de consulta por medio de la Librería Purón e Hijos, establecida en la ciudad de México (Zapata, 1951). Campos (Campos et al., 2016) afirma que en 1906 se compró mobiliario y material “al departamento escolar de Mosler, Bowen & Cook, Sucr. de San Francisco California, EUA” (p. 52) –véase imágenes 1 y 2– para la Escuela de Párvulos anexa a la Escuela Normal, considerada modelo y por ello no se limitaban recursos para su equipamiento. En ese mismo año Rosaura Zapata viajó a Boston con dos objetivos: el primero fue ponerse al día en los adelantos sobre educación parvularia en Estados Unidos percatándose entre otras cuestiones de la sustitución de los dones froebelianos por los bloques Hennesey, y el segundo adquirir materiales didácticos. Como consecuencia de este viaje, a su regreso a la ciudad de México impulsó el uso del material Hennesey en las cuatro escuelas de párvulos existentes y que al poco tiempo serían renombradas *Kindergärten* “Federico Froebel”, “Enrique Pestalozzi”, “Enrique Rébsamen” y “Herbert Spencer” (Poblett, 2004).

También hay noticias de que en estos años se adquirieron materiales para la biblioteca de la Escuela Normal como “Steiger’s Kindergarten Material, gifts and occupation genun Froebel System of Preprimary education” y un paquete de “El Jardín de la infancia” (Revista de la Instrucción Pública Mexicana, 1901, p. 675). Además, se tradujeron obras como “La educación estética en los Jardines de Niños. Importancia de la cultura estética en la educación general del niño”, traducción del profesor Manuel Velázquez Andrade, y “Kindergarten y hogar”, ambas dirigidas a maestras (*El Tiempo. Diario católico*, Sección: Bibliografía, 21 de noviembre de 1908), igualmente se registró la propiedad literaria del periódico “Kindergarten” dirigido por Estefanía Castañeda (*Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, 30 de septiembre y 31 de octubre de 1907).

JUGUETES instructivos para niños, tal como casitas para entretenidos derrumbes y construcciones, ferrocarriles, máquinas de vapor, linternas mágicas, etc., etc.

Para Escuelas, Colegios y Kindergarten

Hemos acumulado en nuestro DEPARTAMENTO ESCOLAR, calle de la Alcaicería núm. 215, cuanto en mobiliario, material y útiles escolares, demanda la enseñanza y se conoce en los centros de instrucción más progresivos y mejor dotados, así de Europa como de la gran República Norteamericana.

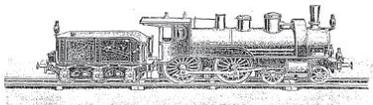


Material Científico para Experimentos de Física

En esta especialidad acabamos de importar todo lo más moderno y sorprendente que se ha inventado en estos últimos tiempos.



Nos es satisfactorio manifestar que diariamente recibimos felicitaciones del culto magisterio mexicano por el gran impulso que incesantemente estamos dando a este importante Departamento, al cual, en justa gratitud continuaremos consagrando toda nuestra atención.



Mosler, Bowen y Cook, Sucr.
2a. DE SAN FRANCISCO, VERGARA Y CINCO DE MAYO.
Aptado núm. 658 MEXICO, D. F.

Contado Abonos

Imagen 15. Anuncio de la casa Mosler, Bowen & Cook, Sucr. (*El mundo ilustrado*, 12 de marzo de 1905)

**EDUCACION --
DE PARVULOS**



Es sin duda la sólida base en que descansan los nuevos programas de Enseñanza Elemental, con buenos y bien montados "KINDERGARTEN" el éxito de la enseñanza Primaria será coronado con el más lisonjero éxito.

Así lo han comprendido los modernos educadores y todos los países cultos han montado Escuelas de Párvulos. Comprendida por nosotros la importancia del sistema, hemos coleccionado un extenso material, tanto de procedencia americana, como francesa y alemana, escogiendo lo más práctico y formado con tan selecto surtido nuestro catálogo número 2. "Especial para Educación de Párvulos," con 124 páginas y numerosas ilustraciones.

Dicho catálogo lo enviamos gratis, franco de porte, á solicitud.

Departamento Escolar:

**MOSLER, BOWEN & COOK,
SUCR.**

Esquinas de San Francisco, Vergara y Cinco de Mayo. MEXICO, D. F.

Imagen 16. Anuncio del Departamento Escolar Mosler, Bowen & Cook, Sucr. (*La Enseñanza Normal*, año I, núm. 9, mayo 8 de 1905)

En los inventarios de estas instituciones correspondientes a la década de 1910 se observa un aumento y diversificación de sus bibliotecas, cada establecimiento resguardaba la propia. Ejemplo de dicho incremento es que en 1915 el *Kindergarten* "Edmundo de Amicis" poseía 7 libros –3 en inglés y 4 en español– con títulos como: *Corazón*, *Mundo del niño* y *History Telling Lesson*, entre otros.²⁸³ Dos años más tarde, el número de ejemplares era ya del doble –1 en inglés y 13 en español–, su valor se calculó en \$25.65²⁸⁴ y se aprecia mayor variedad de temas abarcando cuentos, actividades para niños, manuales de educación, etcétera.²⁸⁵ La cantidad de libros en cada *Kindergarten* fue distinta. La biblioteca más densa correspondió al "Froebel" –es posible que esto se

²⁸³ *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 7, foja 185. Año 1915.

²⁸⁴ Los salarios devengados en 1910 permiten una mejor valoración del costo de estos materiales, así con datos de Chaoul (2014) un trabajador no calificado en la ciudad percibía entre 75 centavos y \$1.00, mientras que una mujer recibía 25 centavos, en muchas ocasiones el trabajo infantil no era remunerado, aunque cuando se hacía era por 10 centavos.

²⁸⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp. 17, fojas 20-22. Año 1917.

debiera a que era el más antiguo, a que sirvió como modelo para la instalación de los posteriores y/o a que haya habido libros de Estefanía Castañeda que se inventariaron como parte de la biblioteca escolar— cuyo número osciló entre 92 y 105 en 1917;²⁸⁶ de estos al menos la cuarta parte eran en inglés, reunía obras de pedagogía e higiene, literatura infantil —cuentos y poesías—, arte, guías de juegos y actividades para niños, atlas diversos, economía, historia general, cancioneros, diccionarios, por mencionar solo algunos. Los acervos bibliográficos de los otros planteles fueron similares al descrito anteriormente, sin embargo, su número varió entre los 25 y 84 ejemplares cuyos costos ascendían a \$79.37 y \$290.85 respectivamente.²⁸⁷ Sobre el uso de estas bibliotecas por parte de las maestras se ha encontrado poca información, es probable que al menos las directoras conocieran con cierta exactitud bibliografía infantil o de apoyo a la labor docente pues solicitaban al Almacén General textos específicos: “Psicología por Osuna”, “Nuestros Amiguitos”, “Rosas de la Infancia por María Enriqueta”, “Historietas Morales”, “Lecturas Mexicanas libro 1º y 2º de Amado Nervo”, “Libro de historietas por Pierre A. Monit”,²⁸⁸ por mencionar solo algunos. Los acervos bibliográficos en estos establecimientos fueron utilizados para facilitar y mejorar el trabajo docente, así, su consulta respondió a la necesidad e interés de las educadoras por adquirir, enriquecer y diversificar sus recursos pedagógicos. El uso de dichos libros tuvo lugar tanto de manera colectiva como individual, como da cuenta Clotilde González en su informe de actividades como Directora del *Kindergarten* “Melchor Ocampo” en 1921:

20. Con objeto de procurar adelanto en el trabajo nos reunimos periódicamente para cambiar impresiones, leer algunos cuentos y aprender juegos. También he proporcionado a las señoritas libros de consulta para facilitarles su trabajo, haciéndoles algunas indicaciones y dando clases prácticas cuando he creído conveniente.

21. Las Educadoras son empeñosas puesto que procuran presentar su trabajo de la mejor manera, buscando sugerencias y consultando libros...²⁸⁹

²⁸⁶ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 18, fojas 42-43 y 58-60. Año 1917.

²⁸⁷ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 21, fojas 54-61. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, fojas 60-64. Año 1917.

²⁸⁸ *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 9, foja 1. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 12, foja 5. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 1, foja 13. Año 1917

²⁸⁹ AGN, Fondo Dirección General de Educación Preescolar, Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. Clotilde González García, foja 179, 1921.

Por su parte, María de la Luz Rivera, Directora del *Kindergarten* “Herbert Spencer” describió en su informe de actividades los mismos usos de las bibliotecas para maestras que Clotilde González, aunque la primera agregó que en su escuela, durante las reuniones con educadoras previas al inicio del trabajo con los niños, frecuentemente dedicaban ese tiempo a la traducción de cuentos, conversaciones o artículos en inglés que contribuyeran a sus labores.²⁹⁰ Engracia Loyo (2012) identifica a principios de la década de 1920 cambios en las materialidades de las escuelas primarias como la creación de museos escolares, cooperativas infantiles y pequeñas bibliotecas, acontecimientos que fueron la antesala de otras transformaciones generadas por la adopción y adaptación de la Escuela de la Acción en México.

En el *Proyecto de Escuelas de Párvulos*²⁹¹ Estefanía Castañeda describió entre otros aspectos, los materiales a utilizar en los *Kindergärten* mexicanos: dones de Froebel, plantas, animales domésticos, libros de estampas, pelotas, cuerdas, juguetes diversos como canicas, trompos, muñecos, pizarrones –empleados únicamente para que maestras o niños dibujaran–, pintura, tijeras, cintas de colores, música, cuentos, arena, barro, etcétera. Además, recomendó el uso diario del libro de estampas acompañado por la narración o lectura de cuentos, las maestras podrían ilustrarlos con dibujos realizados por ellas en el pizarrón. Es importante señalar que el uso de dichos libros no se limitó a las horas de estudio, también se les proporcionarían a los niños para el estudio de la naturaleza y en el recreo, por lo que pudieron haber tenido un uso lúdico también. Para esta maestra, el tipo de materiales fue importante en la educación de los párvulos, es decir, en las ocupaciones froebelianas debía procurarse el uso de insumos regionales como rafia, barro, rizados de madera, zacate, tule, paja y palma para favorecer el aprecio por la industria nacional. De este esfuerzo fueron prueba los trabajos manuales enviados a la exposición en la Universidad de Columbia en 1908. Para ello se seleccionaron creaciones de los niños de la Escuela de Párvulos anexa a la Normal, de la Inspección de dichas instituciones, los jardines de niños Froebel, Pestalozzi, Rébsamen y Spencer. En total se enviaron 11 cajas, en sus inventarios figuran trabajos como: marco para fotografía hecho con conchas

²⁹⁰ AGN, Fondo Dirección General de Educación Preescolar, Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 101, 1921.

²⁹¹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

pegadas, bolsa tejida en telar, tapete con aplicaciones de flores disecadas, marco para el retrato de Froebel con aplicaciones de flores disecadas cortadas en el propio jardín del *Kindergarten*, utensilios de cocina indígenas, alfiletero de rafia, escobas de palma, alcatraz tejido de papel, zapato hecho con hoja de maíz, tapete tejido con viruta de madera – elaborado por una educadora–, dibujo del Palacio Nacional empleando el noveno don de Froebel, choza de indio realizada con corteza de coco, por mencionar solo algunos.²⁹²

Por su parte, Rosaura Zapata hizo su propio programa en 1906²⁹³ ya que no coincidía con el de Castañeda, incluyó actividades organizadas por temas que partían de una idea globalizadora en las que se utilizarían materiales como: reloj, semillas, flores, dones de Froebel, estambre, colores para iluminar, arena, tijeras, cantos diversos, cuentos, entre otros. En estos planes se observan coincidencias en los útiles sugeridos, además de una tendencia hacia actividades menos escolarizadas, lo que se pretendía era motivar la libertad y espontaneidad de los niños. En este sentido, Castañeda afirmó “Los niños necesitan poner en acción su actividad, moverse mucho, ser activos, alegres, correr, saltar”²⁹⁴ y estar en contacto con la naturaleza. Para esta maestra fundadora la relevancia de las actividades y materiales residía, entre otras cuestiones, en lograr la “Unificación del juego y el trabajo” (Castañeda, [1931] 1980, p. 94), elementos fundamentales en el *Kindergarten* mexicano que debían combinarse e incluso su distinción podría no ser clara. Así, Castañeda afirmó que todo juego conlleva un trabajo, relacionó la actividad lúdica con la naturaleza del niño, el goce, el movimiento, caracterizó al juego como flexible y le otorgó un valor educativo. Mientras que el trabajo consistía en la actividad muscular, por medio de este se trataba de inculcar en el párvulo “el hábito de la acción productora y útil” (p. 94), así como el goce espiritual.

Desde la apreciación de Zapata (1951), la lenta expansión del *Kindergarten* en las primeras dos décadas del siglo XX se debió principalmente a que su instalación y sostenimiento eran costosos. Una institución de este tipo requería una plantilla de personal numerosa: directora, educadoras –su número variaba en cada establecimiento oscilando

²⁹² Contingente remitido por las escuelas de párvulos de la ciudad de México a la exposición en Nueva York, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 143-154.

²⁹³ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

²⁹⁴ Informe referente a la educación de los párvulos en los Estados Unidos de América, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1907, p. 528.

entre 3 y 11—, acompañante de coros, niñera y mozo-jardinero.²⁹⁵ Además en su presupuesto debía contemplarse el pago de rentas de locales, adaptaciones y reparaciones de estos, adquisición, arreglo y/o construcción de mobiliario, materiales didácticos, entre otros. Así, Zapata (1951) afirmó que la estrategia gubernamental para paliar tal situación fue reducir el número de personal, restringir los gastos de los *Kindergärten*, construir sus muebles y materiales en México; lo que, a decir de ella, fue exitoso pues de esta forma se lograron establecer varias salas anexas a las primarias.

Al menos hasta 1920, las solicitudes de material por parte de las directoras de los *Kindergärten* al Almacén General coincidieron con los propuestos por Castañeda y Zapata, aunque empezaron a aparecer otros como gises, lápices de plomo, cartoncillo, etcétera. Además, hacia la segunda década del siglo XX dichas peticiones se hacían en formatos estandarizados hallándose materiales muy similares entre un *Kindergarten* y otro, indicio de una tendencia homogeneizadora y cada vez más reguladora de los mismos no solo en estas instituciones, sino en todas las escuelas que dependían del Ayuntamiento.²⁹⁶

Desde las primeras instituciones de este tipo se procuró que la educación de los niños tuviera lugar en relación con la naturaleza, constituyendo un eje presente en todos los programas de escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños de 1903 a 1942. Así, la existencia de plantas y animales domésticos en los planteles cobró relevancia formando parte de su materialidad. Posiblemente el que hubiera animales de este tipo en dichos establecimientos no fue tan común, ya que los locales arrendados carecían de espacio e instalaciones suficientes. Por otro lado, se han encontrado mínimas evidencias de instituciones que los tuvieron, por ejemplo, el *Kindergarten* “Federico Froebel” reportó en 1913 tener un pequeño palomar y un perro para evitar que los gatos de casas vecinas las atacaran.²⁹⁷ En 1914 se consideró el traslado del *Kindergarten* “Edmundo de Amicis”

²⁹⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Personal, vol. 2469, exp. 1, foja 25. Año 1917. AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp. 21, foja 51. Año 1918.

²⁹⁶ En enero de 1918 el Director General de Educación Pública, Andrés Osuna, solicitó la aprobación de un formato “A fin de que las Escuelas dependientes de ese H. Ayuntamiento rindan con uniformidad la noticia mensual de la alta y baja de muebles, enseres y útiles” (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 1, foja 1. 1918). Dos meses después se autorizó el documento y se mandó imprimir para su distribución en los planteles.

²⁹⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo 1, exp.3, fojas 137-138. Año 1913.

a una casa con jardín que podría ampliarse para realizar actividades de jardinería y cría de animales domésticos,²⁹⁸ mientras que un par de años más tarde este mismo plantel solicitó un canario con su jaula.²⁹⁹ Aunado a lo anterior, se realizaron esfuerzos para que los edificios ocupados por estas instituciones tuvieran jardín para el cultivo y cuidado de plantas, o en su defecto, se les facilitaron macetas y tierra para el mismo fin, así en estas instituciones se sembraron Pensamientos, Mercadelas, Dalias, Amarantos, Perritos, Aretes, Crisantemos, Rosales, Geranios enanos, Margaritas, Cordoncillos, entre otras.³⁰⁰ El empleo de macetas para compensar la falta de patios y jardines fue una práctica observada por Castañeda en establecimientos estadounidenses, calificó de admirable la manera en cómo las educadoras se adaptaban a sus circunstancias y afirmó que a falta de huertas, campos de arena, estanques para animales, etcétera, en las instituciones de Manhattan “se llevará la naturaleza al kindergarten”,³⁰¹ así al plantear su proyecto de escuelas de párvulos mexicanas propuso proveerlas de “objetos naturales”,³⁰² es decir, reproducir la naturaleza en el *Kindergarten*, pues el objetivo era que el niño cuidara, admirara, amara, aprendiera de y en ella. Hacia finales de la década de 1920 el uso de macetas y/o cajones para el cultivo y cuidado de plantas continuó, sin embargo, se le relacionó más con el fomento de ciertos valores como la cooperación y ayuda mutua, el significado de la propiedad de la tierra y de la división del trabajo, es decir, se trataba de formar al ser laborioso. Años más tarde, las prácticas de cuidado de animales domésticos y plantas en macetas o cajones continuaron en los jardines de niños para proporcionarles a los pequeños experiencias variadas de y con la naturaleza.

En las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y los *Kindergärten* la música tuvo un papel relevante como elemento de disciplina, enseñanza y placer, además de distinguirlo de la escuela de párvulos de finales del siglo XIX permitiendo el movimiento de los niños. Surgió entonces la necesidad de crear y/o adaptar música para párvulos. Laura Méndez de Cuenca dio cuenta de ello, comparó los cantos de los *Kindergärten*

²⁹⁸ *Ibíd.*, vol. 2564, legajo 2, exp.7, foja 183. Año 1914.

²⁹⁹ *Ibíd.*, vol. 2564, legajo 2, exp.7, foja 9. Año 1917.

³⁰⁰ *Ibíd.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, foja 13. Año 1918. *Ibíd.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 19, foja 7. Año 1918.

³⁰¹ Informe referente á la educación de los párvulos en los Estados Unidos de América, *BIPBA*, tomo X, núm. 3-4, 1908, pp. 529.

³⁰² Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 75.

estadounidenses con los entonados en México, a los que calificó de “abominables, por su vulgaridad ó por contener palabras demasiado libres é inconvenientes”.³⁰³ De acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931] 1980) los cantos y juegos de la Sra. Refugio Barragán de Toscano,³⁰⁴ constituyeron “el primer paso en el sedero estético musical del Kindergarten de México” (p. 31); además, se adaptaron los “Cantos de la madre” de Froebel para lo cual se compró la propiedad literaria, artística y musical de la casa editora Wagner y Levien. En opinión de Ernesto Moreno (2020), pianistas de esta época copiaron de oído las melodías extranjeras, la adaptación de música y letras lo considera un proceso posterior. Castañeda ([1931] 1980) apuntó que las adaptaciones de las primeras canciones para párvulos se hicieron de la obra de Froebel, Pestalozzi, Kohl y Unger retomaron los arreglos realizados por autoras reconocidas en el contexto de estas instituciones.

Estefanía Castañeda ([1931] 1980), directora de la Escuela de Párvulos No. 1, delineó una serie de ideas generales para la aplicación del programa que adaptó de los *Kindergärten* de Manhattan-Bronx en Nueva York, aunque todavía con mayor detalle bosquejó un programa mensual de cantos, juegos, actividades manuales y constructivas en 1904. En él partió de una idea general,³⁰⁵ por ejemplo “La vida y hogar del pájaro, comparada con la vida y hogar del niño” (p. 53), de la que derivaban las actividades a realizar con los niños: canciones, conversaciones, juegos en rueda, dones de Froebel, juegos de la madre, cuentos, trabajos en arena, observación de estampas, ocupaciones froebelianas, observación y conocimiento de la naturaleza, cuidado de animales domésticos, trabajos en jardinería, ejercicios físicos, así como juegos y ejercicios libres. Dicha maestra especificó que la forma de emplear las canciones consistiría en que la educadora cantara la mayor parte de ellas y los niños hicieran el coro, en otras ocasiones los párvulos se limitarían a escucharlas pues sus objetivos eran “formar el carácter, despertar los sentimientos estéticos, alentar y apaciguar”;³⁰⁶ por lo que no debería

³⁰³ Informes remitidos por la Sra. Laura Méndez de Cuenca en cuanto á las escuelas que ha visitado en los Estados Unidos de América por encargo de la Secretaría de Justicia é Instrucción Pública, *BJIP*, tomo III, núm. 1, 1904, p. 653.

³⁰⁴ Siguiendo a Piedad Peniche (2015), Refugio Barragán de Toscano es “considerada la primera novelista mexicana y cuyas obras comenzaron a editarse en 1880” (p. 71).

³⁰⁵ Esta metodología es muy semejante a la planteada por Zapata en su programa de 1906, a pesar de que en las fuentes secundarias se recalque que se trataron de enfoques distintos.

³⁰⁶ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 76.

obligarse al niño a aprender sus letras, mismas que debían ser muy sencillas en torno a escenas de la naturaleza, hogar y trabajo. Para Castañeda una manera de acercar la naturaleza al niño fue mediante la música, de ahí que sus letras refirieran a elementos naturales, de modo que estas prácticas moldearon formas concretas de relación entre la pequeña infancia y la naturaleza. Una muestra de las canciones referidas acompañadas de su respectiva estampa puede observarse en las siguientes imágenes.



Imagen 17. Arrullo del Palomar. (Juego Maternal). Froebel. Castañeda, E. ([1931], 1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, México: Editorial Jus, p. 51.



Imagen 18. El Palomar. Castañeda, E. ([1931], 1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, México: Editorial Jus, p. 49.

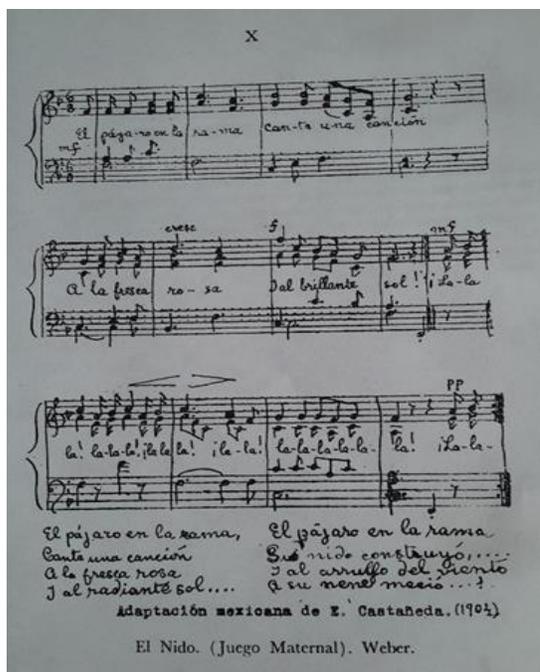


Imagen 19. El Nido. (Juego Maternal). Weber. Castañeda, E. ([1931], 1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, México: Editorial Jus, p. 59.

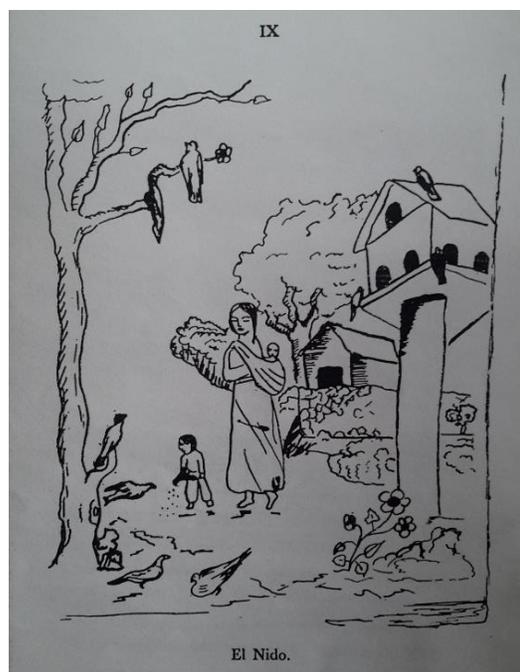


Imagen 20. El Nido. Castañeda, E. ([1931], 1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, México: Editorial Jus, p. 57.

Estefanía Castañeda adaptó estas canciones directamente de la obra de Froebel “Cantos de la madre”.³⁰⁷ Desde su perspectiva, tanto sus letras como la música debían ser acordes a la percepción que los niños pequeños tenían de los sonidos y el ritmo. El repertorio musical de estas instituciones se constituyó por himnos patrióticos, plegarias matinales, arrullos y canciones de la familia (Castañeda, [1931] 1980). Para Rosaura Zapata (1951) “La literatura y la música no fueron entre nosotros, más que la reproducción de literatura y música extranjeras; el material didáctico tenía la misma procedencia; pero, de todas maneras, resolvían nuestro problema” (p. 27). El Estado realizó una serie de esfuerzos para la adquisición y construcción de materiales, música y juguetes acordes con las necesidades físicas y mentales de los niños. De esta manera, Castañeda ([1931] 1980) propuso que en los *Kindergärten* hubiera instrumentos sencillos para el uso de los párvulos como tambores, platillos, panderos y cascabeles. Sin embargo, la realidad de dichos establecimientos es que disponían de estos materiales de forma diferenciada, mientras que

³⁰⁷ De acuerdo con Candelario Reyes (1948), Castañeda se valió de sus habilidades como pianista para aprender, reproducir y crear coros infantiles.

unos contaban con pocos, como los jardines de niños “José María Vigil” que en 1917 reportó en su inventario solo 12 panderos,³⁰⁸ “Edmundo de Amicis” que tenía 3 cornetas³⁰⁹ y el “Herbert Spencer” 10 tambores;³¹⁰ otros como el “Federico Froebel” contaba con muchos más instrumentos: 9 campanitas, 1 tímpano –muy usado–, 1 chinesco, 1 arco con 3 campanas, 2 pares de castañuelas, 4 triángulos, 15 tambores –en muy mal estado–, 5 panderos, 3 cucús, 2 cornetas, 1 caja de música –rota y descompuesta–, 8 discos de música y un armonio.³¹¹

La incorporación de la música al proyecto de *Kindergarten* implicó además la contratación de mujeres que supieran tocar el piano, a las que se les denominó *acompañantes de coros y marchas, acompañantes de coro o acompañantes de piano*; había una en cada plantel. A su vez, en las primarias hubo profesores de coro, los cuales se intentó suprimir en 1918 para introducir los ejercicios militares (Chaoul, 2014). De las acompañantes de coros y marchas en los *Kindergärten* se sabe poco, en 1918 percibían un sueldo menor a la directora y educadoras, pero mayor al de mozos y niñeras.³¹² Diez años después, en las plantillas de los jardines de niños y secciones anexas ya no aparecían mozos ni niñeras, por lo que la percepción más baja correspondió a las 25 acompañantes de piano con \$2.50 diarios cada una y se afirmó que “los sueldos están en escala y su diferencia depende de la categoría que ocupan las maestras conforme al reajuste que se hizo en vista de sus antecedentes profesionales”.³¹³ Entre 1931 y 1932 se llevaron a cabo concursos con las acompañantes de piano para brindar pequeñas canciones a los niños,³¹⁴ hacia finales de esta década en el presupuesto para pago de salarios de maestras de jardines de niños dependientes del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal ya no aparecen las acompañantes de piano. No obstante, se intentó dotar de un piano a cada establecimiento: entre las marcas reportadas en los inventarios de 1917 figuran *King, Seiler, Hoffman, E. Albert* y *Rosenkrans*; su valor calculado osciló entre los \$200.00 y

³⁰⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp.21, foja 56. Año 1917.

³⁰⁹ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp.17, foja 20. Año 1917.

³¹⁰ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp.19, foja 63. Año 1917.

³¹¹ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp.18, foja 65. Año 1917.

³¹² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: Directorio de personal, vol. 2471, legajo 3, exp. 40, fojas 3-7. Año 1918.

³¹³ Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, p. 173.

³¹⁴ Lo que han hecho los Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1932, p. 261.

\$500.00, por mucho fueron los objetos más costosos en los *Kindergärten*. Lograr el mantenimiento y compostura de estos instrumentos fue una intrincada tarea para las directoras, frecuentemente elaboraron oficios para ello cuya solución demoraba varios meses.³¹⁵ Sin embargo, las autoridades educativas intentaron mantener si no en óptimas condiciones, al menos que funcionaran los pianos para estas instituciones al considerarlos indispensables “para acompañar las marchas y ejercicios de los alumnos”.³¹⁶ Asimismo, cada establecimiento dispuso de libros específicos de música, la gran mayoría en inglés: *Song Stories*, *Natura Song*, *Children Singing Games*, *Music for the child Word*, *Instrumental Sketches*, *Songs for Little Children*, *Libro de Marchas*, *Holiday Songs*, *Instrumental Characteristic Rhims*, *Merry Songs and Games*, entre otros.³¹⁷

Como ya mencioné, con las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y los *Kindergärten* surgieron creaciones musicales mexicanas para párvulos. Sin embargo, he identificado en fuentes primarias que en las décadas de 1930 y 1940 estas composiciones aumentaron notablemente. Por medio de ellas se pretendió, además, la difusión de la cultura mexicana y el desarrollo del gusto artístico en la niñez pequeña.³¹⁸ La revista mensual *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*³¹⁹ que comenzó a publicarse en 1931 en México y distribuida también en algunos países sudamericanos (Zapata, 1951), tuvo por objetivo apoyar la labor docente dando a conocer diversos escritos en torno a la educación de la pequeña infancia, cuentos –escritos o traducidos por las educadoras–, rimas, canciones, actividades manuales, programas de trabajo, entre otros. Estas creaciones o traducciones literarias y musicales fueron hechas *ad hoc* para los programas propuestos y tuvieron como tema principal

³¹⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp.9, foja 13. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp.9, foja 29. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp.19, foja 48. Año 1918. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 21, foja 20. Año 1917.

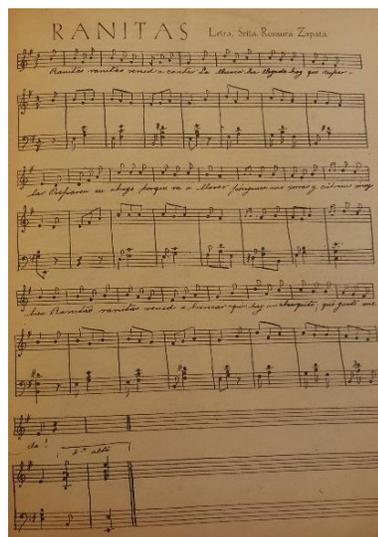
³¹⁶ *Ibid.*, vol. 2564, exp. 9, foja 13. Año 1917.

³¹⁷ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 23, foja 60. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 21, foja 54. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 25, foja 75. Año 1917.

³¹⁸ En 1937 Ángel Badillo envió una felicitación al presidente Lázaro Cárdenas por haber prescrito la obligatoriedad de la enseñanza musical en todas las escuelas, incluyendo a los jardines de niños (AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, caja 0362, exp. 418.7/2, foja 16, 1937).

³¹⁹ La directora y titular de redacción fue Rosaura Zapata, todos los demás puestos fueron ocupados por maestras también, por ejemplo: Refugio Soní fue Secretaria General, Leonor López desempeñó el cargo de Secretaria de Actas, la Tesorera fue Bertha Domínguez, el Consejo de vigilancia estuvo a cargo de Ma. Luisa de la Torre y Ma. Luisa Latour, mientras que en la redacción participaron Ernestina Latour, Clotilde González, Ma. Elena Chanes, entre otras.

elementos de la naturaleza atribuyéndoles características humanas, tales como, nubes felices con deseos de ayudar a la gente del campo. En el “Programa de junio”³²⁰ de 1931, organizado en centros de interés, la sección de juegos incluyó “Las ranitas”, “Granizo”, por mencionar solo algunos, para los cuales Rosaura Zapata y Leonor López compusieron respectivamente cada canción y música en el caso de la segunda.



Ranitas ranitas venid a cantar
 La lluvia ha llegado hay que despertar
 Preparen su abrigo porque va a llover
 Pónganse sus gorras y cúbranse muy bien
 Ranitas ranitas venid a brincar
 Aquí hay un charquito, qué gusto me da!

Imagen 21. Ranitas. Rosaura Zapata. *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 2, junio de 1931.



El granizo de ayer tarde muchas plantas destruyó
 ¡Qué travieso es el granizo! Tan travieso como yo.
 En los vidrios azotaba y algunos los rompió.
 ¡Qué travieso es el granizo! Tan travieso como yo.
 En mi casa hicimos nieve del granizo que cayó
 Con azúcar y limones, muy sabrosa que quedó.

Imagen 22. El granizo. Leonor López. *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 2, junio de 1931.

³²⁰ Programa de junio, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 2, junio de 1931.

Además, en 1932, se publicó el “Himno al Jardín de Niños” cuya letra escribió Zapata y su música la compuso el Sr. Pelaez.

Jardines de Niños, jardines de canto
Formados de risas y lirios blancos
Jardines de vida, de amor y ternura
Las flores más lindas son las flores tuyas
Almitas de niños que al mundo embellecen
Y que hoy con cariño un himno te ofrecen
Jardines de niños, jardines de un canto
Serán en mi vida un recuerdo sendo.³²¹

Esta revista sirvió asimismo para la difusión y venta de obras principalmente musicales de algunas educadoras, como muestra: “Primavera y Verano” de Carmen Calderón y Luz Ma. Serradell, “Ritmos para el Jardín de Niños” de Carmen Calderón, “Cantos y Juegos para el Kindergarten” por María R. Lomely, “Cantos y Juegos para Kindergarten y la Primaria” y “Cuentos y Conversaciones” de Rosaura Zapata, cuyos precios oscilaron entre los \$2.00 y \$4.00.³²²

A la par que la música, el juego fue elemento importante de la cultura y materialidad escolar de estas instituciones, mismo que las distinguió de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, dotándolas de una identidad particular que, aunque distinta, aún persiste en la actualidad. Si bien dicha actividad fue considerada como propia del niño pequeño desde las primeras escuelas de párvulos, se trató de un juego dirigido. A decir de Manuel Flores (1887), precisamente a estos establecimientos les correspondía disciplinarlo. A principios del siglo XX se identifica un cambio en la concepción del juego, además de formar parte importante del método de las escuelas de párvulos y *Kindergärten*. En palabras de Castañeda ([1931] 1980), el juego constituyó la base principal de la educación parvularia: “Lo que el vuelo en el aire es para el pájaro, así es el juego para el niño” (p. 40). Dicha actividad fue concebida como inherente a la naturaleza infantil, por lo tanto, negársela sería ir en contra de ella misma. La necesidad de jugar y del movimiento

³²¹ Himno al Jardín de Niños, *Ibid.*, tomo I, núm. 10, junio de 1932, p. 6. Cantos y Juegos para el Kindergarten, *Ibid.*, tomo II, núm. 8, abril de 1933. Cantos y juegos para el Kindergarten y la Primaria, *Ibid.*, tomo II, núm. 4, octubre de 1932.

³²² Últimas Novedades en material Educativo para los Jardines de Niños, *Ibid.*, tomo II, núm. 4, octubre de 1932.

constante se adhirieron a la caracterización del niño pequeño, que a su vez distinguieron esta etapa de otras y la educación propia de esta edad en instituciones idóneas para ello. Entonces fue necesario que por medio de la observación principalmente, las maestras estudiaran a los niños y su actividad,³²³ lo que les posibilitaría además encauzarla positivamente. Se identificó que a través del juego libre los niños manifestaban su naturaleza –fuerza física, habilidades, capacidad de imitación y de ensayar acciones de su vida futura, entre otras– y ciertos aspectos de su contexto; por lo tanto, se le atribuyó un valor pedagógico. Las escuelas de párvulos y posteriormente los *Kindergärten* debían favorecer este tipo de actividad limitándose a su vigilancia para que efectivamente fuera provechosa. Si bien Estefanía Castañeda ([1931] 1980) le otorgó un significativo valor pedagógico al juego por medio del cual se colocaba al niño en la posibilidad de desarrollar su personalidad, capacidades físicas, habilidades como la imitación del mundo que le rodea, creatividad, entre otras; también reconoció la imperante necesidad de disciplinarlo. Para ella esta actividad era inseparable del trabajo, una de las tareas del *Kindergarten* era combinarlas. Es probable que esta maestra haya introducido la modalidad “libre” del juego, interpretada como la “libre actividad muscular” (p. 94) que además implicaba un trabajo; su realización debía implicar tanto el gozo como la formación del hábito de utilidad. Por lo tanto, “La disciplina del juego es de gran importancia para el desarrollo del pequeño educando, para el desenvolvimiento de su ‘yo’, para la formación de su ‘persona social’” (p. 96); además, otro motivo para propiciar un juego ordenado era evitar poner en peligro a los párvulos. En resumen, a la libertad del juego había que ponerle límites. Entendido el juego como parte de la naturaleza del niño, disciplinarlo podría haber tenido el objetivo de que el párvulo modificara o saliera de su estado de naturaleza.

Con los *Kindergärten* los esfuerzos por desescolarizar la educación para párvulos se incrementaron haciendo evidente el distanciamiento entre su reglamentación y sus

³²³ De acuerdo con Castañeda, las maestras de *Kindergarten* debían conocer todo lo relacionado al niño y observarlo cuidadosamente en cuanto a sus movimientos –si era normalmente activo, por rareza silencioso o quieto y en qué actividades mostraba más interés–, defectos físicos, estado psicológico y de salud, contexto social, cultural y familiar (Proyecto de Escuela de Párvulos presentado a la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 77-78). Como ya he mencionado, a partir de la década de 1920 se impulsó el conocimiento científico del niño, lo que como se verá más adelante, cobrará mayor relevancia a finales de la siguiente década tornándose un punto de partida esencial para la planeación educativa, diseño, construcción y/o adquisición de mobiliario, útiles y edificios escolares, cuidado y protección de las infancias.

prácticas. Entre otros aspectos esto se debió a que su organización y funcionamiento continuaron vinculados a las de la instrucción primaria, es decir, los procesos de institucionalización y elaboración de normas fueron parte del afán del Estado por regular todos los aspectos de las instituciones para niños pequeños y gobernar a este grupo poblacional. Durante la primera década del siglo XX la aplicación de exámenes a los párvulos continuó casi de igual manera que como se hacían en las primarias: los días en que se llevarían a cabo se establecían por la autoridad educativa, los niños eran evaluados por un jurado; si bien a los alumnos de primaria se les premiaba, a los párvulos se les daba un reconocimiento por haber asistido al *Kindergarten*. Además, en la *Circular relativa a los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal*³²⁴ de 1908, se especificó que a los niños de *Kindergarten* que se hayan presentado a recibir el reconocimiento se les entregaría también una boleta con su nombre, grupo, fecha de examinación y resultado, el cual podía ser aprobado o reprobado –a diferencia de la educación primaria en la que se asignaban calificaciones–. Estos documentos serían requisito para su inscripción en el grupo superior siguiente. En 1911 los exámenes fueron sustituidos por festivales o exhibiciones al terminar el año escolar, y con ello la entrega de premios o reconocimientos fue suprimida.³²⁵ Esta nueva reglamentación respondió entre otros aspectos a que el *Kindergarten* fue considerado como un espacio de cuidado y protección para la infancia, el complemento de la educación paternal, la base y transición para la primaria, pero no una escuela propiamente. Varios años más tarde, en 1928 es posible identificar que al jardín de niños se le vinculó de manera más cercana con lo escolar al considerarlo el “grado anterior al curso formal de la educación”,³²⁶ se le diferenció de la primaria en cuanto al régimen utilizado con los niños, pero se reconoció que ambos niveles debían estar estrechamente relacionados; aun así, el jardín de niños conservaba cierta semejanza con el hogar. La inexistencia de reconocimientos y exámenes tuvo continuidad por ser contrarios al sistema que seguían, sin embargo: el tránsito de los niños de un grado a otro se dejaba a consideración de las educadoras.

³²⁴ Circular relativa a los exámenes de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, *BIPBA*, tomo XI, núm. 2, 1908, p. 428.

³²⁵ Instrucciones para el régimen de los *Kindergarten* que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 44.

³²⁶ Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *MSEP*, 1928, p. 170.

Por lo tanto, la tensión identificada en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX entre juego-trabajo y disciplina-libertad comenzó a cambiar y la modificación de sus prácticas deja en evidencia la transformación de su cultura escolar al paso del tiempo. Para ello se procuró que los juegos realizados en estas instituciones perdieran la monotonía y repetición mecánica que los caracterizaba:³²⁷ los ejercicios serían “intuitivo-recreativos, proscribiéndose los que sean contrarios á la índole infantil ó demanden algún esfuerzo de las facultades que integran la naturaleza del educando”.³²⁸ Se introdujo la distinción entre juegos libres y dirigidos, en los primeros prevalecería la libertad para que el niño los realizara; aunque bajo la vigilancia de las maestras. Además, los programas debían perder su rigidez, de esta tarea se encargarían las maestras al tener la libertad de ordenar su propio plan, elegir las actividades y hacer los ajustes que consideraran necesarios. Flexibilizar al *Kindergarten* implicó también ceñirse a los preceptos higiénico-pedagógicos en relación con la duración de las actividades, mismas que no debían exceder los quince minutos.³²⁹

Entre estos cambios, figuró una orientación disciplinaria marcadamente distinta a la aplicada en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y principios del XX. En la creación de estas últimas surgieron diversas ideas en torno al tema. Justo Sierra consideró que los *Kindergärten*, siendo instituciones específicas para la pequeña infancia, tenían por tarea “‘educar’ jugando al niño, jugando de un modo sabiamente organizado para convertir el instinto en disciplina”,³³⁰ por lo que el objetivo de ordenar la actividad infantil estaba presente en su discurso. Por el contrario, Estefanía Castañeda ([1931] 1980) delineó siete principios disciplinarios al fundarse la Escuela de Párvulos No. 1 en 1903: 1) proteger la actividad simultánea del cuerpo y alma, 2) favorecer la expresión individual, iniciativa e inspiración del niño, 3) los ejercicios ofrecidos por estas instituciones deberían ser atractivos con la finalidad de desarrollar el interés y esfuerzo personal del párvulo, 4) despertar el espíritu de comunidad para que el niño decline sus intereses individuales por el bien común, 5) lograr que el niño viva su libertad positivamente, 6) evitar los castigos, alabanzas y premios, 7) en el *Kindergarten* los niños deben experimentar la vida familiar

³²⁷ Informe anual leído por el Secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 174-177.

³²⁸ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 40.

³²⁹ *Ibíd.*, p. 42.

³³⁰ Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, *BJIP*, tomo II, núm. 1-13, 1903, p. 4.

con actividades semejantes a las del hogar para lo cual la educadora deberá comportarse como segunda madre. Concretamente en los principios 5 y 6 se observa una diferencia sobre la concepción de la disciplina-libertad, el orden en estos establecimientos estaría encaminado para que el niño se respetara y vigilara así mismo, lo que pone en relieve que con las acciones disciplinarias se pretendía el autocontrol “haciendo que el niño, en el resultado mediato o inmediato de sus actos, encuentre la natural consecuencia” (p. 38). Es decir, pudo haberse tratado de una disciplina basada en el entendimiento y razonamiento, no en el miedo. A partir de la transformación de estas ideas, dichos establecimientos debían evitar una disciplina artificial, entendiéndose por esta aquella que “convierta al educando en un ser pasivo ó le den una actividad forzada por medio de ejercicios puramente mecánicos ó que fomenten tan sólo el instinto de imitación del niño en detrimento de su personalidad”.³³¹ Por tanto, la relación entre disciplina y libertad viró hacia un sistema disciplinario semejante al seguido en la familia, que favoreciera el orden a la vez que la espontaneidad de los párvulos y evitara inclinaciones viciosas.

Por otra parte, la sustracción de materiales fue un problema presente en las escuelas elementales de finales del siglo XIX, durante la etapa revolucionaria primarias y *Kindergärten* reportaron estos acontecimientos también. Con información de Chaoul (2014), durante la Revolución los robos a las escuelas fueron frecuentes, el enfrentamiento armado trastocó la forma de percibir a los centros educativos como lugares cerrados volviéndolos vulnerables, como “tierra de nadie” (p. 196). En el caso de las primarias los ladrones entraban por la noche a los establecimientos hurtando principalmente excusados, tubería y relojes. De la misma manera directoras de *Kindergärten* señalaron robos cometidos en la noche de cañería, tablero de luz, cubetas, tanque y tubo de excusado, candados, entre otros.³³² Ante la frecuencia de estos acontecimientos, en noviembre de 1917 el Director General, Andrés Osuna, solicitó la vigilancia de un policía en las inmediaciones de la Segunda Zona Escolar Urbana. En enero del siguiente año el inspector

³³¹ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 42.

³³² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp.7, foja 158. Año 1915. *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp.7, foja 197. Año 1916. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 20, foja 12. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 20, foja 49. Año 1918.

de esta zona insistió en la presencia de un policía, pues aún no lo había y los robos continuaban ocurriendo.³³³

Para Rosaura Zapata (1951), el cambio de denominación de *Kindergarten* por *jardín de niños*, la creación de la Inspección General de Jardines de Niños y el proyecto de nacionalización marcaron un parteaguas en todos los aspectos de esta institución. Se emprendió entonces su transformación. Entre los cambios introducidos se procuró el uso de materiales escolares, música y literatura mexicanos. Mientras que el teatro de títeres, la ilustración de cuentos en la pantalla –mediante sombras o estampas recortadas– y las casas de muñecas formaron parte de los recursos didácticos de dichos establecimientos. Conocer el ser del párvulo, sus intereses y necesidades ocuparon un lugar central en la planeación y prácticas del jardín de niños. En consecuencia, se privilegió la expresión de sus ideas mediante el material escolar –barro, arena, agua, papel, crayolas, bloques, etcétera– en detrimento de copiar algún modelo exigido por la educadora e incluso se fomentó que ellos mismos eligieran el material que deseaban utilizar; se evitaron los trabajos manuales ceñidos a dibujar, recortar o pegar semillas sobre alguna figura previamente elaborada por la maestra, cobraron relevancia escenificaciones realizadas por ellos, se ilustraron los centros de interés para motivar su trabajo, se incrementaron las actividades domésticas y se introdujo una nueva llamada *Experiencias en la Comunidad*; además, se procuró que todas las tareas realizadas por los niños tuvieran un propósito educativo evitando las que se hacían solo para pasar el tiempo. A la par, se pugnó por modificar o dejar de utilizar los dones y ocupaciones froebelianas al considerar que no estaban en consonancia con la nueva propuesta educativa, para continuar empleando estos materiales debían hacerse más grandes, ya que esto facilitaba su uso práctico y se les debía considerar como “medio de expresión libre de las ideas del niño” (p. 37). De esta manera, se procuró una relación distinta con el material respecto a la identificada en los *Kindergärten*, ahora los niños podían elegirlos en cierta medida y utilizarlos con mayor flexibilidad de acuerdo con sus intereses; es decir, se les comenzó a mirar como agentes. Igualmente, se concibió a los materiales como medio de expresión del niño, lo que significó que este podía y tenía cosas por decir no solo a través del lenguaje oral, también a partir de sus acciones y trabajos escolares. El empleo de los materiales escolares para

³³³ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 27, foja 80. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 27, foja 86. Año 1918.

que los niños se expresaran pudo haber sido una continuidad de la propuesta de Castañeda en 1903, aunque con una perspectiva distinta.

A los cuentos para la pequeña infancia se les reconoció plenamente un valor educativo; estos debían ser sencillos e interesantes, su uso respondería no solo a la decisión de la maestra, también a la petición de algún niño. Para incrementar el acervo bibliográfico se convocó a un concurso para que las educadoras crearan cuentos *ad hoc*, estrategia que a decir de Zapata (1951) fue muy exitosa. También en 1932 se convocó a un “Concurso de Estampas con Motivos Infantiles”³³⁴ dirigido a las educadoras o personas conocedoras del tema, los trabajos debían enviarse al Jardín de Niños “Morelos”, serían evaluados por un jurado y habría 3 premios de \$10.00, \$6.00 y \$4.00 y diploma de honor. El juego continuó ocupando un lugar importante en la educación de la niñez pequeña, pero se le adhirió la función de ser medio de expresión de ideas y sentimientos contrarrestando su empleo para memorizar cantos y movimientos sin correspondencia entre sí. Estos cambios en la materialidad escolar con una clara tendencia hacia lo nacional representaron al mismo tiempo el fomento de la industria mexicana.

Hacia las décadas de 1930 y 1940 se observan otros cambios en los materiales didácticos de estas instituciones y, por tanto, de sus prácticas. Comparando los útiles incluidos en los programas anteriormente mencionados con los de 1934³³⁵ y 1942 (Zapata, 1951, pp. 96-127), es posible identificar que si bien algunos persistieron –elementos de la naturaleza, animales domésticos, plantas, flores, frutas, semillas, cuentos, telas, material de reuso, crayolas, gises, palitos, bloques, arena, juegos diversos y barro–, otros cayeron en desuso –pizarrón, estampas, zacate, tule, paja, palma, entre otros– y se introdujeron nuevos sobre todo a partir de la década de 1930 –teatro infantil, títeres o guiñoles, plastilina, cortadores de galletas, circo, cine, por mencionar solo algunos–. En el programa de 1934 los dones de Froebel ya no se incluyeron –recordemos que su desuso se impulsó desde 1906 por Zapata–, aunque las ocupaciones aún estuvieron presentes en el curriculum desapareciendo en la siguiente década. Los juguetes también se transformaron y diversificaron. En el documento de 1934 se mencionan los juguetes desmontables y en

³³⁴ Concurso de Estampas con Motivos Infantiles, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo II, núm. 8, abril de 1932.

³³⁵ Documento número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 328-333.

el de 1942, además de éstos se incluyeron utensilios de limpieza acordes al tamaño de los niños, ropa y casita de muñecas; así como juguetes de armado.

Para encauzar la labor de los jardines de niños hacia una educación socialista, entre abril y julio de 1937 se realizó un concurso en el que las educadoras crearon libros de imágenes que tuvieran como propósito el conocimiento de la naturaleza y vida social evitando que los niños creyeran que fenómenos de estos tipos se debían a causas sobrenaturales; principalmente se consideró distribuir estos materiales en establecimientos foráneos y en menor medida en los urbanos. A esto se sumó la confección de una colección de arrullos, cantos, juegos y rimas en apego a la ideología socialista y se introdujeron conocimientos de puericultura especialmente dirigidos a educadoras foráneas.³³⁶

Los cambios, permanencias y desusos en las materialidades, culturas escolares y cultura material de los jardines de niños permiten identificar que estos respondieron a las maneras en que se pensaron a estas instituciones, las prácticas y sus transformaciones, proyectos educativos y políticos, así como a las representaciones de infancia. Las materialidades, culturas escolares y la cultura material de la escuela fueron el medio para formar a la infancia “deseada”: pequeño ciudadano que próximamente formaría parte de la democracia del país, al niño y futuro hombre trabajador y útil a la sociedad. Por otro lado, la diversificación de materiales significó a la vez la variación de su consumo tanto de los jardines de niños como de la propia niñez.³³⁷

Esta sección permite identificar que el tamaño de los muebles en correspondencia con las características de los párvulos fue una problemática que continuó en los *Kindergärten*. La paulatina conformación de una materialidad específica para estas instituciones tuvo lugar a partir de construcciones a medida por fabricantes nacionales, adquisiciones en casas de materiales escolares mexicanas y extranjeras, adaptaciones y traducciones de obras literarias, música y cantos —aunque también comenzaron a crearse composiciones concretas para niños pequeños por autores mexicanos, como Refugio Barragán de Toscano—. A través del análisis de los distintos programas elaborados para las

³³⁶ Oficina Técnica de Escuelas Primarias y Jardines de Niños, *MSEP*, tomo I, 1936-1937, pp. 474-476.

³³⁷ Esto pudo haber contribuido al arribo de una cultura de consumo infantil y con ello la configuración del niño consumidor, procesos que en opinión de Susana Sosenski (2012) tuvieron lugar hacia mediados del siglo XX.

escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños –1903, 1906, 1928, 1934 y 1942– se reconocieron persistencias, cambios, adaptaciones e innovaciones en sus materiales para el trabajo pedagógico. La influencia del modelo de *Kindergarten* estadounidense en México animó la transformación de dicha materialidad y se introdujo la Escuela de la Acción –que en nuestro país se interpretó como “método de proyectos” (Sosenski, 2010, p. 212)–, progresivamente los establecimientos nacionales se alejaron del sistema propuesto por Froebel, aunque sin dejar de reconocer su origen en él. Así, entre las décadas de 1930 y 1940 los dones y ocupaciones froebelianas salieron completamente de los programas del jardín de niños. Esta transición en los métodos estuvo marcada, además, por una transformación en la concepción del juego desde principios del siglo XX ligada a la naturaleza infantil, por lo que se procuró que esta actividad fuera más libre. Dicho de otra manera, el juego debía responder a los intereses y necesidades de movimiento de los pequeños, serviría como medio de expresión de sus ideas y sentimientos –por tanto, no se trataría de una actividad mecánica o de memorización de cantos y movimientos desvinculados entre sí–. Asimismo, la educadora se limitaría a su observación y vigilancia del párvulo para evitar que corriera algún peligro. Este esfuerzo, sumado a la supresión de exámenes y premios, así como a una orientación disciplinaria distinta, sugieren una desescolarización del *Kindergarten* y jardín de niños. Con ello, las relaciones entre juego-trabajo, disciplina-libertad se transformaron; lo mismo ocurrió con las formas en que los párvulos interactuaron con los objetos, las cuales pudieron haber sido más dinámicas y lúdicas, pero siempre con orden, de ello da cuenta también la manera en cómo fue pensado el juego y que al niño se le comenzara a percibir como agente, es decir, la pequeña infancia podía tomar ciertas decisiones, por ejemplo, con qué material deseaba trabajar. Con todo, comenzó a crearse una cultura escolar para los *Kindergärten*, con los elementos esenciales que desde la apreciación de Julia (1995) constituyen este tipo de cultura: “espacio separado, curso dividido en niveles y un cuerpo profesional específico” (p. 134). Una cultura y materialidad escolar que conllevaba sedimentaciones de las escuelas de párvulos y la instrucción primaria que daba signos de cambio.

3.4 Mercado de objetos escolares nacional y extranjero: hacia la configuración de una materialidad específica para niños pequeños

Rastrear la configuración de la materialidad escolar de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de niños menores de seis años conlleva cuestionarnos sobre la procedencia de estos materiales y si esta tenía un significado particular, quién los construía, en dónde se compraban y por quiénes, así como por la existencia de un mercado de objetos escolares para niños pequeños. Dar respuesta a ello es posible a través de diversas fuentes: solicitudes y presupuestos de material y mobiliario, informes de adquisiciones, anuncios periodísticos, convocatorias para su construcción, entre otras. De acuerdo con Arjun Appadurai (1991), “las mercancías, como las personas, tienen una vida social” (p. 17). Entender esta afirmación implica preguntarnos ¿qué es una mercancía?, y ¿cómo es que las cosas destinadas a la educación se tornaron como mercancías? Los objetos escolares se convierten en mercancías al atribuirles un valor de uso, al ser susceptibles de intercambiarse por una contraparte cuyo valor sea equivalente y producirse en un proceso cultural y cognoscitivo –lo que significa que además de diseñarse y fabricarse, desde lo cultural se les asigna una particularidad–. Las fuentes consultadas muestran que las adquisiciones de materiales y muebles para los establecimientos de cuidado y educación para niños pequeños se hicieron a través del dinero, es decir, se trataron de intercambios indirectos en los que el dinero fungió como medio de cambio (Appadurai, 1991). Decir que las mercancías tienen una vida social es identificar en ellas su biografía cultural; para este autor las mercancías poseen una biografía económica construida culturalmente, que es aquella en la que el objeto representa “una entidad culturalmente construida, cargada de significados culturalmente especificados, y clasificada y reclasificada de acuerdo con categorías culturalmente construidas” (p. 94). Esto es visible en el caso de la redistribución de materiales y muebles del *Kindergarten* “Federico Froebel” cuando lo clausuraron en 1917³³⁸ o los intercambios de objetos entre

³³⁸ Este *Kindergarten* no fue el único que se clausuró temporalmente, sin embargo, su caso es significativo para el tema que aquí se analiza debido a las numerosas peticiones de directoras de otros establecimientos para que parte del material y mobiliario del *Kindergarten* “Froebel” les fuera enviado. No todas las respuestas a estas solicitudes fueron favorables, aunque algunas sí tuvieron éxito como las de las directoras de los *Kindergärten* “José Ma. Vigil”, “Juan Amos Comenio”, “Ramón Manterola”, “Anexo al Asilo Constitucionalista” (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2565, tomo 3, exp. 18, foja 22. Año 1917) y el “Anexo a la Normal para Varones” (*Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 16, foja 7. Año 1918).

escuelas elementales y *Kindergärten*,³³⁹ es decir, la materialidad de estas instituciones tuvo una biografía social. Por tanto, a partir de la perspectiva biográfica de las mercancías cabe cuestionarse entre otras cosas por el origen de los objetos escolares, su proyección, quién los fabricó, cuánto costaban, cómo llegaron a las escuelas y qué “vida” tuvieron en su interior. A su vez, este apartado es guiado por dos de las interrogantes generales planteadas en este trabajo: ¿De qué manera se construyó la materialidad escolar en las instituciones de cuidado y educación para niños pequeños?, y ¿cómo incidió el mercado nacional e internacional de objetos escolares en la construcción de la materialidad de dichos establecimientos?

Al menos desde las últimas décadas del siglo XIX, el diseño, construcción y adquisición de mobiliario y materiales escolares debían ceñirse a las nacientes reglamentaciones higiénicas y pedagógicas, mismas que referían explícitamente a la instrucción primaria; sin embargo, como se verá en este apartado, parte de su materialidad se adaptó para los niños pequeños. En las discusiones sobre la instrucción primaria del Primer Congreso de Instrucción (1889-1890), estuvieron presentes los muebles y útiles indispensables para esas escuelas, aunque no se aprobó ninguna resolución al respecto (Meneses, 1998). Tiempo después, en el Segundo Congreso de Instrucción (1890-1891) se estipuló que los métodos y materiales a utilizarse en la primaria debían ser acordes con los preceptos higiénicos, además, se incluyó una detallada lista del mobiliario y utillaje esencial para este tipo de enseñanza, tanto los que debía haber en las aulas como los que debía poseer cada alumno. Para Luis E. Ruiz (1904) los tres factores más relevantes para la organización de la escuela eran el maestro, el discípulo y la escuela conformada por la legislación, edificio, muebles y útiles escolares. Este médico opinó que el mobiliario y materiales debían adaptarse a las características físicas de los alumnos, ser benéficos para su salud, facilitar sus movimientos y tareas escolares, ser de buena calidad y a la vez económicos.

³³⁹ En 1917 el *Kindergarten* “Pestalozzi” y la Escuela Elemental No. 48 ocuparon el mismo edificio perteneciendo por tanto a la misma Zona Escolar Urbana, así, el inspector determinó que los muebles no ocupados por el primer establecimiento pasarían al segundo (*Ibid.*, vol. 2563, tomo 3, exp. 25, foja 57. Año 1917). En ese mismo año 2 pizarrones murales pertenecientes al *Kindergarten* “Ramón Manterola” se transfirieron a la Escuela Elemental No. 30 (*Ibid.*, vol. 2564, exp. 9, foja 19. Año 1917). Estos cambios debían ser registrados en los inventarios de las instituciones involucradas como “altas” y “bajas” (*Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 26, foja 6. Año 1917).

El diseño, construcción y abastecimiento de muebles y materiales escolares pudieron haber sido procesos semejantes en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y las elementales, aunque se han identificado diferencias importantes. Por ejemplo, en 1891 se celebró un contrato entre Rafael M. de Arozarena y las Comisiones de Hacienda e Instrucción Pública en representación del Ayuntamiento capitalino, para la importación de 2,000 bancas-escritorio de 3 tamaños diferentes: 600 pequeñas –que pudieron haber sido destinadas a los párvulos–, 600 grandes y 800 medianas. El costo de cada banca-escritorio fue de \$7.00 por lo que el importe total correspondió a \$14.000 que el Ayuntamiento cubriría en 9 mensualidades, por su parte el señor Arozarena se comprometió a entregar 500 muebles en los primeros 4 meses una vez firmado el contrato y el resto un mes después. La transacción se llevaría a cabo por la Aduana de Laredo, Tamaulipas y para ello el Ayuntamiento solicitó la liberación de derechos de importación.³⁴⁰ No se encontró más evidencia sobre esta importación, por lo que pudo o no llevarse a cabo.

En el caso de las escuelas elementales se fomentó la creación de estos materiales entre preceptores a través de concursos, lo que no sucedió en instituciones para niños pequeños. Muestra de ello fue la convocatoria expedida por la “Academia Americana Neve” en septiembre de 1885, en la que se invitó a maestros de la capital del país, Toluca, Distritos de Tetzoco y Chalco, estados como Puebla, Oaxaca, Querétaro, entre otros; para que presentaran sus obras en el Primer Certamen Pedagógico celebrado por dicha academia. Los autores podrían enviar: planos de edificios y muebles para escuelas, cartas y disertaciones pedagógicas, aparatos para la enseñanza, libros de texto, traducciones al castellano de obras pedagógicas extranjeras, por mencionar solo algunos. Los premios consistían en la entrega de Gran Diploma, de primera, segunda y tercera clase.³⁴¹ Sin embargo, no se obtuvo información respecto a cuáles fueron las obras ganadoras y si estas se reprodujeron, construyeron y distribuyeron en las escuelas.

Práctica frecuente fue que autores de textos para la enseñanza primaria principalmente –entre ellos maestros–, solicitaran al Ayuntamiento la compra de sus

³⁴⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2505, legajo 31, exp. 2630, fojas 1 y 10. Año 1891.

³⁴¹ *Ibid.*, vol. 2497, exp. 2066, foja 2. Año 1885.

producciones. Tal fue el caso de Tomas Villanueva que siendo profesor de inglés de la Escuela Nocturna para Obreros No. 8, elaboró un libro para la enseñanza de este idioma basado en obras europeas y norteamericanas que tituló *El Intérprete en el bolsillo, para hablar inglés sin necesidad de estudiarlo*, propuso al Ayuntamiento cederle los derechos de propiedad de su material para que se imprimieran 2,000 ejemplares recibiendo a cambio el reconocimiento de autoría y un pago de \$500.00.³⁴² O bien, el señor Aurelio M. Oviedo quien solicitó se le comprara el libro escrito y editado por él titulado *Niñez y Patria*, mismo que contenía ejercicios de recitación y composición de Historia de México.³⁴³

Parte del mobiliario utilizado en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX se mandó construir con fabricantes mexicanos, por ejemplo: pizarrones,³⁴⁴ mesas y sillas,³⁴⁵ aunque también material muy específico como los dones froebelianos. De acuerdo con Estefanía Castañeda ([1931] 1980), para instalar la primera escuela de párvulos “Los dones de Froebel fueron construidos, imitando el procedimiento de Laubscher, por un modesto carpintero... El mobiliario se hizo con mucha economía” (p. 29). Cabe señalar que para finales de la década de 1880 las autoridades del ramo ya reconocían la necesidad de que las escuelas de párvulos contaran con mobiliario adecuado, por lo que se mandaron construir muebles a medida para niños pequeños. En 1889 la Comisión de Instrucción Pública encargó a un constructor nacional fabricara 100 mesas y 100 sillas de madera iguales al modelo facilitado por la Escuela Normal para la Escuela de Párvulos No. 3. Lo anterior se debió a que dicho establecimiento cambiaría su ubicación y se previó con un mes de antelación dotarla de muebles y útiles necesarios. Cada juego de mesa y silla –por lo que puede suponerse que se trató de muebles individuales– tuvieron un costo de \$5.00, en consecuencia, el costo total y autorizado por el gobierno fue de \$500.00.³⁴⁶ En este

³⁴² *Ibid.*, vol. 2505, legajo 31, exp. 2594, fojas 1-2. Año 1891.

³⁴³ *Ibid.*, vol. 2505, legajo 31, exp. 2610, foja 2. Año 1891

³⁴⁴ *Ibid.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2018, foja 1. Año 1885.

³⁴⁵ Es probable que en el caso de las primarias sucediera lo mismo, al menos en las *Bases para la reorganización de la Instrucción pública municipal* de 1889 se estableció que para reponer el mobiliario de estas escuelas los muebles se construirían de madera y fierro siguiendo el modelo aprobado por la Comisión de Instrucción, misma que procedería a contratar al fabricante sometiendo a aprobación del Ayuntamiento los contratos aprobados. *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2477, foja 1. Año 1889.

³⁴⁶ Para tener una idea más precisa del valor de estos muebles en el contexto en que se produjeron, Bazant (2012) refiere que en aquellos años la renta de una vivienda alejada de la ciudad era de \$25.00 –cabe señalar que las más costosas se ubicaban en el centro– y con \$30.00 era posible alimentar a 3 personas, por lo que se valoró que con un ingreso de \$100.00 mensuales se podía vivir dignamente; sin embargo, pocas personas ganaban más de \$50.00, por ejemplo: el sueldo de una sirvienta era de \$5.00, una ayudante de Escuela de

caso, hubo una especie de contrato en el que se especificaron los términos de la compra, entre otros aspectos se estableció que

2ª Los muebles de que se trata serán entregados por el constructor, por lo menos cincuenta juegos antes del 14 de Septiembre próximo y los otros cincuenta antes del 14 de Octubre siguiente; pudiendo hacer entregas parciales dentro de esos plazos.

3ª Si los muebles no fuesen entregados en los plazos señalados, la Comisión de Instrucción pública queda facultada, bien sea para no recibirlos, ó bien para imponer al constructor la multa que crea oportuna por falta de cumplimiento.

4ª Los expresados muebles serán recibidos á satisfacción del Regidor Comisionado de Instrucción pública.

5ª La Admon De Rentas Mpales harán los pagos hasta la referida cantidad, previos recibos visados por la Comisión del ramo; bajo el concepto de que esos recibos no podrán ser por menor cantidad de cien pesos, valor de veinte juegos recibidos á su satisfacción.³⁴⁷

Es decir, hubo un control tanto del costo, modelo y calidad de los muebles por parte del gobierno a través de diversas autoridades de acuerdo con sus atribuciones: Comisión de Instrucción Pública –hizo la propuesta, solicitó la aprobación de la misma, requirió el modelo, hizo el seguimiento de los pagos y entregas–, Administración de Rentas Municipales –encargada de realizar las remuneraciones correspondientes– y la directora de la escuela –quien notificó los muebles recibidos y expidió los respectivos recibos–. Cabe señalar que, a pesar de las precisiones para llevar a cabo las adquisiciones, no siempre se cumplieron. El proyecto aquí mencionado tardó en concluirse casi dos años sin que haya constancia de la imposición de multas al constructor o falta de pago por parte de los responsables.³⁴⁸ Lo que nos permite ver que dotar de mobiliario apropiado a las escuelas de párvulos particularmente, fue un proceso lento que muy probablemente no iba en consonancia con los ritmos de las instituciones.

Por otra parte, la construcción de mobiliario para los *Kindergärten* no difirió sustancialmente respecto a las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX; su lentitud, incumplimiento de acuerdos para su fabricación, falta de conclusión de proyectos y

Párvulos en 1890 ganaba \$25.00 mensuales (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2495, foja 9. Año 1890), una directora de dichos establecimientos recibía \$50.00 (*Ibid.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 1996, foja 5. Año 1885), mientras que un inspector pedagogo percibía \$120.00 (*Ibid.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 44. Año 1891).

³⁴⁷ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2428, fojas 1-2. Año 1889.

³⁴⁸ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2428, foja 6. Año 1891.

dificultades para hacer los pagos fueron situaciones que persistieron en el tiempo. En abril de 1917 la Dirección General de Educación Pública pidió a la Escuela de Arte Industrial “Vasco de Quiroga” que hiciera 500 sillas, 100 estantes y 100 mesas de madera para los *Kindergärten* establecidos en el Distrito Federal.³⁴⁹ El valor total del encargo fue de \$7, 150.00; para cubrir dicho costo la Sección de Hacienda giró dos cheques por las cantidades de \$1, 750.00 y \$5, 400.00 a finales de mayo de ese mismo año, sin embargo, la Escuela de Arte Industrial nunca recibió cantidad alguna, por lo que la fabricación del mobiliario estuvo detenida por algunos meses. En noviembre se retomó la construcción de las 500 sillas, para ello la Escuela de Arte Industrial compró los materiales necesarios con recursos propios

Encino americano 9.41 pies cuadrados de madera a \$5.00	\$47.05
Por 9.85 pies cuadrados a \$5.50	54.00
Manufactura y labradura	10.80
Importa la mano de obra	70.00
Suma	\$181.85 ³⁵⁰

Hasta el 11 de diciembre de 1917 la escuela encargada de la fabricación no había recibido ningún pago, por lo que únicamente pudo comenzar a fabricar 80 sillas, de las cuales solo terminó 35. No hay certeza de que el moblaje construido haya sido entregado a los *Kindergärten* y si el proyecto logró concluirse.

Hay evidencia de que al menos para las escuelas municipales los dones de Froebel se compraban en el extranjero, lo que incrementaba el costo de los materiales pues había que pagar además derechos de introducción, flete y comisión.³⁵¹ En la correspondencia sostenida entre los gobernadores del Estado de México y Tamaulipas, José Vicente Villada y Guadalupe Mainero respectivamente, el primero sugirió al segundo para la instalación de una escuela de párvulos en su entidad comprar solo los útiles muy precisos en Estados Unidos; para adquirir materiales en México le recomendó la casa de Gallegos (*El Xinantécatl*, 17 de octubre de 1897, p. 3). Ello da cuenta de la existencia de un mercado de objetos escolares tanto extranjero como nacional que comenzaba a especializarse en

³⁴⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 6, fojas 1-8. Año 1917.

³⁵⁰ *Ibid.*, vol. 1659, exp. 6, foja 7. Año 1917.

³⁵¹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2497, exp. 2093, fojas 1-6. Año 1886.

útiles y moblaje para niños pequeños. En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) se propuso disminuir o exentar del pago de impuestos a artículos escolares importados:

IV. Convendrá reformar la tarifa general de los derechos que deben pagar á la Federación las mercancías extranjeras que se importen por las aduanas de la República, en el sentido de que sea declarado libre del impuesto respectivo el material de enseñanza cuyos artículos no puedan tener otro uso fuera de la escuela. Esta misma franquicia convendría que fuese otorgada por los gobiernos locales, exceptuando el material de enseñanza de todo derecho de Estado ó Municipio (p. 31).

La siguiente conclusión de dicho congreso buscaba favorecer a los constructores internos “V. También es conveniente eximir de impuestos interiores, así generales como locales, á los industriales que implanten la fabricación de materiales destinados exclusivamente á la enseñanza” (p. 31).

De acuerdo con Leandro Stagno (2011), los debates en torno a las características del mobiliario escolar, específicamente de los bancos, tuvieron un papel relevante entre burócratas e intelectuales en tiempos de la conformación de los sistemas educativos nacionales. Así, aspectos específicos de muebles y útiles escolares cobraron relevancia en México en relación con los cuerpos infantiles y su medición. La población infantil y sus cuerpos fueron considerados “objeto cuantificable” (Cházaro, 2001, p. 19): su medición originó valores, ideas, apreciaciones y juicios sobre su vida social. Entre las conclusiones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) figuró que los mesa-bancos para las escuelas elementales debían ceñirse a las condiciones que marcaba la higiene escolar y los habría en cuatro tamaños.³⁵² A pesar de que en dicho evento las escuelas de párvulos no fueron discutidas, se sabe que también se puso atención en que su mobiliario cumpliera con las condiciones higiénicas que exigía una enseñanza moderna. Tiempo después Lázaro Pavía resaltó la importancia del diseño adecuado del mobiliario escolar³⁵³ —específicamente de bancos y mesas— atendiendo no solo a cuestiones de higiene, antropométricas y ergonómicas, sino también a su correcta organización en el salón para

³⁵² Entre otros aspectos, la relevancia de los congresos educativos realizados en el Porfiriato (1882, 1889-1890, 1890-1891 y 1910) consistió en la influencia que ejercieron en las tendencias inventivas de mobiliario y útiles escolares (Mendoza, 2020).

³⁵³ Para una revisión de las transformaciones en los diseños del mobiliario escolar a finales del siglo XIX hasta los primeros años del XXI, véase a Laura Rodríguez y Pilar González (2011).

favorecer la disciplina y vigilancia de los alumnos. En 1902 propuso la reforma de bancos y mesas existentes en las escuelas primarias y de párvulos. Para los primeros sugirió el modelo diseñado por el suizo Faherner debido a que era el más aprobado y además favorecía la postura natural del niño al permanecer sentado, esta consistía en que “descansando los pies de lleno en el suelo, las piernas forman ángulo recto con las caderas i éstas otro ángulo recto con el tronco” (Pavía, 1902, p. 157). Este modelo se basó en rasgos ergonómicos y antropométricos:³⁵⁴ la altura del banco debía ser equivalente a la extensión de la pierna hasta la rodilla, lo ancho se determinaría por la longitud del fémur y el espacio entre bancos sería igual a la distancia de codo a codo dejando unos centímetros de más por cada lado. Para el caso de las mesas no propuso un prototipo específico, aunque sí parámetros muy puntuales para su construcción: este mueble debería estar lo suficientemente inclinado para evitar reclinar la cabeza, ya que esa postura ocasionaba enfermedades visuales y exponía a los niños a padecer congestiones; al mismo tiempo dicha inclinación sería tal que evitara el deslizamiento de los objetos que se pusieran sobre la mesa. Su altura se determinaría de acuerdo con la opinión más aceptada, esta fue que “el borde anterior de la mesa corresponda al hueco del estómago o que exceda en poco de la altura de los codos apoyados en los ijares, para que al escribir no haya necesidad de encorvar la espalda” (p. 158), la anchura podría variar y bastaría con que fuera suficiente para que cupieran los útiles de trabajo. Este mobiliario fue pensado para alumnos de primaria principalmente –en las mesas se realizarían fundamentalmente actividades de escritura–, aunque se contempló su uso en las escuelas de párvulos modificando únicamente sus proporciones. Derivado de los señalamientos anteriores, Pavía propuso las siguientes medidas en centímetros para la fabricación de dicho mobiliario destinado a niños pequeños (pp. 158-159)

Bancos

	Altura	Anchura del asiento	Puesto de cada niño
No. 1	28	22	45
No. 2	30	22	45

³⁵⁴ Entonces, por medio de la aplicación de la ergonomía al diseño y fabricación de mobiliario escolar, se procuró una correcta postura corporal de los niños al estudiar, el cuidado de su salud e incluso favorecer el aprendizaje, en otras palabras, hacerlos más productivos.

Mesas

	Diferencia ³⁵⁵	Anchura	Inclinación
No. 1	18	32	5'3
No. 2	19	32	5'3

La relevancia de que en las escuelas hubiera un mobiliario adecuado consistió en “harmonizar la posición natural de los discípulos en los bancos con la libertad de los movimientos, en favor del trabajo i de la disciplina” (p. 160), con base en lo anterior vislumbró dos opciones: que el banco fuera movable –ya sea que se desplazara hacia adelante y atrás o el asiento se levantara hacia el respaldo– y la mesa fija o viceversa. Para el segundo caso propuso el modelo sueco de Sandberg, el cual permitía a cada alumno deslizar por dos ranuras su tablero hacia atrás o adelante permitiéndole el paso o sentarse con una postura adecuada para el trabajo. Al mismo tiempo, en su opinión este modelo era el más económico y resistente. Los bancos debían tener respaldo, ya fueran individuales o corridos y que permitieran el apoyo completo de la espalda, los niños debían apoyar los pies en el suelo con una caída vertical, que era la natural. Reconoció que lo mejor para el trabajo y disciplina eran los mesa-bancos individuales, aunque por ser más económicos recomendó los binarios. Si bien estas dimensiones y diseños eran extranjeros y no se ajustaban del todo a las características de los niños mexicanos, Pavía sugirió ceñirse a ellos por ser los más admitidos. La adopción de objetos escolares extranjeros –dones froebelianos, bloques de Hennesey, diseño de mesas y sillas, por mencionar solo algunos– se torna significativa no en el hecho mismo, sino en “la forma en que son redefinidos culturalmente y puestos en uso” (Appadurai, 1991, p. 93).

Cabe insistir en la importancia dada al diseño de mobiliario escolar y su distribución en el salón de clases con las finalidades de dar comodidad a los niños, favorecer una postura natural evitando con ello enfermedades de la vista y/o la desviación de la columna, posibilitar el libre movimiento, soslayar el hacinamiento de muebles que provocaran la distracción entre los alumnos, así como facilitar la disciplina³⁵⁶ y vigilancia de estos. Por tanto, se trató de una materialidad *ad hoc* para la escuela, los niños, su

³⁵⁵ Con *Diferencia* Pavía (1902) se refirió a la medida que correspondía a la altura de la mesa y que se obtenía midiendo el asiento hasta el borde interno de la misma.

³⁵⁶ Disciplina en el sentido propuesto por Marcelo Caruso (2005) como método que opera a través del control y la vigilancia para supeditar las operaciones del cuerpo.

escolarización, cuidado y salud. Pavía recalcó que las escuelas debían contar con condiciones y mobiliario indispensables para la apropiada organización pedagógica. Con base a lo anterior, es posible identificar que el moblaje influyó las prácticas escolares, a la vez que estas se acoplaron a él; también el mobiliario medió las relaciones entre alumnos, maestros y este, es decir su relación con los objetos de la escuela. Elementos presentes en lo que Dussel y Caruso (2006) denominaron “estructura de comunicación entre sujetos” (p. 31) refiriéndose al aula como materialidad y como comunicación. Dicha estructura es delineada por la arquitectura, mobiliario escolar, relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía existentes en los salones de clase. Asimismo, incorporar a la proyección de esta materialidad los conocimientos generados desde la antropometría y ergonomía supuso mirar a los cuerpos infantiles como susceptibles de ser cuantificados estableciendo magnitudes homogéneas. Las características mencionadas de los muebles y útiles escolares fueron visibles también en su publicidad, en 1905 el departamento escolar Mosler, Bowen y Cook, Sucr. al publicitar un escritorio mesa-banca para escuela y un banco con brazos para clases gramaticales y conferencias, afirmó que

No admitimos competencia en precios ni existe en la República Mobiliario Escolar que iguale al nuestro en Solidez, Belleza y Comodidad. Los Establecimientos Modernos de Educación dan la preferencia á nuestro Mobiliario Escolar, pues llena los requisitos de higiene pedagógica como orden, indispensables en Colegios bien montados.³⁵⁷



Imagen 23. Anuncio del Departamento Escolar Mosler, Bowen & Cook, Sucr. (*La Enseñanza Normal*, año I, núm. 6, enero 22 de 1905)

³⁵⁷ Anuncio del Departamento Escolar Mosler, Bowen y Cook, Sucr., *La Enseñanza Normal*, año I, núm. 6, enero 22 de 1905.

La década de 1930 fue particularmente significativa respecto al conocimiento de las infancias en sus aspectos medibles, lo cual se encauzó principalmente al diseño de métodos pedagógicos, selección y dotación de mobiliario idóneo para los fines educativos de la época. En 1934 el Servicio de Investigaciones Psicopedagógicas y Antropométricas formaba parte del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar dependiente de la SEP –dos años más tarde se creó el Instituto Nacional de Psicopedagogía–, entre sus funciones se encontraba el estudio de los problemas psicopedagógicos de los distintos niveles educativos, incluyendo a los jardines de niños. La noticia relativa a las actividades realizadas ese año da cuenta de un informe sobre el primer ensayo de aplicación colectiva de una prueba mental en estas instituciones y la elaboración de un boletín propagandístico titulado “Necesidad de mediciones en los Jardines de Niños”.³⁵⁸ Aunado a esto, se impulsó el conocimiento “científico” de la niñez para su adecuada clasificación al interior de las escuelas, que para el caso de los jardines de niños, la edad y el estado de desarrollo de los pequeños fueron los parámetros para determinar en qué grado se colocaban. Esta ordenación de los alumnos pretendió, además, la homogenización de los grupos escolares, tarea orientada por la investigación psicométrica llevada a cabo por la Sección de Investigaciones Biotipológicas creada a finales de los años treinta del siglo XX.³⁵⁹ Para asegurarse de la “distribución científica de niños en grupos escolares”,³⁶⁰ en 1934 se organizó un Curso Rápido de Clasificación Escolar dirigido a maestros de primaria y administradores de pruebas mentales. Entonces, lo medible y la acción de medir fue relacionado con lo científico, en un periodo que se buscaba dotar de científicidad a la educación en todos sus aspectos para contrarrestar su empirismo –considerado un grave defecto–, incluso su materialidad. Así, entre las cuestiones que planteó el Artículo 3º Constitucional estuvo presente “La construcción de instrumentos apropiados de medida”.³⁶¹ En 1938 y 1939 el Servicio de Psicofisiología dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía, aplicó un estudio antropométrico –que contempló la medición del peso, estatura total y parcial, circunferencia cefálica, diámetro transversal,

³⁵⁸ Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, *MSEP*, tomo I, 1934, p. 116.

³⁵⁹ Informe del Instituto Nacional de Psicopedagogía. Investigación Biotipológica, *MSEP*, tomo 1, 1ra. parte, núm. 4, 1938-1939, pp. 112-113.

³⁶⁰ Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, *MSEP*, tomo I, 1934, p. 116.

³⁶¹ Informe del Instituto Nacional de Psicopedagogía, *MSEP*, tomo I, 1ra. parte, núm. 4, 1938-1939, p. 1.

perímetro mínimo y capacidad vital³⁶² a 400 estudiantes del Centro Escolar Revolución con el objetivo de determinar desde el punto de vista higiénico las dimensiones ideales de los mesa-bancos. Se determinó que sería un mismo tipo para niños y niñas cuya variación radicaría únicamente en su tamaño de acuerdo a los siguientes rangos etarios: 7-8, 9-10 y 11-12 años. Mientras que los aspectos considerados para su diseño fueron: respecto al asiento su altura y ancho del respaldo, profundidad, altura y ancho del asiento; en cuanto a la mesa se pensó en el ancho, largo, altura e inclinación de la cubierta y altura de la papelera. En consecuencia, las dimensiones corporales, edad y características psicopedagógicas, aspectos estrechamente relacionados para determinar cuáles eran los materiales escolares más adecuados y la clasificación de los alumnos, constituyeron componentes importantes para definir a la niñez y sus necesidades de consumo en materia educativa.

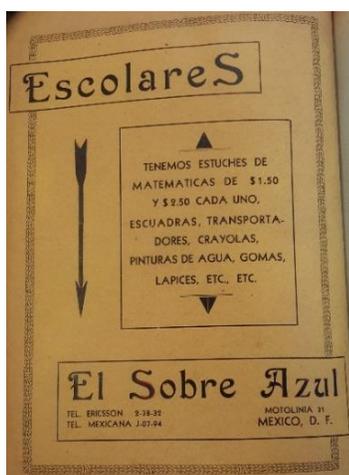


Imagen 24. Anuncio “El Sobre Azul”. (*Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo II, núm. 2, agosto de 1932)



Imagen 25. Anuncio “Un haz de espigas”. (*Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo III, núm. 6, marzo de 1934)

Además de los costos, fabricantes, diseño y materiales de los muebles, procedimientos de compra y reglamentación en torno al mobiliario escolar, otro aspecto relevante es el relativo a las patentes en la medida en que permiten conocer la materialidad de la escuela, intereses e ideas de los inventores a la vez que los visibiliza como actores en el campo educativo, las maneras en que adaptaron las teorías pedagógicas y política educativa –a lo que Vandari Mendoza (2020) llama *traducción operativa* (p. 104)–, así

³⁶² *Ibíd.*, p. 60.

como aproximarnos a las prácticas en las aulas, los procesos de movilización y circulación de saberes integrados a los inventos. Desde la perspectiva de dicho autor, la invención y patentamiento de tecnología escolar ha sido un tema poco investigado por la historia nacional. Específicamente en el Porfiriato, el registro de inventos se legisló con mayor detalle posibilitando su incremento y dejando pruebas sistemáticas de su existencia. Los campos en que se inscribieron mayor número de inventos fueron: objetos didácticos, útiles escolares y mobiliario escolar (p. 93); los inventores mostraron interés por resolver necesidades educativas a través de sus creaciones en consonancia con las tendencias pedagógicas de la época. En lo correspondiente a los objetos didácticos, los maestros hicieron 22 de las 45 patentes registradas, lo que denota la preeminencia de su participación; lo mismo sucedió en cuanto al mobiliario escolar que junto con los industriales fueron quienes presentaron más propuestas. Entre los creadores de útiles escolares sobresalieron los comerciantes, aunque también figuraron aportaciones de ingenieros y profesores. En las patentes encontradas y analizadas por Mendoza (2020) no se especifica si algunos de estos objetos y útiles –por ejemplo, el “Procedimiento para hacer gises, tizares o creyones, así como bloques en diversas formas para que los niños adquieran de paso nociones de arquitectura” (p. 107) patentado en 1902, “Mesa-banco binaria y unitaria de madera para escuelas” (p. 108) de 1903 o “Mesa-banco para escuela” (p. 110) de 1911, por mencionar solo algunos– pudieron ser utilizados también en la educación de párvulos. Sin embargo, es necesario que tengamos presente este acontecimiento para una mejor comprensión de la procedencia del moblaje y útiles escolares empleados en las instituciones para niños pequeños; así como en la creación de un mercado de objetos escolares.

En esta sección se identificó que desde la existencia de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX surgió la necesidad de contar con materiales y mobiliario específico para niños pequeños, mismos que se mandaron construir *ad hoc* con fabricantes nacionales, aunque también se hicieron compras en el extranjero, específicamente en Estados Unidos. Esto último pudo haberse relacionado con que los *Kindergärten* norteamericanos fueron considerados como referente de instituciones de vanguardia, idea que tomó fuerza con la instalación de los *Kindergärten* y jardines de niños mexicanos. Con estos establecimientos continuaron las construcciones nacionales y adquisiciones en

el extranjero, lo que da cuenta de la existencia de un mercado de objetos escolares que cubría parcialmente las necesidades físicas e intelectuales de los párvulos, pues también se hicieron adaptaciones de útiles y mobiliario utilizados en la educación primaria. A la par, durante el Porfiriato se reglamentó la importación y fabricación de artículos escolares favoreciendo a ambos procesos con la regulación o exención de impuestos; el ordenamiento de este mercado abarcó también el registro de patentes de objetos escolares. Así, de acuerdo con lo indagado en este apartado, es posible distinguir que en referencia al mobiliario hubo propuestas mexicanas y adaptaciones de modelos extranjeros fabricados por obreros nacionales, mientras que para los útiles hubo un predominio de adaptaciones y compras en el extranjero; aunque también algunos se produjeron en México. Por otra parte, la existencia de un mercado de objetos escolares específico para la educación y cuidado de la infancia pequeña implicó espacios de consumo; en consecuencia, comenzó a delinearse al niño como consumidor de artículos escolares –otro aspecto de la materialidad de la escuela–, lo que a su vez contribuyó a moldearlo como sujeto educable. Desde la perspectiva de Martin Lawn (2005), una nueva relación de negocios se delineó a partir del incremento de objetos escolares, que al desarrollar una lógica propia se conformó como una empresa. Así, para Alcántara y Vidal (2020) la producción de artículos escolares no solo cubrió una nueva demanda, paralelamente estimuló un nuevo ciclo de consumo. Aspectos específicos de muebles y útiles cobraron importancia, me refiero a que debían ajustarse a las pautas higiénicas de la enseñanza moderna, medidas y diseños específicos, características ergonómicas, ser cómodos, facilitar el libre movimiento al mismo tiempo que la vigilancia y control de los alumnos. De modo que el vínculo disciplina-libertad se tornó desde esta perspectiva como una libertad ordenada.

3.5 Reflexiones finales

En este capítulo mostramos que, tanto en la propuesta froebeliana como en las instituciones para las infancias pequeñas de la ciudad de México, las materialidades escolares fueron parte importante de las tareas de educación y cuidado. Gradualmente se le atribuyeron características físicas, morales, intelectuales y biológicas específicas al niño menor de 6 años; también se le comenzó a pensar como sujeto moldeable con necesidades concretas

de protección y educación. De esta manera, en las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se fueron configurando materialidades y culturas escolares *ad hoc* para formar a la niñez deseada. Además, el Estado detentó el control de dichos establecimientos y de las infancias pequeñas mediante los procesos de institucionalización, la elaboración e implementación de normas en torno a la organización educativa y administrativa de dichos establecimientos, la difusión de nociones higienistas, médicas, pedagógicas, estadísticas, ergonómicas y antropométricas. Procesos que son muestra de su avance progresivo y de un Estado que comienza a materializarse en el campo educativo.

Para crear estas materialidades se hicieron construcciones a medida, compras en el extranjero y adaptaciones de las ya existentes en las primarias –ejemplo, los mesa-bancos–; aunque es posible que sus usos hayan diferido. Con los muebles y útiles a medida para los pequeños se buscaba entre otros aspectos, que fueran seguros, el trabajo ordenado y facilitar su vigilancia al igual que en la escuela primaria. Estas semejanzas con la primaria convivieron con tirantez junto a los esfuerzos por desescolarizar las prácticas en las instituciones para niños menores de 6 años, para lo cual se introdujeron materiales que permitieran actividades más flexibles y lúdicas; esto pudo haber favorecido una relación con los objetos menos rígida. La adaptación, traducción y creación de juegos, música y literatura *ad hoc* facilitó ordenar la libertad y actividad tumultuosa de las infancias, al tiempo que fueron herramientas educativas y para inculcarles el amor al trabajo. A partir de estos elementos, en este trabajo se reconoce que el sujeto transforma al objeto y en esta interacción el objeto también modifica al sujeto.

El análisis de las culturas y materialidades escolares me permitió reflexionar sobre las tensiones juego-trabajo y disciplina-libertad –aunque reconozco la existencia de otras dualidades posibles– presentes en los establecimientos para la niñez pequeña. La vinculación entre estos cuatro pilares del método froebeliano fue cambiando en el periodo estudiado. Con el juego –en sus diferentes formas– se buscó la actividad productiva del niño, mientras que, una disciplina en similitud a la familiar transitó de un ordenamiento impuesto y coercitivo hacia uno reflexivo y voluntariamente aceptado.

Respecto a la segunda hipótesis secundaria planteada en la introducción de esta investigación, se reafirmó la suposición de la existencia de contradicciones en las culturas escolares de las instituciones aquí indagadas. Por una parte, hubo intenciones por

descolarizar a los *Kindergärten* y jardines de niños. En los documentos normativos se les consideraba como la extensión del hogar y no como escuelas propiamente; aunque su organización y regulación se asemejó a la de la educación primaria. Tal fue el caso de la sustitución de exámenes por festivales al término del año escolar en 1911, a pesar de ello, se profundizó la clasificación de los niños en grados escolares y su tránsito de uno a otro, proceso parecido al de la primaria. Por otro lado, las prácticas de los primeros establecimientos se enfocaron en el cuidado y educación de la pequeña infancia en analogía al hogar; sin embargo, identifiqué que estas tareas fueron guiadas por normas parecidas a la de las primarias, y que en ocasiones se desprendieron y adaptaron de estas. No obstante, actividades distintas a las de la escuela primaria marcaron el comienzo de culturas escolares específicas para niños menores de 6 años, por ejemplo, el uso del pizarrón para que los niños dibujaran y las maestras ilustraran cuentos y no para su alfabetización.

Las adaptaciones, construcciones por obreros mexicanos y compras en otros países –principalmente en Estados Unidos– de materialidades *ad hoc* para las instituciones de educación y cuidado de la niñez pequeña, dan cuenta de la existencia de un mercado de objetos escolares tanto nacional como extranjero en expansión. Esto dio cabida a la configuración del niño pequeño como consumidor de artículos para su educación, y las escuelas dedicadas a esta tarea como espacios de consumo y demanda. Estos mercados de objetos escolares muestran sus desplazamientos y resignificaciones, evocando a Appadurai (1991) y Dussel (2019), visibilizan la vida social de las cosas.

Vandari Mendoza (2020) reconoce la dificultad que representan las fuentes para el análisis y comprensión de las prácticas escolares desde una perspectiva histórica de la educación, de ahí que los vínculos entre la materialidad y las interacciones que ocurren en el aula no han sido estudiados suficientemente. Indagar las culturas escolares de dichos establecimientos contribuye a identificar las permanencias, transformaciones, tradiciones e innovaciones. Así, las culturas escolares como productos históricos son algo vivo en donde lo único permanente es el cambio. Además, las fuentes primarias confirman que tanto la materialidad y cultura escolar, como la cultura material de la escuela se caracterizan por permanecer en movimiento y no definidas del todo, están abiertas a las interpretaciones e indagaciones del investigador.

En este apartado perfilé la importancia dada en lo educativo a los cuerpos infantiles respecto a su medición, estandarización, educación, vigilancia y control. Por tanto, en el siguiente y último capítulo de esta investigación indago dichos aspectos de la corporalidad de los niños en relación con la cultura y materialidad escolar –moblaje, útiles y espacios escolares– de las instituciones para la pequeña infancia.

Capítulo IV. Educar los cuerpos infantiles

En este último capítulo mostraré que, a través de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños, se intentó moldear y disciplinar a los cuerpos individuales y a la niñez como conjunto a razón de un proyecto de modernidad, nociones de regeneración social e ideales de infancia que fueron cambiando con el tiempo. Me apoyo en el planteamiento que la escuela transmite formas de comportamiento (Escolano, 2010; Rockwell, 2006) para sostener que mediante las culturas y materialidades de dichos establecimientos se enseñaron pautas de conducta orientadas hacia el ordenamiento social e individual. Estas formas de conducirse fueron determinadas por preceptos pedagógicos, médicos, higiénicos, políticos, estéticos, entre otros, en las que el discurso científico fue ganando terreno poco a poco para definir al cuerpo infantil como “objeto científico” (Galak, 2019, p. 65) y a la niñez como campo de saber particular. Así, culturas heterogéneas de los centros educativos, edificios, jardines, patios, aulas, moblaje y útiles cobraron una relevancia específica al constituirse como medios no neutros para la difusión de valores, comportamientos, significados, disciplinas, maneras de pensar y comprender el mundo, de ser y estar en él, formas de concebir y modelar los cuerpos infantiles.

Con la definición moderna de infancia a este grupo social se le confirieron características singulares vinculadas a la necesidad de cuidado, fragilidad, debilidad, ingenuidad, entre otras, que distanciaron a esta etapa de la adultez a la vez que la subordinaron a la guía, control, vigilancia y poder de los adultos (Stagno, 2011; Alcubierre, 2016; Pineau, 2001). La infancia fue adquiriendo un valor y lugar específico en la sociedad en función de una idea de futuro, del adulto que llegaría a ser; este periodo de la vida fue pensado como de tránsito y moldeable a partir de una mirada adultocéntrica. Al considerar a la infancia como incompleta, se le atribuyó la cualidad de ser educada, constituyendo al niño como “sujeto pedagógico” (Pineau, 2001, p. 35). De esta manera, se delineó una niñez “normal” y homogénea. En el caso mexicano, estos procesos vinculados a la conformación y expansión del sistema educativo contribuyeron a definir a la escuela como el *espacio-lugar* idóneo para las infancias, lo que conllevó la escolarización de las vidas de los niños abarcando todos los aspectos de su existencia: descanso, horarios, disciplina, alimentación, higiene, recreación, socialización, actividad física, vestimenta y roles de género.

De acuerdo con Foucault (2002), el cuerpo ha sido considerado desde la edad clásica como “objeto y blanco de poder” (p. 125) al que se le fueron atribuyendo ciertas cualidades: manipulable, educable, dócil, susceptible de volverlo disciplinado y hábil. En consecuencia, “la relación con el cuerpo es una relación de poder” (Galán, 2009, p. 179), por lo que este se construye de maneras distintas en las sociedades. Apoyándose en nociones foucaultianas, autores como Pablo Scharagrodsky (2007) y Alexánder Aldana (2017) coinciden en que el cuerpo es un fenómeno o construcción social, cultural e histórico. Desde esta perspectiva, ambos se alejan de la concepción del cuerpo como “objeto natural” (Scharagrodsky, 2007, p. 2) colocándolo en el plano social, lo que conlleva a reconocerlo como campo de disputa e intervención en constante reelaboración e inserto en una red de sentidos y significados. Así, los cuerpos y comportamientos son moldeados por “lógicas sociales, culturales y familiares” (p. 2); esto es, las conductas no pueden ser entendidas como cuestiones naturales definidas por la biología o fisiología. Desde la perspectiva de Galak (2019), en la trama educación-cuerpo emergen las dicotomías cultura-naturaleza, civilización-barbarie. Para Scharagrodsky, el discurso pedagógico moderno puso especial atención en el control y vigilancia de los cuerpos infantiles desarrollando técnicas y procedimientos para moldearlos, educarlos, perfeccionarlos, hacerlos dóciles, homogeneizarlos y transformarlos; estos actos resultan inseparables de la experiencia corporal en la escuela. Estas aproximaciones a lo corporal vinculadas a las representaciones de las infancias hicieron que los cuerpos de los niños fueran valorados como especialmente dispuestos para ser creados. Aunque la escuela no fue la única institución que participó en ello, su papel fue predominante. Por su parte, Georges Vigarello (2005) considera que el cuerpo del niño “es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones” (p. 9). En los cuerpos infantiles, pensados como pasivos, la mano adulta ejerce ciertas fuerzas para uniformarlos. El cuerpo también puede ser pensado como materialidad en tanto es tangible, observable y susceptible de modificarse. Desde la perspectiva foucaultiana, el cuerpo es materialidad en tanto es atravesado por el poder; este controla y regula los cuerpos, deja huellas en ellos y genera saberes que permiten el ejercicio del poder.

Para analizar cómo a través de las instituciones de cuidado y educación para la niñez menor de 6 años se intentó formar infancias deseadas e ideales interviniendo, normando, controlando y homogenizando todos los aspectos de sus vidas me apoyaré en los conceptos de *disciplina*, *biopolítica* y *biopoder* definidos por Michel Foucault. Dichas categorías, aunque fueron formuladas para sociedades europeas del siglo XVIII, permiten reflexionar en torno a las infancias pequeñas, su educación, cuidados y los establecimientos dedicados a estas tareas durante el periodo comprendido en esta investigación. La disciplina alude a los métodos que hacen posible el control escrupuloso de las operaciones corporales asegurando la subordinación de sus fuerzas para hacerlos dóciles y útiles –aunque no son los únicos con efectos ordenadores–. La disciplina construye cuerpos obedientes determinando lugares concretos para su vigilancia, jerarquización, coerción y recompensa; la escuela es uno de ellos. Según Marcelo Caruso (2005), Foucault identificó en distintos espacios socioinstitucionales “una trama de prácticas institucionalizadas que se organizan alrededor del dominio de la actividad corporal a través de una mirada continua, analítica y ordenadora” (p. 34). Así, Caruso sitúa a las disciplinas dentro de las prácticas escolares y de enseñanza delimitándolas como métodos y técnicas para formar sujetos, rutinas reguladoras, reglas precisas para la acción. Las disciplinas aseguran la distribución organizada de los cuerpos en el espacio escolar permitiendo la visibilidad del conjunto y a la vez de cada uno. Este autor afirma que tanto las disciplinas como la biopolítica constituyen modelos esenciales de la conformación de prácticas de orden y del uso del poder.

La biopolítica es comprendida como forma de gobierno de los procesos vitales de la población –nacimiento, muerte, reproducción y enfermedad–, es siempre una injerencia del Estado basada en una lógica de funcionamiento deductivo centrada en el conjunto y no en el cuerpo de los sujetos dentro de las instituciones como las disciplinas, que, además, actúan mediante el control y la observación. La biopolítica es la manera como la política se adentra en la vida; se basa en los saberes de los procesos que tienen lugar al interior de los sujetos y “presupone la existencia de los mismos en función de su dirección y conducción” (p. 47). Por último, biopoder hace referencia al poder que tiene por objeto irrumpir completamente la vida, se caracteriza por una tecnología de doble dimensión: “anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del

cuerpo y atenta a los procesos de la vida” (Foucault, 2013, p. 130). Roberto Esposito (2006) señala que la vida tiene una vertiente política, así define al biopoder como una vida supeditada a la dirección de la política, mientras que, por biopolítica entiende “una política en nombre de la vida” (p. 26). De acuerdo con Dussel y Caruso (2006), el biopoder es una forma de administrar a la población cuyos indicios pueden ser rastreados al menos desde mediados del siglo XVIII; pero a consideración de estos autores en el ámbito pedagógico sus efectos se hicieron claros a fines del XIX.

Estos conceptos me permiten identificar, entre otras cuestiones, que las infancias pequeñas fueron consideradas como territorio de intervención para su educación, cuidado, vigilancia y conducción por parte del Estado. Es decir, la infancia se torna como categoría política desarrollándose una nueva sensibilidad hacia dicho grupo social que colocó a niño menor de 6 años en el centro de la política y las instituciones educativas. Las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se configuraron como espacios *ad hoc* en los que la niñez pequeña fue susceptible de ser educada, protegida y gobernada; se trató de una biopolítica, biopoder y disciplina enfocadas a preservar, prolongar y producir la vida.

Las preguntas que guían este apartado son las siguientes: ¿cómo se pensó y proyectó los cuerpos infantiles en los distintos establecimientos para su cuidado y educación?, ¿de qué maneras se intentó moldear sus cuerpos y comportamientos?, ¿por qué y para qué fue necesario educar los cuerpos y conducta de los párvulos? El universo empírico está constituido por: reglamentos, solicitudes de materiales, inventarios, documentos concernientes a la contratación de maestras e instalación de escuelas, programas, publicaciones periódicas, tratados pedagógicos y congresos de instrucción, publicaciones de maestras fundadoras, informes médicos y pedagógicos, fotografías, Boletines de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Boletines de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Boletines y Memorias de la Secretaría de Educación Pública. Dichos documentos se consultaron en el Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Archivo General de la Nación (AGN), Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM), Hemeroteca Nacional de México (HNM), Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEPE), Mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y páginas *web*.

Este capítulo se organiza en cuatro secciones. En la primera me baso en las categorías de biopolítica y biopoder para analizar las maneras en cómo se pensaron las infancias pequeñas y sus cuerpos en relación con las instituciones para su cuidado y educación. Así, se muestra que la niñez y sus corporalidades fueron construcciones socio-culturales desde la mirada adulta que fueron cambiando con el tiempo, en las cuales convergieron saberes e intereses diversos: científicos, políticos, pragmáticos, entre otros. La segunda aborda cómo la alimentación infantil se fue construyendo como campo de debate e intervención por parte del Estado a través de los higienistas, las escuelas y maestros. Mediante diversos recursos, entre ellos, los comedores escolares se introdujo una racionalidad alimentaria cimentada en la ciencia para moldear y administrar cuerpos, hábitos, materialidades, valores, pautas de crianza y consumo alrededor de la comida. En el tercer apartado se analiza cómo la higiene escolar fue un proyecto de estado que se centró en una biopolítica, biopoder y ordenamiento de los cuerpos individuales, de la niñez, maternidad, pautas de cuidado, materialidades y culturas de las instituciones educativas. Los médicos introdujeron una racionalidad higiénica basada en la segregación y desinfección dando lugar a las dicotomías y clasificaciones sano-enfermo, normal-anormal, seguro-peligroso. La última sección se divide en dos partes para reflexionar, primero, sobre la construcción de un tiempo lineal y evolutivo en relación con una idea de infancia como etapa de transición cuyas habilidades y facultades se desarrollarían progresivamente a través de contenidos graduados y horarios controlados, pero a la vez flexibles. En segundo lugar, se muestra cómo se configuró y cambió una disciplina escolar a medida para las pequeñas infancias, así como las formas en que se intentó moldear sus cuerpos, procesos que contribuyeron a confeccionar culturas y materialidades *ad hoc* para párvulos.

4.1 Pensar la corporalidad y las representaciones de infancias desde las instituciones para su educación y cuidado

Si bien la instrumentación de una biopolítica dirigida a las infancias data al menos del siglo XVIII, con la creación de las escuelas de párvulos a finales de la siguiente centuria en la ciudad de México, se hace evidente en el ámbito educativo la atención que médicos, intelectuales, políticos y maestros prestaron a los niños de entre 3 y 7 años por medio de

programas y tratados pedagógicos, noticias periodísticas, políticas dirigidas a la niñez, recomendaciones médicas, entre otros elementos. En ese periodo la niñez pequeña fue punto de convergencia de saberes distintos para su exploración, conocimiento y gobierno. A ello se sumó una creciente intervención del Estado en la creación y sostenimiento de instituciones de cuidado y educación para este sector de la población, lo que definió una nueva relación con las infancias pequeñas en la que el Estado se erigió como su protector. Este interés por la niñez tuvo diversas causas. Nicolás Arata (2016), por ejemplo, reconoce que en el caso de Argentina la educación del niño fue una inversión por parte del Estado como una manera de restringir el desorden social –criminalidad– y de reducir los costos de su control.

Manuel Flores definió a la educación en su *Tratado Elemental de Pedagogía* (1887) como “el perfeccionamiento de una ó varias facultades físicas ó morales” (p. 9) de manera intencional; esto es, cuerpos, mentes y conductas de los alumnos se podían transformar y mejorar. Afirmó que, aun cuando la madre pudiera dedicar todo su tiempo y energía a la crianza de los párvulos, era preferible que concurrieran a la escuela en cuanto prescindieran de la asistencia materna; por tanto, el desarrollo de la niñez debía darse en ambos lugares. Esta idea se sustentó en su definición de infancia como la “época de perfeccionamiento de nuestras facultades” (p. 72), en la que había que pulir al niño a partir de ejercitarlo física e intelectualmente, tanto en el medio doméstico como en el escolar. Los actos de los pequeños –incluyendo el juego– eran producto de su instinto, al que era imperioso guiar para sentar las bases, en el caso de los niños, de los futuros hombres fuertes, ágiles y valientes; en el caso de las niñas era necesario formarlas para las labores de la casa, cuidado de la familia y enfermos. Debía aprovecharse la necesidad de constante movimiento, característica que definía a este grupo social, para encauzarlo por medio de su vigilancia y regulación hacia la formación de hombres y mujeres trabajadores y vigorosos. Tanto Luis E. Ruiz, autor del *Tratado Elemental de Pedagogía* (1904), como Flores resaltaron la importancia de preparar a los cuerpos infantiles para el desempeño de sus actividades como adultos, las que “naturalmente” eran distintas según fueran hombres o mujeres: la conformación anatómica, sus habilidades y las maneras de educarlas se diferenciaban en función del sexo y roles de género.

Las escuelas de párvulos del periodo 1880 a 1890 serían las encargadas de estas tareas, transformarían el instinto en disciplina y en acciones sistemáticas y prepararían al niño para la primaria. Desde su origen se plantearon como instituciones mixtas, pues al reproducir el ambiente doméstico se reconocía que en él convivían niños y niñas por igual. Asimismo, se defendió la importancia de la educación de las niñas, ya que “educando á la mujer se educa anticipadamente al hombre” (Ruiz, 1904, p. 33). Aunque en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891) se resolvió que los alumnos se clasificarían en grupos de grado de instrucción o características intelectuales semejantes, este principio ordenador no parece haberse implementado en las escuelas de párvulos, pues en ellas comúnmente solo había un grupo atendido por la directora-maestra y una o dos ayudantes. Entonces, la etapa de los 3 a los 6 ó 7 años fue vista como un periodo de paso de la actividad tumultuosa a la escolar, en el que, por medio de la intervención intencional de la maestra, se despertarían y prepararían las facultades físicas, mentales y morales de los pequeños para la adquisición de conocimientos en la primaria. En otras palabras, las escuelas de párvulos adaptarían al niño a las demandas de la educación elemental y de la sociedad en un futuro, por lo que eran parte de un proceso civilizatorio en correspondencia con el papel del Estado como dirigente del progreso y bienestar social.

Dichos establecimientos atenderían principalmente a los párvulos de clases humildes, pues se pensó que eran quienes más necesitaban ser educados, cuidados y separados de influencias nocivas. Manuel Domínguez, autor del *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* (1885), describió a los estratos más pobres como “desaseados”, con “maneras toscas y groseras”, “apáticos ante el trabajo” e “indiferentes al atender á sus compromisos”. Desde su perspectiva, la única manera de salvarlos era educándolos e inculcándoles principios morales sanos. Así, proyectó a las escuelas y específicamente a las de párvulos como las encargadas de erradicar “esos puntos negros que manchan la conducta del hombre [...] y que, como gangrena molecular, se va difundiendo por todas las capas sociales”.³⁶³ Estas visiones sobre la pobreza contribuyeron a su estigmatización y a considerarla, incluso, una enfermedad social (Silveira, 2012). La pequeña infancia fue comprendida como carente de conocimientos –

³⁶³ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, foja 15. Año 1885.

por lo que debía creer y obedecer a los que tenían más experiencia—, con características particulares de su edad, facultades a potenciar, con cuerpos susceptibles de ser moldeados, delicados y endebles por estar en desarrollo y también por su procedencia socioeconómica de penuria. Así, se le situó 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). Estas representaciones de niñez menor de 6 años vinculadas a las nacientes ideas pedagógicas y médicas enfocadas en ella, forjaron paulatinamente la convicción de que el lugar idóneo para los niños estaba en la escuela y la desconfianza en la formación doméstica alejada de los intereses nacionales. Las escuelas de párvulos fueron parte de una biopolítica y ejercicio del biopoder encaminados a administrar la crianza y a las infancias para formarlas dóciles, sanas, ordenadas, capaces de controlar sus cuerpos y emociones, con valores como la honestidad y la inclinación por el estudio y el trabajo. Dichas tareas contribuyeron a delinear un espacio a medida para ello, así estas instituciones comenzaron a tomar especificidad mediante la construcción de culturas y materialidades propias, lo que tomó un impulso diferente con los *Kindergärten* y jardines de niños.

El proyecto de *Kindergarten* marcó una etapa distinta de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de la niñez pequeña. Como se señaló en el primer capítulo, las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX fueron reformuladas a partir de una comprensión, adopción y adaptación distinta del sistema froebeliano; sin embargo, como se mostrará, hubo cambios y continuidades respecto a las concepciones de las pequeñas infancias, sus cuerpos y las formas de organizarlas y moldearlas. La manera como Estefanía Castañeda adaptó la propuesta educativa y espacial de Federico Froebel en su proyecto de *Kindergarten*³⁶⁴ se apoyó en una concepción particular del párvulo mexicano, lo que debía aprender y cómo, también del adulto en el que se convertiría una vez que creciera. Según Castañeda, desde el origen de estas instituciones se entretajeron las funciones de protección y educación de las pequeñas infancias, a las que asemejó con una planta débil en desarrollo que llevaba consigo la promesa de prosperidad. Así, caracterizó al niño como necesitado de cuidados y educación específicos, de calor materno,

³⁶⁴ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 65-90.

influyente, sensible, activo, creativo, bullicioso y juguetón. Le atribuyó ciertas capacidades que podían aprovecharse para su educación y que, a la vez, por medio de esta se desarrollarían: imitar, observar, cuidar, cultivar, con una inteligencia naciente, entre otras. Con el *Kindergarten* persistió la idea de que eran los niños pobres los que más requerían asistir a él, pues dicha institución los salvaguardaría de peligros o de permanecer solos mientras sus padres trabajaban. Castañeda argumentó, además, que “Sobre todo entre las clases inferiores de nuestra Sociedad, [es] donde la mujer, encontrándose subyugada por la ignorancia, la miseria y aun por las consecuencias de sus costumbres degeneradas, no desempeña ni siente su elevada misión”;³⁶⁵ de ahí que la preparación de las mujeres –fueran a dedicarse al magisterio o no– en torno a las tareas propias de su género era indispensable para el progreso del país. Fue así como el *Kindergarten* contribuyó a introducir y modelar valores y prácticas de crianza en consonancia con un proyecto de modernidad y regeneración social; se trató de una intervención sobre la vida de los párvulos y sus familias para dirigir y controlar las maneras de cuidar, educar, concebir y vivir esta etapa. Para esta maestra era importante no desperdiciar los primeros años de la niñez y comenzar a prepararla para la vida desde una edad temprana; por lo tanto, el párvulo fue definido como alumno a partir del rango etario de los 3 o 4 a 6 años. Castañeda delineó a una infancia “normal” a la que pensó como homogénea, forjando el ideal que se perseguiría con el *Kindergarten*.

Con estas instituciones tuvo lugar una clasificación inicial de acuerdo con la edad o con el desarrollo físico –normal o escaso– de los niños; este último aspecto lo determinarían las maestras a partir de la observación y conocimiento de los pequeños. La tendencia a ordenar a los niños según criterios homogeneizadores de sus cuerpos, comportamientos, habilidades y edad se acentuaron al paso del tiempo. En 1907 se prescribió que la organización de los pequeños se basaría en su desarrollo físico, intelectual y moral,³⁶⁶ mientras que en 1911, además de estos criterios, se incluyó la edad, recomendándose colocarlos en 5 secciones:

³⁶⁵ *Ibíd.*, p. 66.

³⁶⁶ Acuerdo referente a la inspección de las escuelas nacionales de párvulos, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 602-605.

1. Niños deficientes en su desarrollo físico, ó niños menores de 4 años de edad que, por las circunstancias especiales en que se encuentre, necesiten de los cuidados que proporciona el Kindergarten.
2. Niños de escaso desarrollo intelectual ó cultura sensoria.
3. Niños normales de 4 á 5 años de edad.
4. Niños normales de 5 á 6 años de edad.
5. Sección subprimaria, donde se darán nociones de escritura, lectura y números á párvulos que por el desarrollo intelectual adquirido lo necesiten.³⁶⁷

En la clasificación de los niños la prescripción y la práctica no fueron opuestas. Por ejemplo, en 1913, la directora temporal del *Kindergarten* “Rousseau”, Dolores Zepeda, ordenó a los niños al inicio del ciclo escolar en 5 clases de según su nivel de desarrollo, edad y experiencia escolar:³⁶⁸

Grupo A	Niños menores de 4 años de edad que por su desarrollo intelectual y físico pueden concurrir al 1er. grado
Grupo B	Niños menores de 5 años de edad que concurren el año anterior al Kindergarten.
Grupo C	Niños de 5 años de edad clasificados en el 2º grupo del kindergarten, pero que concurren por primera vez al plantel.
Grupo D	Niños menores de 6 años de edad que concurren anterior al establecimiento.
Grupo E	Niños de 6 años de edad que han concurrido los años anteriores al kindergarten, y á los cuales se les deben dar conocimientos de lectura, escritura y cálculo.

Con esta organización se pretendía tener grupos de párvulos con características y condiciones semejantes, lo que, además de ser una forma de control, atendió a un criterio de lo que debía suceder en las salas de trabajo: una educación homogénea. Para Scharagrodsky (2007), la antropometría en el ámbito escolar representó “una máquina de clasificar y jerarquizar los cuerpos” (p. 9). Criterios para ordenar a los niños, descripciones y estimaciones posibilitaron la emergencia de categorías como “deficientes”, “de escaso desarrollo” mental o sensorial y “normales”.³⁶⁹ Desde los primeros años del siglo XX en el diseño y construcción de mobiliario para párvulos hubo ideas derivadas de la

³⁶⁷ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 43.

³⁶⁸ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. Dolores Zepeda, foja 111, 1913.

³⁶⁹ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 43.

antropometría³⁷⁰ y ergonomía, lo que significaba conocer científica y objetivamente a los niños estableciendo patrones de medida y posturas consideradas saludables.

El estudio de la niñez basado en la ciencia cobró impulso en las décadas de 1920 y 1930 en distintos ámbitos nacionales e internacionales; tal fue el caso de los Congresos Mexicanos del Niño de 1921 y 1923. En una nota publicada en *El Universal*, se dijo del primero que representaba “un alto en la indiferencia con la cual ha visto nuestra patria el perfeccionamiento moral y físico de sus hijos” (Meneses, 1986, p. 393). En el año de 1936 se creó el Instituto Nacional de Psicopedagogía con el objetivo de diseñar y aplicar instrumentos de medición en niños y adolescentes, cuyos resultados serían aprovechados en el diseño técnico y científico de la educación y mobiliario escolar; en otras palabras, la medición fue una herramienta para modificar acciones individuales y administrar a grupos sociales específicos. El Instituto realizó los estudios a través de 8 servicios: Psicofisiología, Orientación Profesional, Psicometría, Higiene Mental, Paidotecnia y Organización, Educación Especial, Paidografía y la Oficina de Divulgación.³⁷¹ Esta dependencia aplicó diferentes pruebas para explorar las características físicas –estado de salud, edad cronológica– y mentales –atención, memoria auditiva, edad mental, coeficiente intelectual– de los estudiantes, sus medidas corporales –peso, estatura, circunferencia cefálica, entre otras–, reacciones ante ciertos estímulos –como el dolor, visuales, auditivas, de contacto, etcétera–. Con los resultados obtenidos se elaboraron gráficas y estadísticas fijando estándares que pautaron a las infancias y adolescencias normales o anormales, diferencias entre hombres y mujeres, entre rangos etarios, por mencionar solo algunos. Cuerpos y conductas de los alumnos se tornaron susceptibles de ser cuantificadas y clasificadas. En este periodo confluyeron en el conocimiento y administración de la niñez y adolescencias distintas disciplinas como la psicología, pedagogía y medicina. Josefina Granja (2009) dio cuenta de cómo se transformaron los

³⁷⁰ De acuerdo con Josefina Granja (2009), en el caso de las primarias desde 1906 se aplicaron exámenes médicos y antropométricos a los alumnos para crear un registro nacional que posibilitara determinar si sus particularidades físicas y de crecimiento concordaban con los estándares del prototipo occidental; esto es, determinar si eran o no normales. Con datos de Chaoul (2014) en 1912 se creó el Departamento de Antropometría con el objetivo de “complementar los exámenes individuales con datos para determinar, además del peso y la estatura, el diámetro de la cabeza, las medidas del tronco y los miembros, una espirometría para ver la capacidad de los pulmones y la fuerza muscular de los brazos, las piernas y los riñones” (p. 149).

³⁷¹ Informe del Instituto Nacional de Psicopedagogía, *MSEP*, tomo I, núm. 4, 1ra. parte, 1938-1939, pp. 1-70.

instrumentos, preceptos y significados de la clasificación de los niños en el último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del XX, periodo en el que permearon “el saber médico que transformó a la escuela y a los escolares en un espacio de observación, cuantificación y clasificación, y la nueva racionalidad del Estado fundada en el pensamiento liberal y el positivismo” (p. 220). Identificó que entre 1930 y 1940 cobró auge un ordenamiento pensado como racional y científico al ser resultado de la conjugación de saberes pedagógicos y psicológicos. Así, la clasificación de los alumnos se tornó un elemento esencial para la planeación y ejecución de actividades escolares, con lo cual se desplazó su sentido centrado en la administración escolar. Las categorías y ordenaciones que definieron a las pequeñas infancias como normales o no son indicios de cómo pudo haber sido el paso de los niños por la escuela, al tiempo que emergieron representaciones de ellos basadas en la ciencia, objetividad y medición.

Tanto Estefanía Castañeda como Rosaura Zapata colocaron al niño en el centro del *Kindergarten* y diseñaron pautas concretas para su educación y cuidado, incluyendo la alimentación, descanso, higiene y recreación. Sus propuestas pedagógicas, aunque distintas, convergieron en el propósito de organizar la vida infantil a partir de un ideal de niñez y un proyecto de nación. Otra coincidencia versó en torno al juego como elemento fundamental para educar a los párvulos; la actividad lúdica se convirtió en objeto de estudio y de vigilancia por parte de las maestras, al tiempo que surgieron distintas tipologías para definirlo y orientarlo. El juego encauzado y en ocasiones “libre” permitiría no solo que los pequeños manifestaran su naturaleza –tendencias, aspiraciones, iniciativa, espontaneidad–, sino que por este medio se ejercitarían sus cuerpos, se lograría la gracia y control de sus movimientos, se prepararía al cuerpo para el trabajo futuro. Zapata incluyó en su libro *Cuentos y Conversaciones* (1920) una plática titulada “Nuestro cuerpo” para que los niños aprendieran los nombres de las distintas partes del cuerpo humano, sus funciones y cómo mantenerlo vivo. Con estas actividades, se procuró que los niños se ejercitaran, controlaran sus movimientos y conocieran sus cuerpos como un todo y también por partes.

A finales de la década de 1920 Zapata, desde la Inspección General de Jardines de Niños, impulsó la reforma de dichas instituciones para adaptarlas a lo que consideró su verdadero objetivo: “preparar la vida futura” (Zapata, 1951, p. 35), despertando las

facultades de los niños y su deseo de perfeccionarse. Estos cambios acentuaron lo que desde 1925 ya se había prescrito: sacar los dones y ocupaciones froebelianas del currículum para párvulos y formación de maestras.³⁷² A pesar de este alejamiento, las ideas froebelianas continuaron siendo la base del jardín de niños mexicano; sin embargo, también hubo un distanciamiento de la metáfora del niño como planta en desarrollo, lo que no supuso que sus representaciones dejaran de estar impregnadas de cierto romanticismo, pues para esta maestra los niños figuraron como criaturas con “tiernos cerebros”.³⁷³ Para Zapata el modelo de infancia que debía alcanzarse con estos establecimientos se refería al niño sano, alegre, espontáneo, cooperativo, con iniciativa y, sobre todo, trabajador. Así, el *Kindergarten* se erigía como salvador de la niñez, especialmente de la proveniente de sectores humildes, a los que calificó como “seres desprovistos en absoluto de cultura”,³⁷⁴ sucios e inferiores. Al igual que las escuelas de párvulos de los decenios de 1880 y 1890, estas instituciones continuaron enarbolando la redención de la niñez pobre.

La reforma de 1928 a los *Kindergärten* hizo oficiales cambios fraguados y puestos en marcha desde el inicio de esa década como resultado de la influencia de la escuela al aire libre, la educación activa y el proyecto de nacionalización de estas instituciones. La legitimidad de los ahora llamados jardines de niños descansaba en las tareas de cuidado y educación de las infancias de 3 o 4 a 6 años y en la comprobación científica de sus beneficios a través de mediciones antropométricas y pruebas de desarrollo mental que mostraban que los pequeños que habían asistido a ellos aprendían más fácilmente y tenían mejor aprovechamiento escolar respecto a los que no lo habían hecho.

La metáfora del niño como “planta débil”³⁷⁵ en desarrollo y asemejado a diversos elementos de la naturaleza continuaba presente en los jardines de niños, pero a esta representación se sumaron otras. En el marco internacional poco a poco se configuró a la niñez como saber especializado, punto de confluencia de distintas disciplinas y políticas

³⁷² La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

³⁷³ Conferencia de la Srta. Rosaura Zapata, Directora del Jardín de Niños Pestalozzi, *BIPBA*, tomo XIV, 1910, p. 282.

³⁷⁴ *Ibíd.*, p. 282.

³⁷⁵ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65.

públicas; además, emergió el niño como sujeto de derechos. Se consideró que la niñez tenía necesidades que los padres, las instituciones y el Estado tenían la responsabilidad de satisfacer: educación, buena alimentación, cuidados específicos, amor, ejemplos adecuados, hábitos positivos, vivir en un espacio y ambiente higiénicos, salud, descanso, recreación y condiciones materiales indispensables para el bienestar. Al niño se le confirió capacidad de agencia al mirársele como autor y colaborador de su educación, capaz de elegir los materiales con que quisiera trabajar y el lugar para hacerlo; con la educación socialista se le pensó además como “agente de transformación social y como elemento real y efectivo de la comunidad en que actúa”.³⁷⁶ Se le definió como espontáneo, capaz de adquirir hábitos y una disciplina consciente. A la etapa de los 4 a 6 años se le llamó “preescolar”, el periodo de “crecimiento en fuerza y poder, bajo un doble aspecto; el de la adquisición y el de expresión”.³⁷⁷ En opinión del médico Alfonso Pruneda (1939),³⁷⁸ quien se apoyó en la corriente higienista anglosajona, esta fase constituía la más importante, crucial y vulnerable de la vida; proteger al preescolar era en primer lugar asegurar su supervivencia brindándole cuidados adecuados. Desde esta perspectiva se distinguieron características biológicas y sociales propias de las pequeñas infancias, ambas susceptibles de ser modificadas. En este periodo se fijaban la personalidad y actitudes por lo que constituía la base del hombre futuro y de su éxito en la vida. En estas ideas persistió la conceptualización de los cuerpos y conductas infantiles como moldeables, al niño frágil por naturaleza había que protegerlo, vigilarlo, constreñirlo a espacios específicos y a medida. La maestra Judith Rivera lo expresó de la siguiente manera: “La educadora recibe a los niños como gota de agua transparente y dócil, dispuesta a hacerse a todos los moldes en que se le vierta”.³⁷⁹

³⁷⁶ Instituto de Orientación Socialista. Plan General de Estudios y Principios Normativos de los Programas. I Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1935, p. 184.

³⁷⁷ Documento número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 329.

³⁷⁸ Prominente médico mexicano (1879-1957). Promovió la higiene escolar en los diferentes cargos que ocupó, por ejemplo, en 1905 fue jefe de la Sección de Educación Secundaria, Preparatoria y Profesional de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; de 1910 a 1912 estuvo a cargo de la Sección Universitaria de la misma secretaría, entre 1912 y 1913 dirigió la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional en el periodo de 1924-1928. Al menos desde 1919 hasta la década de 1940 dictó conferencias sobre higiene en la etapa preescolar en jardines de niños.

³⁷⁹ Educación, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 2, junio de 1931.

El jardín de niños constituyó “la agencia más valiosa que poseemos para ofrecer al párvulo el bienestar que es forzoso para su desenvolvimiento apropiado”,³⁸⁰ la base sólida del futuro hombre laborioso capaz de responder a las demandas de la vida, la institución encargada de introducir gradualmente a los pequeños a la vida y al mundo, nutrir sus facultades en un ambiente de libertad, el medio exclusivo para lograr el desarrollo integral de la niñez en el mundo civilizado y su incorporación a este, la reproducción en miniatura de la vida y su punto de partida. Con la influencia de la escuela socialista, a esta institución se le consideró formadora de hábitos como compañerismo, desinterés, cooperación y fraternidad, una especie de primaria simplificada a las características de los pequeños y científica en dos sentidos: primero, en ella se conocería e investigaría al niño mediante los principios de la ciencia; segundo, sus actividades serían orientadas con base en la ciencia.³⁸¹ En las décadas de 1930 y 1940 se enfatizaron sus funciones educativas, de procuración de la salud y recreación mediante la colaboración de maestras y médicos,³⁸² la formación de hábitos, el fomento de la autonomía y la moralidad. El carácter científico de la educación se reforzó con la conjugación de saberes provenientes de la biología, la psicología, la pedagogía, la medicina y la sociología. Así, se reafirmó al niño como objeto de conocimiento y conducción científica. Esta racionalidad distanció a los establecimientos del ambiente doméstico, delineándolos como espacios de cuidado y educación *ad hoc* para la niñez pequeña.

Finalmente, la niñez, sus vidas y cuerpos cobraron una relevancia específica. Las formas de pensar a las infancias menores de 6 años y sus corporalidades a través de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se transformaron al paso del tiempo, permeadas por intenciones de “fabricarlas” homogéneas, normales, disciplinadas y productivas. Los discursos, prácticas y materialidades educativas articularon ciertas nociones sobre los cuerpos infantiles. En los siguientes apartados se mostrará cómo, a partir de reglamentos, programas, tratados higiénicos y pedagógicos se introdujeron en

³⁸⁰ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930, p. 167.

³⁸¹ Instituto de Orientación Socialista. Plan General de Estudios y Principios Normativos de los Programas. I Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1935, pp. 184 y 185.

³⁸² Lo que implicó una vinculación distinta entre estos actores educativos en comparación con las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y los *Kindergärten*, instituciones en las que las maestras debían acatar las indicaciones de los inspectores médicos, es decir, entre 1930 y 1940 se planteó una relación más horizontal entre médicos y educadoras.

estas instituciones, la niñez y sus familias nuevos valores, hábitos, prácticas y materialidades que transformaron las vidas, experiencias familiares y escolares de los pequeños, así como las maneras de percibirse a sí mismos y al mundo. De esa manera se construyó una manera particular de vivir la infancia. Estos documentos intentaron influir en el ámbito doméstico también, delineando una maternidad acorde con los objetivos planteados.

4.2 Alimentación: nutrir el cuerpo y espíritu de la niñez

Fabiola Bailón (2016) señala que el México de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por “la conformación del nuevo Estado nación, el nacimiento de un individuo nuevo, espíritu racionalista, la introducción de valores propios de la modernidad, la mentalidad capitalista, la necesidad de una nueva moral, la renovación de conductas, hábitos y valores existentes” (p. 48). Ello propició la elaboración de múltiples reglamentos para normar y controlar diversas actividades –educación, comercio, beneficencia, justicia, trabajo, entre otros–, lo que al mismo tiempo que derivó de un Estado con mayores capacidades, posibilitó la intervención del Estado en la vida de los individuos y en el gobierno de la población. Así, los tratados, congresos y reglamentos higiénicos y pedagógicos fueron los medios por los cuales se promovió el proyecto civilizatorio en el México decimonónico con intenciones de moldear los cuerpos, extender prácticas y valores en torno a la salud, vestimenta, alimentación, estética, etcétera.

Hasta antes del porfiriato no se había puesto atención a la alimentación en los hogares (Staples, 2018). De acuerdo con Ana María Carrillo (2008), “en el último tercio del siglo XIX los médicos comenzaron a definir a la alimentación de los infantes como un fenómeno complejo, especializado y científico que, por lo mismo, debía quedar bajo la esfera del servicio profesional” (p. 229). De esta manera, en México, al igual que en otros países como Alemania, Inglaterra, Francia y Estados Unidos, durante el porfiriato tuvo lugar una “medicalización de todas las áreas de la vida” (p. 272), incluida la alimentación de los infantes, mediante la creciente presencia del saber médico en espacios públicos y privados. Los médicos se constituyeron como autoridad frente a las madres y cuidadores de los niños para señalar la dieta y hábitos adecuados que debían adoptarse en los hogares, proceso intervenido por el desarrollo de la puericultura, higiene y eugenesia (López,

2007). En consecuencia, las prácticas y experiencias de la maternidad y crianza se transformaron: a decir de Carrillo (2008), las mujeres “no debieron de ser pasivas en ese cambio, sino que muy probablemente negociaron durante mucho tiempo entre los saberes académicos, y los tradicionales, populares y domésticos” (p. 245).

Manuel Flores (1887) afirmó que una alimentación moderada, sana y adecuada aumentaba la inteligencia, precisión motriz, vitalidad y los sentimientos se ablandaban.³⁸³ Modificar los hábitos alimenticios de la población para formar individuos sanos y productivos fue una preocupación constante de políticos, maestros, autoridades educativas e higienistas. Así, la alimentación fue un campo de intervención mediante la puesta en marcha de la biopolítica y biopoder que replantearon las ideas sobre el cuerpo y la vida de los infantes. En los distintos programas de las escuelas primarias se incluyeron materias específicas para hombres y mujeres con el objetivo de que adquirieran conocimientos y habilidades propias de las actividades que desempeñarían de adultos. Tal fue el caso de las labores domésticas, exclusivas en el currículum para niñas, que entre otras cuestiones abarcaron lecciones de cocina, conservación e higiene de los alimentos. En las escuelas secundarias para niñas, higiene y economía doméstica aparecían en su plan de estudios al menos desde 1861. La procreación, crianza y alimentación fueron tareas dominadas por las mujeres y por las cuales obtenían reconocimiento social, también, fueron ámbitos públicos de control, disputa y saberes particulares. Por otra parte, los horarios escolares divididos en dos jornadas –matutina y vespertina– tuvieron entre sus objetivos que los alumnos tuvieran tiempo de ir a comer a sus casas, mientras que en los planteles con clases corridas se les permitía consumir un refrigerio. Respecto a las escuelas de párvulos, en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se estipuló que los pequeños asistirían de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas (Meneses, 1998), por lo que muy probablemente no se haya contemplado la ingesta de alimentos en estos establecimientos.

El *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* (1891) fue el primero de su tipo en precisar la organización, plantilla, actividades, admisión y asistencia de las escuelas de párvulos. En el plan propuesto se incluyeron algunos contenidos

³⁸³ En su *Manual de Pedagogía* (1887) propuso tres modelos de lecciones objetivas: “El agua”, “El cubierto” y “La manzana” (pp. 179-192). Específicamente con las dos últimas se esperaba que los alumnos aprendieran a observar, hacer uso de sus sentidos, imaginar, recordar, raciocinar y experimentar; es decir, se trataba de educar e instruir; pero también de moralizar en torno a la alimentación y hábitos saludables.

dirigidos a formar y moldear prácticas de alimentación, por ejemplo, en el noveno tema dedicado al egoísmo se enseñaría que “La glotonería es un vicio vergonzoso. Es necesario comer para vivir. Comer demasiado es perjudicial á la salud”³⁸⁴ y el décimo tercero se tituló “Sembrar y cosechar”³⁸⁵, sus contenidos fueron el trigo, harina, grano, alimento del hombre, el labrador y la semilla, por mencionar solo algunos. Fue así como la alimentación oficialmente formó parte de su currículum, introduciéndose una racionalidad alimentaria en concordancia con el proyecto modernizador, cuya presencia incrementó al paso del tiempo; para Ángela Aisenstein (2019), esto significó la institucionalización de una serie de “conocimientos, valoraciones, sensibilidades y prácticas sobre producción, elaboración e ingesta de alimentos” (pp. 103-104). Los usos del tiempo escolar –que podían contemplar o no momentos para el consumo de comida–, enseñanzas y formas de disciplinamiento alrededor de la nutrición configuraron un modelo de niñez pequeña al tiempo que la delinearón como campo de intervención, vigilancia y control por parte del Estado. Por otra parte, esto marcó el inicio, al menos en las instituciones para niños menores de 6 años, de la interpretación del problema social de la nutrición y disponibilidad de alimentos como un problema educativo –en la línea de lo que Daniel Tröhler (2014) denominó *educacionalización de los procesos sociales*–. Como se mostrará más adelante, estas cuestiones serán parte de los programas, intereses, objetivos y tareas de *Kindergärten* y jardines de niños, así como de políticas en torno a las infancias.

Con las escuelas de párvulos de principios del siglo XX y los *Kindergärten* la alimentación adquirió un doble sentido. Por un lado, hacía referencia a la necesidad biológica, y por el otro, era parte de la metáfora del niño como planta a la que Castañeda describió “ávida de todos los jugos, de todos los rocíos, de toda la luz del cielo; pero la planta es debil y hay que nutrirla con precaución”.³⁸⁶ Desde esta acepción, la educación, el amor de la maestra, la disciplina suave y el contacto con la naturaleza serían el alimento para fortalecer los cuerpos, espíritus y corazones de los pequeños. Esta maestra reconoció que había que comenzar por nutrir sus cuerpos, sobre todo de los de clase humilde, quienes

³⁸⁴ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 34. Año 1891.

³⁸⁵ *Ibid.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 34. Año 1891.

³⁸⁶ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65.

se encontraban “hambrientos de pan y de ternura”.³⁸⁷ Afirmó que la asistencia pública debía encargarse de proveer comida a los más necesitados, mientras que, el *Kindergarten* se encargaría de formar a los párvulos, lo que reafirmaba su carácter educativo. Este pudo haber sido el motivo por el que Castañeda no incluyó en su modelo espacial una zona para el consumo de alimentos, como sí lo hizo Froebel, quien contempló la disposición de mesas alrededor de la fuente-lavabo en el patio cerrado para que los pequeños tomaran la merienda. Según Chaoul (2014), en países como Inglaterra, Estados Unidos y España la filantropía se había hecho cargo de alimentar a los niños desvalidos; en México la beneficencia también participó en esta tarea, aunque la asistencia a la niñez pobre provino también del gobierno federal desde los primeros años del siglo XX a través del establecimiento de comedores cercanos a las primarias o la provisión de desayunos escolares. Como indica esta misma autora, con estas iniciativas la alimentación de los alumnos necesitados estuvo supeditada a la escuela y no a su situación de pobreza, situación que también se aplica a los alumnos de los *Kindergärten*.

A partir del *Kindergarten* modelo bosquejado por Castañeda en 1903 se adoptó una jornada escolar de lunes a viernes de 9:00 a 12:00 horas, tiempo dedicado en su totalidad a tareas educativas sin contemplar algún momento para la ingesta de un refrigerio, pues se suponía que los niños deberían desayunar y comer en sus casas. Debido a que las jornadas de exámenes eran largas, se hacía una pausa para que los niños tomaran un lunch consistente en leche y bizcochos (*El Tiempo*, 3 de marzo de 1903). Lo cierto es que en estas instituciones los pequeños más necesitados sí tomaban un almuerzo que al menos en los primeros años del siglo XX fue gratuito –signo de que la biopolítica y biopoder se dirigieron especialmente hacia los sectores más desfavorecidos–. Los *Kindergärten* “Froebel”, “Zaragoza”, “Rébsamen” y “Pestalozzi” dispusieron de cocina para alumnos, y los tres primeros tuvieron también comedor (Imagen 26). En estos primeros años del siglo XX esta actividad fue parte de la continuidad del ambiente doméstico más que cubrir una necesidad social, pues se procuró que los párvulos comieran en mesas arregladas y en una atmósfera semejantes a lo familiar. En este sentido, en la noticia “El principio familiar en el Kindergarten” publicada en el periódico *Kindergarten* se dijo que

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 66.

Los trabajos domésticos, la observación de la Naturaleza, las ocupaciones de la familia y el lunch escolar, se prescribirán en estos planteles, pues de esta manera el párvulo se encontrará en el mismo medio donde ha vivido y se educará de conformidad con sus costumbres (*Kindergarten*, tomo VII, febrero de 1912).



Imagen 26. En el comedor.
AGN, Periódico *Kindergarten*,
tomo VI, agosto de 1911.

Fotografía del comedor del
Kindergarten “Froebel”

El programa e indicaciones que Castañeda adaptó del curso de *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York, incluyó actividades como: cuidado de animales domésticos –conejos, palomas, gallinas, patos–; hojear diariamente libros de estampas de animales y frutos; cultivar plantas y hortalizas; conocer los nombres de frutos, granos y semillas; iluminar dibujos de frutas y vegetales; conocer la vida de animales y plantas; aprender a cuidarlos, por mencionar solo algunas. El acercamiento a los alimentos fue parte de los recursos para que los niños desarrollaran sus facultades físicas, morales e intelectuales, así como para el estudio de la naturaleza. En cambio, el plan elaborado por Zapata tres años más tarde y organizado en centros de interés, detalló tareas que abarcaron diversos aspectos de la alimentación humana como la producción, higiene y preparación (Cuadro 9).

<i>Estación y mes</i>	Invierno. Enero	Primavera. Marzo	Verano. Agosto
<i>Temas por semana</i>	Alimentación. Vestidos. Animales que nos proporcionan una y otros. Manera de adquirir y preparar los alimentos	Preparación para la siembra. Legumbres. Su cultivo	Fruto. Naranja, nueces, cocos, dátiles. Diferentes climas en que se producen. Maíz, cebada. Animales domésticos. La gallina. La paloma. Huevos
<i>Ocupaciones</i>	---	Dibujar, iluminar y recortar legumbres y verduras	Picar e iluminar una naranja, una gallina y una paloma. Dibujar frutas y una canasta con

			huevos. Modelar frutas. Recortar fruta y una gallina
<i>Arena</i>	---	---	Huertas, campos de maíz
<i>Juegos</i>	El borrego	El molinero. La hortaliza. Los pescados del estanque	El frutero
<i>Cantos</i>	Los borregos	La semillita	Hojas, flor y fruto. Campos de maíz. La gallina. Las palomas
<i>Cuentos</i>	María y el borrego. El zarzal y los borregos	La semilla de Margarita. La semilla dormida. Plática del trigo	Los duraznos. La manzana dormida

Cuadro 9. Fragmento del programa de Rosaura Zapata. Elaboración propia a partir del *Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2 formado por el director de la misma, BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703

Algunos años después, Zapata publicó el libro *Cuentos y Conversaciones* (1920), en el que incluyó varias pláticas relativas a la alimentación, como “El alimento”, “Agua”, “Frutas”, o “Pan”. En ellas abordaba cuestiones relativas a la producción, consumo, higiene y preparación de la comida. Particularmente, en la primera conversación se enseñaría el proceso digestivo y la necesidad de cuidar el cuerpo, descrito como “una máquina que trabaja sin descanso para proporcionarnos una vida feliz” (p. 58).³⁸⁸ Conversaciones, juegos, cantos, cuentos y la ingesta de alimentos fueron las principales estrategias para moldear los cuerpos y hábitos de los niños respecto a una alimentación fundamentada en la ciencia, medicina e higiene. Así, en las primeras décadas del siglo XX comenzaron a conformarse repertorios y materialidades específicas para tales fines. En la década de 1930 el programa de los jardines de niños se organizó en proyectos. Por ejemplo, en el plan de julio de 1931³⁸⁹ en la sección de Ocupaciones domésticas se recomendó que los niños prepararan nieve, tortillas y gelatinas; para el acercamiento a la

³⁸⁸ De acuerdo con Stefan Pohl-Valero (2019), a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX el cuerpo fue asemejado con una máquina. Por una parte, esta analogía llevó a cosificar el cuerpo, especialmente de los obreros y su productividad; por la otra, conllevó la naturalización de un modelo de sociedad industrial guiada por “una ética de productivismo energético” (p. 404). Fue así que, la alimentación constituyó un campo de indagación e intervención social con un doble aspecto, natural y cultural.

³⁸⁹ Programa para el mes de julio, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 3, junio de 1931.

comunidad explorarían el trabajo del labrador. En el de junio de 1933³⁹⁰ se trabajó el agua y sus distintos usos: alimento, aseo y medio de comunicación. Respecto al primero se sugirió utilizar la conversación “Agua” de Zapata, realizar movimientos rítmicos simulando regar plantas y caminar como patos, cultivar claveles, cuidar peces y para expresar ideas con material de construcción se dispondría de una cocina para muñecas con trastes pequeños, un comedor para niños o muñecas con manteles, servilletas, entre otros elementos afines para enseñarles modales y hábitos positivos durante la comida. El programa de 1942 (Zapata, 1951) –organizado en centros de interés– fue aún más específico, con actividades progresivas para cada uno de los tres grados del preescolar. En cada año se trabajaría con los pequeños el lenguaje, medios de expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividades domésticas; además, en tercer grado se les iniciaría en aritmética, geometría, lectura y se procurarían ejercicios especiales. En el apartado de las tareas domésticas durante los tres años se fomentaría la higiene corporal, del hogar, la escuela y de los alimentos. Se propuso que los niños aprendieran a hacer tortillas, refrescos, galletas, nieve y ensaladas; arreglar y poner la mesa; lavar trastes, frutas y verduras; pelar frutas y verduras (Imagen 27). Esto es, la instrumentación del biopoder mediante contenidos, prácticas, valores y materialidades escolares que transformaron sus formas de vida, de consumo, de pensar sus cuerpos y al mundo.



Imagen 27. Jardín de niños, nuestros jardines tienen características genuinamente mexicanas. Ciudad de México, ca. 1940. Mediateca INAH

Por otra parte, a través de distintos medios se procuró difundir entre las familias de los niños recomendaciones desde la pedagogía y medicina para mejorar las prácticas de crianza, dirigidas especialmente a las madres. Desde finales del siglo XIX se señaló la

³⁹⁰ Programa para el mes de junio, *Jardín de Niños*. *Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo II, núm. 10, junio de 1933.

falta de cultura, educación y moralidad en los hogares de los niños, particularmente en los más humildes. Con las escuelas de párvulos de inicios del siglo XX, *Kindergarten* y jardines de niños se enfatizó la necesidad de educar a las mujeres en torno a la maternidad; de esta manera, se lograría revertir la elevada mortandad infantil, formar niños sanos y contribuir al progreso del país. Como ya se ha mencionado, Estefanía Castañeda pensó al *Kindergarten* como escuela de la mujer, espacio en el que encontraría “esperanzas preciosas para el cumplimiento de su misión que es esencialmente de una trascendencia incalculable, como primera educadora, como formadora de espíritus, como preparadora de vida, como “creadora”, pudiéramos decir, de humanidad”.³⁹¹ En 1906 puso en marcha un programa de conferencias dirigidas a las ayudantes de los establecimientos y a las madres de los párvulos; estas actividades se comprendieron como el inicio de la profesionalización de las maestras y un recurso para vincular al *Kindergarten* con la familia. Once maestras impartieron siete temas, uno de ellos fue “Lecturas sobre la naturaleza física del niño” (Castañeda [1931] 1980, p. 73), en el que se abordó su desarrollo físico vinculado a la educación, protección, constitución orgánica, crecimiento, locomoción y nutrición ligados a la salud mental y física. Con ciertas modificaciones, Rosaura Zapata dio continuidad a este proyecto. En la conferencia dictada en 1925 y que probablemente se transmitió por radio, afirmó que “Hay que cultivar el instinto maternal, dar a la madre la conciencia de él y ponerla en condiciones de guiar la vida de su hijo sabiamente”.³⁹² Además, ofreció su ayuda para resolver dudas de las madres que vivían en lugares donde no hubiera planteles. En 1928 ya existía una asociación de educadoras, quienes se reunían periódicamente con las madres para estudiar cuestiones de salud y educación de los pequeños.³⁹³ Frente al incremento de agrupaciones de madres de familia —existentes desde los primeros años del siglo XX e impulsadas por Estefanía Castañeda— es probable que desde finales de la década de 1920 las pláticas promovidas por esta

³⁹¹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 79.

³⁹² Conferencia dada por la Señorita Profesora Rosaura Zapata “Educación del Niño”, *BSEP*, tomo IV, núm. 2, 1925, p. 117

³⁹³ Labor técnica en los diversos departamentos que componen la institución. *Kindergarten*, *MSEP*, 1928, pp. 226-228.

maestra hubieran sido modificadas, aunque se continuaron llevando a cabo de manera ocasional y desde una perspectiva mayormente médica e higiénica.³⁹⁴

Para Liliana López (2007), el interés internacional en la vigilancia médica de las madres y sus hijos influyó en las iniciativas de los doctores mexicanos de los siglos XIX y XX para educar a las madres respecto a la alimentación familiar. Así, el desarrollo de la ciencia, medicina y pediatría contribuyeron a moldear y controlar la “reproducción social” (Carrillo, 2008, p. 236), por lo que se trató del despliegue del biopoder y biopolítica, siendo una estrategia la medicalización y reglamentación de la dieta de los mexicanos desde su nacimiento e incluso la gestación. En los primeros años del siglo XX, la SIPBA promovió la educación higiénica de las madres a través de conferencias impartidas por profesores y médicos sobre salud infantil. En el caso de la niñez pequeña, resalta la participación de Alfonso Pruneda, rector de la Universidad Popular Mexicana, quien en 1919 pronunció las conferencias “La higiene de los niños de 4 a 6 años”³⁹⁵ en el *Kindergarten* “Spencer” y en 1934 “El Jardín de Niños y la Salud” (Pruneda, 1939) en el marco de las Jornadas de Jardines de Niños organizadas por él, Zapata y la Sociedad para Estudio y Protección del Niño. En esta última destacó: “¡Qué problema tan importante el de la alimentación de los niños en el kindergarten! (p. 20). En su opinión, centenares de pequeños carecían de una buena alimentación y llegaban sin desayunar a los planteles, pese a que ellos tenían que comer un poco más que los adultos. Señaló como necesidad social el proveerles desayunos escolares, para lo cual propuso contemplar un momento dentro de la jornada escolar para la ingesta de un refrigerio por la mañana, conformar una cantina escolar con alimentos apropiados y solicitó a las educadoras realizar una “Campaña contra las golosinas” (p. 22) al considerarlas inadecuadas para los niños.

La ingesta de alimentos en los jardines de niños fue debatible como parte de la tensión entre educación y cuidado. Sobre esta tensión hay evidencias diversas. Por un lado, había directoras que estaban a favor de que los médicos impartieran pláticas sobre el cuidado infantil dictadas por médicos escolares, como en el caso de la petición que

³⁹⁴ Es posible que esto haya sido parte de lo que Aréchiga (2007) señaló como “un método muy socorrido a lo largo de las décadas de 1920 y 1930” (p. 79), que consistió en conferencias impartidas en las escuelas por médicos y posteriormente por enfermeras auxiliares en cooperación con la SEP y el Departamento de Salubridad.

³⁹⁵ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 35, 1919.

Amparo Pereyra, directora del Jardín de Niños Anexo 4-5, envió al Departamento de Psicopedagogía e Higiene para que se impartieran conferencias vespertinas una vez al mes a la Sociedad de Madres de Familia del plantel.³⁹⁶ Por el otro, hubo educadoras que en 1938 solicitaron al presidente Cárdenas que la educación preescolar dependiera nuevamente de la SEP y no del Departamento de Asistencia Social Infantil (posteriormente fue la Dirección General de Asistencia Infantil perteneciente a la Secretaría de Asistencia Pública). Entre sus argumentos citaban el siguiente:

3º.- Que siendo la tendencia principal de la Secretaría, como su nombre lo indica, de asistencia, no puede comprender y de hecho no comprende, la labor del Jardín de Niños que es esencialmente pedagógica. Una prueba de lo asentado es que en algunos Jardines de Niños se interrumpe sistemáticamente la labor docente para dar desayunos a las diez de la mañana.³⁹⁷

Las maestras reconocieron la necesidad de alimentar a los niños en dichos establecimientos, sobre todo a los de procedencia humilde, concebida como una ayuda para mejorar el estado biológico de los pequeños, que así estarían en condiciones de aprender y al crecer podrían aportar a la sociedad. Sin embargo, solicitaron que esto se hiciera como anteriormente sucedía, estando los jardines a cargo de la Secretaría de Educación. Estos acontecimientos dan cuenta de que contribuir a la alimentación de las infancias pequeñas ya había sido asimilada como responsabilidad institucional y del Estado, así como parte de la experiencia educativa.

La publicación de noticias en diferentes medios fue otra estrategia para guiar a padres y madres de familia. Ejemplo de ello fue el artículo de 1926 titulado *Padres y madres de familia que gozáis de la dicha de tener un niño, leed*,³⁹⁸ en primer lugar, aquí se plantea la alimentación adecuada como un derecho de la niñez y en segundo, se invita a los tutores a reflexionar sobre distintos aspectos del cuidado y educación de sus hijos responsabilizándolos de ello. Respecto a la alimentación se afirmó que, para ser feliz, todo niño necesitaba comer tres veces y beber mínimo cuatro vasos de agua al día; su dieta debía incluir alimentos nutritivos, apetitosos y bien preparados –con especial énfasis en

³⁹⁶ AGN, Fondo Jardín de Niños No. 4-5, Serie Departamento de Psicopedagogía e Higiene, caja 35575, exp. III/350.3(II-I"4-5")11, foja 1, 1936.

³⁹⁷ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, caja 0362, exp. 418.7/2, foja 3, 1938.

³⁹⁸ Anexo 1. Padres y madres de familia que gozáis de la dicha de tener un niño, leed, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 74 y 75.

frutas, legumbres y hojas verdes– y se debían evitar bebidas excitantes y fermentadas. En el decenio de 1930 la publicación mensual *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño* incluyó un apartado para madres con consejos para la crianza de los pequeños, juegos, rimas y canciones maternas, así como recetas de cocina.

De acuerdo con Chaoul (2014), en 1910 tuvo lugar la primera iniciativa para instalar comedores escolares en los barrios más pobres y poblados de la ciudad, y al siguiente año se asumió como obligación de los gobiernos fomentar la regeneración de la población, lo que incluía un subsidio a la alimentación de los niños humildes. La aplicación de exámenes médicos a los alumnos había evidenciado su desnutrición, para revertirla e impulsar la asistencia escolar se establecieron comedores subvencionados en los cuarteles más pobres de la capital como política educativa y de Estado; de esta manera, se evitaría invadir las tareas de la beneficencia que atendía a los niños abandonados. Estos nuevos espacios no formaron parte de las escuelas; su instalación dependió de la concentración de población escolar en los barrios, por lo que podían recibir a alumnos de varias escuelas. Los comedores, que funcionaban únicamente en los días de clase, transformaron la dinámica educativa, los hábitos de higiene y consumo de alimentos en los estudiantes. La provisión de comida quedó vinculada a la escuela y no a la situación de precariedad y significó nutrir los cuerpos y espíritus a la vez que moralizar a la niñez.

La creación de comedores en los *Kindergärten* tuvo lugar desde su origen, priorizando a los establecidos en zonas precarias, principalmente por medio de la adaptación de los espacios. Muestra de ello fue que, en 1911 Alfonso Pruneda, jefe de la Sección de Administración de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, presidió la inauguración de los comedores del “Rébsamen” y “Zaragoza”,³⁹⁹ situados en los barrios populosos de la Guerrero y Lecumberri. En estos *Kindergärten* la mayoría de los niños eran de procedencia humilde. Esto se puede inferir de la reacción de la directora del *Kindergarten* “Juan Amos Comenio”, Raquel Ferriz, cuando en 1918 el Ayuntamiento impuso una cuota de \$3.00 por alumno para paliar el sostenimiento de los planteles. Ferriz respondió al Ayuntamiento que las familias no estaban en capacidad de pagar eso debido

³⁹⁹ Oficio relativo a la inauguración del comedor escolar en los Kindergarten Rébsamen y Zaragoza, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, p. 436.

a su extrema pobreza, y que sus percepciones eran insuficientes incluso para comer. De hecho –dijo– en varias ocasiones algún pequeño se desmayaba por no haber comido desde el día anterior.⁴⁰⁰

Tanto en las escuelas primarias como en los *Kindergärten* los directores elegían a los alumnos que consideraban realmente necesitados para asistir a los comedores. A los estudiantes de primaria se les proveía desayuno y comida –que como ya se dijo, eran financiados parcialmente por el gobierno federal y las familias aportaban una mínima cantidad, de la cual estaban exentos los más pobres–. El desayuno consistía en “una taza de café con leche o atole de leche y un bolillo de pan” (Chaoul, 2014, p. 152); a los párvulos se les daba gratuitamente un vaso de leche con un bolillo.⁴⁰¹ Con información de López (2007), el avance científico, especialmente el descubrimiento de las proteínas en 1838, incentivó que los médicos recomendaran el consumo de leche, huevo y carne a nivel internacional. Concretamente, los galenos mexicanos prescribieron el consumo de leche para tratar la anemia en los primeros años del siglo XX. En esta época la leche de vaca fue ganando terreno por sobre otras como la de burro y cabra. Al paso del tiempo su ingesta se extendió y se consolidó como alimento nutritivo, especialmente para las infancias, gracias a su gradual aceptación por la población, el mejoramiento y abaratamiento de su higienización –por ejemplo, hervirla y pasteurizarla–, la diversificación de tipos de leche –evaporada, condensada, en polvo, embotellada, etcétera–, la creación de una industria lechera desde finales del siglo XIX y su internacionalización, así como un mercado de consumo en el que las infancias, incluso desde su etapa de gestación, se delinearon como consumidoras.⁴⁰² Con todo ello, la alimentación de la niñez se configuró como campo de saber específico y de intervención estatal volviéndola un tema público (Imagen 28).

⁴⁰⁰ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 2 (Jardines de Niños), foja 7. Año 1918.

⁴⁰¹ Acuerdo por el que se establece un desayuno gratuito para los niños del Kindergarten Zaragoza, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, pp. 435-436.

⁴⁰² Estudiar las infancias como consumidoras constituye una veta amplia de investigación que hace falta explorar y que está atravesada por cuestiones como la maternidad, la incorporación de las mujeres al campo laboral, y el avance científico y tecnológico. Por mencionar un ejemplo, Ana María Carrillo (2008) ha estudiado cómo estos factores influyeron en el uso extendido de biberones en el siglo XX –a lo que se le denominó “alimentación artificial”– y cómo, junto con la fabricación de distintos tipos de leche, esa práctica redundó en un negocio provechoso.



Imagen 28. Niños de una escuela preescolar, durante el desayuno. AHUNAM

Por otra parte, en las primarias y *Kindergärten* la provisión de desayunos se relacionó con la representación del niño como débil y carente que debía protegerse. Se esperaba que esta práctica mostrara resultados benéficos en los niños, lo que las directoras de los establecimientos para párvulos tenían que reportar mensualmente a la SIPBA. Hacia finales de la década de 1920, Zapata (1951) pugnó por hacer obligatorios los desayunos escolares en los jardines de niños establecidos en zonas precarias. Para esta maestra era imprescindible nutrir a los pequeños para que crecieran fuertes y sanos para constituir a los futuros hombres. Al menos hasta 1942, año en que termina esta investigación, la distribución de almuerzos continuó siendo una práctica común en los planteles. No se cuenta con información respecto a si los padres de familia aportaban los alimentos o alguna cuota para ello, o si se destinó una partida del presupuesto de los establecimientos.

En suma, a través del higienismo, la medicina, la pedagogía y los comedores escolares se intentó normar y sistematizar la alimentación infantil fijando horarios, raciones, comidas y hábitos saludables; es decir, se trató de “ordenar científicamente la alimentación” (López, 2007, p. 217). La ingesta se volvió parte de la experiencia escolar y quedó supeditada a este espacio. Una biopolítica y biopoder enfocadas en la alimentación infantil delineó una representación del niño como sujeto en crecimiento, carente, que debía ser nutrido física y espiritualmente, poniendo especial atención en la población más humilde. Dichos conceptos articulados con el uso del tiempo redefinieron el tiempo escolar y la infancia fue constituida como una etapa de transición hacia la adultez y, por tanto, su cimiento.

4.3 Cuerpos, culturas y materialidades escolares en torno a la higiene

Al igual que la alimentación de la niñez, su aseo corporal fue blanco de interés y reglamentación por parte de maestros, médicos, autoridades de educación y salubridad. La higiene, salud y nutrición fueron especialmente relevantes debido a la alta mortandad infantil, la que en el primer decenio del siglo XX fue del 45% (Ramírez, 2011, p. 65). Hacia la década de 1940 la mortalidad de los niños comenzó a descender, lo que se debió, en parte, a su protagonismo en las políticas públicas, en el campo médico y educativo.

Hay evidencia de que hubo reglamentos sobre higiene del cuerpo desde la época virreinal, pero fue en el porfiriato que, como parte de un proceso de secularización, se implementaron políticas profilácticas y de salud centradas en los cuerpos individuales con la intención de crear una sociedad limpia y vigorosa más que en realizar cambios estructurales (Staples, 2018). En esta época tuvo lugar la transición de una higiene vinculada al orden y la virtud a una dirigida hacia la desinfección, esto se debió a la difusión de las teorías sobre los microbios. La limpieza corporal y del ambiente fueron sinónimos de bienestar, salud, belleza, moralidad, orden y progreso. El aseo del cuerpo como práctica privada transitó hacia lo público, donde la escuela tuvo un papel relevante al prestar un cuidado y vigilancia particular a los niños. Los establecimientos para párvulos contribuyeron a moldear sus cuerpos y a la niñez, procesos en los que los padres y sobre todo las madres tuvieron que ser educados también a partir de una lógica de desinfección, y aprender a disgregar lo limpio de lo sucio, lo salubre de lo enfermo, lo seguro de lo peligroso, lo bueno de lo malo, moldeando sus hábitos, rutinas, movimientos y materialidades. Es decir, se trató de un proyecto federal civilizatorio mediante el despliegue de una biopolítica, biopoder y disciplina enfocadas a la regulación de los sujetos y de la niñez entendida como grupo social. En opinión de Arata (2016), con base en sus estudios sobre la escolarización en Buenos Aires a finales del siglo XIX, el higienismo puso especial atención en el espacio escolar como lugar de gestión de la salud de la población.

En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se abordó la higiene de los establecimientos de primaria y las medidas para evitar el contagio de enfermedades entre los alumnos (Meneses, 1998). En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción –1890-1891– se discutieron los requisitos higiénicos para que los niños fueran aceptados en las

escuelas elementales, mientras que en la reforma al currículum para profesoras se incluyó la enseñanza de higiene y medicina doméstica. Se resolvió que los estudiantes debían estar vacunados⁴⁰³ y, si los maestros sospechaban que alguno estuviera enfermo, podrían pedir un certificado médico que constara que no había peligro de contagio. En 1891 se reglamentaron condiciones mínimas de inscripción tanto para primaria como para los establecimientos de párvulos, que incluían como requisitos no tener enfermedades contagiosas, estar vacunados, y asistir regularmente y aseados.⁴⁰⁴

A pesar de que las instituciones para niños pequeños no se consideraron propiamente escuelas, es evidente que con dichas normas al niño menor de 6 años se le comenzó a mirar como alumno. Estos requerimientos serían observados por los inspectores médicos –puesto creado desde 1889 en el Distrito y Territorios Federales, aunque de forma diferenciada y más aún en el resto de los estados–,⁴⁰⁵ cuyas funciones, precisadas en el *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México*⁴⁰⁶, incluían: visitar mínimo dos establecimientos diarios, rendir un informe semanal de la higiene y obras necesarias en los planteles, examinar a todos los alumnos de cada escuela a su cargo, determinar qué niños no era conveniente que asistieran –por enfermedades contagiosas, nerviosas, anemia, etcétera– y vacunar a quienes no lo estuvieran, reportando su número. Ruiz (1904) afirmó que era necesario que los inspectores médicos “vigilen sin cesar á los escolares” (p. 202) para prevenir vicios –por ejemplo, miopía– derivados de la iluminación, deformaciones del esqueleto ocasionadas por el mobiliario y enfermedades infecciosas. Además, los directores quedaron supeditados a las disposiciones de estos supervisores en cuanto a la higiene y la admisión o rechazo de los alumnos;⁴⁰⁷ de esa

⁴⁰³ Karina Ramacciotti (2019) señala que la vacunación fue impulsada por el higienismo con el fin de evitar la propagación de enfermedades y con ello controlar las epidemias, lo cual posibilitó también el avance científico. Particularmente en México, el médico Eduardo Liceaga, director del Consejo Superior de Salubridad en el porfiriato, promovió la aplicación de vacunas como la antirrábica (Aréchiga, 2007).

⁴⁰⁴ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 35. Año 1891.

⁴⁰⁵ *Ibid.*, vol. 2502, exp. 2477, foja 1. Año 1889.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 35. Año 1891.

⁴⁰⁷ Basándose en los preceptos médicos, los directores debían resolver cuestiones de higiene en el plantel como parte de la inmediatez que demandaba la vida escolar. Para ello, era necesario que tuvieran conocimientos al respecto y desarrollaran habilidades –que muy probablemente solo les diera la experiencia– para identificar, por ejemplo, si algún niño se presentaba enfermo, reconocer si había sido vacunado o no por la presencia de la cicatriz, detectar si había padecido o se recuperaba de alguna afección importante y si los padres o tutores decían la verdad al momento de solicitar la inscripción.

manera, estos se erigieron como autoridad casi irrefutable en las escuelas, los responsables de introducir cierta racionalidad sobre el aseo, la salud, la vida, los cuerpos, materialidades de lo limpio y maneras de relacionarse con ellas. De acuerdo con Staples (2018), la preocupación por proveer de agua a las escuelas antecedió a estas discusiones. Los preceptos higiénicos operaron con una lógica y espacialidad de separación y desinfección, por lo que se formaron clasificaciones opuestas tales como enfermo-sano, limpio-sucio, normal-anormal. Las prescripciones para evitar el contagio llegaron a ser tan minuciosas que, de haberse seguido al pie de la letra, las escuelas se hubieran quedado casi vacías. En este sentido, Chaoul (2014) propone comprender a la higiene escolar como “salud pública” sostenida que “operó como una forma espacial de gobernar” (p. 134), valiéndose de los establecimientos educativos para la profilaxis social. Asimismo, es muestra de que la implementación de una biopolítica y biopoder alrededor de la higiene no logra el control completo sobre los cuerpos, prácticas y vida de la población.

De la Fuente (1905) definió la higiene como “la ciencia somatológica⁴⁰⁸ que, basándose en la etiología de la enfermedad, nos enseña las reglas que debemos seguir para evitarla y conservar la salud” (p. 3). De esta derivó a la “higiene pedagógica” o “escolar”, concebida como el “conjunto de preceptos tomados de la higiene privada y de la higiene pública; los que se aplican respectivamente: al alumno, al local de la escuela, al mobiliario y al material de enseñanza” (p. 3). La higiene se delineó como campo de saber especializado y científico, lo que le confirió validez. De la Fuente expresó que “En materia de higiene, es preferible pecar por exceso de celo y no por la más mínima condescendencia” (p. 5); es decir, se aspiraba a que los individuos acataran las nuevas normas fielmente. Para Flores (1887), la higiene era uno de los elementos que intervenían en el desarrollo de los individuos, por tanto, su estudio debía salir del círculo médico y extenderse a las escuelas, incluyendo a las de párvulos. Era indispensable que desde pequeños los niños supieran evitar peligros y preservar su salud para ser hombres productivos e incrementar su longevidad. Así, el aprendizaje y práctica de preceptos higiénicos debía comenzar en casa –siendo responsabilidad de los padres– y continuar en los establecimientos educativos –con la intervención de maestros, médicos y autoridades–, pero también la circulación de estos conocimientos podría ser de la escuela a los hogares.

⁴⁰⁸ Se refiere al tratado o conocimiento del cuerpo (De la Fuente, 1905).

Por su parte, Ruiz (1904) afirmó que la salud era el más importante de los bienes humanos, y que garantizar su disfrute se lograría por medio de la higiene escolar cuyos guardianes serían los inspectores médicos. La limpieza de los locales redundaría en un ambiente moral benéfico: debían barrerse –incluyendo corredores, patios y el frente de la calle–, muebles y útiles tenían que sacudirse, techos y paredes se lavarían los fines de semana, se cuidarían los alrededores de los establecimientos evitando caños destapados, agua estancada, entre otros. En opinión del médico De la Fuente (1905): “Mucho aseo, mucha luz y mucha ventilación, es lo que necesitamos para librarnos de los microbios patógenos” (p. 15).

Al niño se le pensó como vulnerable –susceptible de contagiarse de alguna enfermedad– a la vez que peligroso –portador y transmisor de afecciones–. Esto último se agravaba si su procedencia era humilde; según Staples (2018), “la limpieza corporal era cuestión de raza y clase social” (p. 20). Por tanto, era imprescindible educar/civilizar en torno al cuidado de su cuerpo. Así la higiene formó parte de los horarios y programas de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX. En 1889 el director de la Normal de Profesores propuso la revisión y registro del aseo de los pequeños,⁴⁰⁹ lo que supuso el control y sistematización de la vigilancia de sus cuerpos y apariencia. Es probable que en los primeros planes las nociones sobre higiene se hayan incluido en las pláticas de la madre –ya que a estas se les dio una función moralizadora– y en los juegos al aire libre –1882, 1885–, que para 1887 se denominaron *juegos gimnásticos* y adquirieron un sentido de robustecimiento del cuerpo; dos años más tarde se sugirió que se realizaran al iniciar las jornadas por las mañanas y tardes. De forma explícita, cuestiones de limpieza y salud aparecieron en el plan propuesto en 1891 mediante la educación de las facultades físicas y morales. Para las primeras se detallaron exhaustivamente ejercicios locomotrices adecuados para párvulos. Las segundas se avocaron a la formación de hábitos y a saber distinguir el bien del mal a través de conversaciones en forma de diálogos entre maestras y niños, o bien a través de cuentos e historietas. Concretamente, el octavo tema de estas pláticas morales se dedicó a la limpieza: “Inconvenientes del desaseo. Perjudica á la salud,

⁴⁰⁹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2478, foja 11. Año 1889.

deteriora los vestidos, inspira disgusto. Cuadro halagüeño de la limpieza y del buen orden”.⁴¹⁰

La falta de pulcritud se consideró algo negativo, insano y hasta ofensivo a la vista y el olfato. La limpieza se centró en la apariencia, en aquello que podía verse y olerse; de ahí la importancia de la ropa.⁴¹¹ Y, por último, la higiene concentró su atención en las partes del cuerpo más expuestas: cara, manos, uñas, boca y cabeza. El baño diario no era aún recomendable, pero sí lo era el semanal en todas las épocas del año,⁴¹² cambios de ropa cada tercer día, peinarse, asearse la boca y los zapatos entre otros (Staples, 2018). Por otra parte, limpiar los locales, mobiliario y útiles escolares cuando los estudiantes no estuvieran empezó a ser parte de las rutinas en estos espacios. De la Fuente (1905) recomendó barrer los locales y sacudir muebles y materiales con un lienzo húmedo, evitando los plumeros que levantaban el polvo y propagaban los microbios. En consecuencia, disponer de agua limpia en los hogares y escuelas comenzó a ser importante. Como se mostró en el segundo capítulo, para abastecer de agua a la población las autoridades administrativas impulsaron diversos proyectos; sin embargo, todavía en la década de 1940 en que termina esta investigación, la cobertura del servicio era limitada.

Para los higienistas no bastaba con proveer de agua, había que saber cómo utilizarla, por lo que promovieron nuevas prácticas para su purificación, como hervirla para ciertos usos y filtrarla para su consumo. Paulatinamente, en la vida cotidiana de los habitantes y de los alumnos se fueron incorporando hábitos y materialidades relacionadas con la limpieza (Imagen 29). De acuerdo con Vigarello (1991), se trató de una transformación en la sensibilidad sobre la higiene –proceso que identificó desde el siglo XVII–, en la que los parámetros de lo limpio dependieron de una serie de utensilios diversos. Los inventarios de las escuelas municipales muestran que dispusieron de toallas, lavamanos de fierro con depósito y escupideras;⁴¹³ De la Fuente (1905) y Ruiz (1904) coincidieron en que era imprescindible el agua en los planteles para una correcta higiene tanto de los estudiantes

⁴¹⁰ *Ibíd.*, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 33. Año 1891.

⁴¹¹ A decir de Vigarello (1991), en el siglo XVII la limpieza se enfocó en la apariencia inmediata, por lo que las prácticas de higiene se orientaron a la ropa más que a los cuerpos.

⁴¹² De la Fuente (1905) así lo recomendó, en su opinión, el baño semanal barría los microbios de la piel, la limpiaba de impurezas impidiendo la obstrucción de sus poros, tonificaba el sistema nervioso, etcétera.

⁴¹³ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2458, foja 7. Año 1889.

como de los edificios. Así, no solo los cuerpos sino también los objetos debían ser cuidados. Orden, limpieza y vigilancia fueron parte de las funciones de las auxiliares en las escuelas de párvulos, de ahí su relevancia y el que las directoras demandaran su presencia en los establecimientos. Sus tareas no estaban del todo definidas: la autoridad educativa afirmó que correspondía a las directoras el aseo de los planteles, pero, en la realidad, en ocasiones esto se delegó a las auxiliares, las que también se encargaron del cuidado, aseo y vigilancia de los pequeños.⁴¹⁴ Con esta división de funciones las tareas de cuidado y educación de los pequeños parecieron convivir con cierta armonía, pues la directora se encargaba de la cuestión educativa y las auxiliares del cuidado.



Imagen 29. Aseo personal, Escuela de Párvulos en el D.F., ca. 1900. CIDEP

En el proyecto de *Kindergarten* propuesto por Castañeda en 1903, el juego fue un medio educativo, recreativo, de gozo y disciplina. El movimiento se pensó como característica inherente de la pequeña infancia, que, al fomentarse a través de la actividad lúdica, esta representó la expresión de su naturaleza. A través del juego los pequeños aprenderían a controlar su cuerpo, desarrollarían sus facultades y crecerían felices y saludables. En el *Kindergarten* se formaría al párvulo fuerte y sano, de ahí que su programa incluyera la cultura física y moral para el cuidado de los cuerpos infantiles. Para el desarrollo de la cultura física esta maestra pionera sugirió una serie de ejercicios acompañados con música –correr, saltar, marchar y movimientos rítmicos–, ejercicios gimnásticos imitativos, bailes e introdujo una tipología del juego –de manos, digitales, para los sentidos, libres y en círculo que a su vez tenía su propia clasificación: de oficios, imitación de la naturaleza, de sociedad e improvisados–. Para estas tareas se utilizaron materiales como pelotas, cuerdas, columpios, trompos, canicas y diversos juguetes. La

⁴¹⁴ *Ibíd.*, vol. 2497, exp. 2146 ¼, foja 11. Año 1886. *Ibíd.*, vol. 2496, legajo 22, exp. 2042, fojas 5-7. Año 1886.

cultura moral se enfocó en la creación de hábitos –urbanidad, puntualidad y aseo–, obediencia y en moldear los cuerpos de los pequeños –modales y tener un agradable tono de voz–.⁴¹⁵

El orden y la higiene del plantel fueron importantes para dicha maestra y reconoció la labor de los inspectores médicos para estos objetivos. Como parte de la originalidad de su proyecto de *Kindergarten*, incorporó la participación de los niños en las tareas de limpieza de sus salas valiéndose de objetos acordes a su talla como escobas, plumeros y lienzos; al mismo tiempo adquirirían hábitos de aseo y cooperación. Entonces, a la higiene se le atribuyó un sentido práctico y a los párvulos se les dio un rol más activo. Se basó en las actividades domésticas observadas en la casa Pestalozzi-Froebel⁴¹⁶ para impulsar acciones semejantes en los establecimientos mexicanos. Por ejemplo, llamó su atención que para los niños era motivo de alegría lavar los útiles, barrer y sacudir su salón, que antes de comenzar levantaban sus mangas y se ponían delantales. Las maestras repartían las tareas para evitar riñas y presentaban artículos nuevos a los pequeños permitiéndoles olerlos, manipularlos y nombrar sus características, por ejemplo, la cera de abejas para aplicarla sobre los muebles. También debían cuidar que no jugaran ni desperdiciaran el agua, porque “todos los deseos de jugar deben ser reprimidos ante el trabajo serio y útil” (Castañeda, [1931] 1980, p. 116), lo que muestra la tensión entre juego y trabajo en su método –véase Capítulo III–.

Al igual que en las primarias y como se sugirió para las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, para Castañeda la jornada escolar debía comenzar con una revisión del aseo de los niños y a los padres se les darían consejos para mejorarlo. Esto se haría en una sección específica e imprescindible del edificio escolar a la que denominó *Departamento para aseo y guarda-ropa*;⁴¹⁷ lo que representó un espacio innovador⁴¹⁸ en

⁴¹⁵ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, pp. 70 y 72.

⁴¹⁶ Es probable que se tratara del establecimiento alemán fundado en la década de 1880 por Henriette Breymann, pionera de la educación infantil y de la formación de educadoras. La Casa Pestalozzi-Froebel fue un instituto modelo para la educación de maestras jardineras con un anexo para párvulos.

⁴¹⁷ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 85.

⁴¹⁸ Como se apreció en el Capítulo II, en la realidad esta sección no existió tal cual en los primeros establecimientos, de lo que sí dispusieron fue de lavabos instalados generalmente cerca de los *W.C.* o de las cocinas; aunque siempre se reportaron como insuficientes. El único *Kindergarten* que se ha encontrado que

las escuelas al igual que las prácticas realizadas en él. A esta habitación se acudiría tantas veces fuera necesario durante el horario de clases para que los niños lavaran sus manos sucias de tierra, arena, pintura o barro especialmente se procuraría antes del almuerzo y de marcharse a casa. Esto implicó el establecimiento de rutinas y el contacto regular –al menos en el horario escolar– con el agua, jabón y toallas. De acuerdo con Vigarello (1991), esto delineó una doble dinámica: 1) “aceleración de la frecuencia” (p. 104) en los cambios de ropa y aseo, 2) la introducción de nuevos objetos.

La higiene se incorporó como contenido curricular en el programa elaborado por Zapata en 1906;⁴¹⁹ a diferencia del de Castañeda, en este la higiene no fue un apartado específico ni estuvo explícitamente ligado a la moral. En enero se impartirían ligeras nociones de filosofía e higiene, se conocerían las partes del cuerpo, su cuidado y aseo. La protección del ambiente también fue relevante, por lo que en marzo se trataría la limpieza de la naturaleza en vinculación con la primavera. En junio se trabajaría el agua y sus usos, entre ellos, el de limpiar. Esta manera de abordar la higiene tuvo continuidad y se enriqueció con su obra *Cuentos y Conversaciones* de 1920, en la que incluyó pláticas relacionadas con dicho tema. “Deberes de la familia” trata de lo que hace cada uno de sus integrantes: el papá sale a trabajar y aporta el sustento, la mamá realiza las labores domésticas y cuida a la familia ayudada por la hija, el hijo hace mandados y el bebé alegra el hogar. En “Nuestro cuerpo” se nombran sus partes, funciones y qué hacer para mantenerlo vivo; por último, en “Kindergarten”, “Hogar” y “Comunidad” se aborda la limpieza de los tres espacios en relación con la llegada de la primavera –cómo limpiar, para qué, uso de los botes para basura, entre otros–. En el plan de esta maestra la higiene tuvo menor peso que en el de Castañeda, y estuvo asociado más con una cuestión estética –sobre todo de los espacios– que con la sanidad. El cuidado de la salud del párvulo no se menciona en el programa de actividades lúdicas o conferencias. El juego lo concibió como característica inherente e instintiva del niño, medio educativo, de expresión y para su desarrollo físico, esto último pudo haber incluido la preservación de la salud. Fue hasta la reforma de 1928 que contempló esta cuestión ligada al mobiliario, útiles e inmuebles

tuvo cuarto de aseo fue el “Zaragoza” en 1911 (AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 4, foja 47. Año 1911).

⁴¹⁹ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2 formado por el director de la misma, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

escolares: “2º Que la salud del educando sea el objeto principal de atención procurándose, para ello, que los locales, mobiliario y útiles, llenen los requisitos exigidos por la higiene y la pedagogía” (Zapata, 1951, p. 40). En su propuesta espacial solo describió las salas dedicadas al trabajo con los niños, omitiendo las instalaciones para aseo, dirección, bodega, comedor, etcétera.

En 1905 Estefanía Castañeda, en el recién creado cargo de Inspectora de *Kindergarten*, tenía entre sus funciones la de hacer visitas semanales a los planteles constatando su higiene, lo que reportaba mensualmente y al término de cada año a la SIPBA.⁴²⁰ El programa de conferencias que proyectó en 1911 se dirigió a las ayudantes y madres de los pequeños, previendo que las participantes realizaran lecturas, debates, visitas a planteles, clases prácticas, exhibiciones de materiales y análisis de casos. El primer tema fue el relativo a la naturaleza física del niño, en el que estudiarían la nutrición, anormalidades, enfermedades salud mental y física del párvulo. Aquí se hizo la distinción entre el juego como instinto, movimiento y elemento educador ligado a la naturaleza, y los ejercicios físicos en conexión con la estética y el juego, ambos acordes a la edad de 4 a 6 años. El segundo tema se dedicó al alma infantil: se leería en torno a la actividad mental, fisiología y patologías desde las perspectivas biológica –herencia– y sociocultural –influencia del medio–. Como parte de la presencia del arte en el *Kindergarten*, se estudiaría la higiene del oído y la garganta ligados al canto, la música y la poesía.⁴²¹ Resalta de estas pláticas que la salud ya no solo se enfocara al estado físico, sino que también incluyó el mental y las anomalías. Esto es importante al ponerlo en relación con el creciente interés en la clasificación de los alumnos en este periodo, en el que al criterio etario se adhirieron el desarrollo físico y mental, así como lo considerado normal y anormal. Además, con estas conferencias el *Kindergarten* constituyó un espacio en el que se delinearon nuevas prácticas de crianza en torno a la higiene y salud de los pequeños.

Con los *Kindergärten* la atención a la higiene del cuerpo infantil y los edificios pareció hacerse más minuciosa a la par que se incorporaron nuevas materialidades. Hacia finales del primer decenio del siglo XX, la inspectora pedagógica ya no se encargaba de

⁴²⁰ Instrucciones á que debe ceñirse la Inspectora de jardines de niños, *BIPBA*, tomo VII, núm. 1-3, 1907, pp. 603-605.

⁴²¹ Programa de conferencias sobre educación de Párvulos, *BIPBA*, tomo XVIII, núm. 4-6, 1911, pp. 427-434.

la vigilancia del aseo de los planteles; esto quedó en manos de los inspectores médicos, quienes asentaban en sus informes si eran buenos o deficientes y agregaban sugerencias en el apartado “Medidas sanitarias que deben tomarse”.⁴²² El que los reportes se hicieran en formatos estandarizados y tuvieran una sección exclusiva para la higiene permitía a los supervisores dar seguimiento respecto a visitas anteriores, lo que supuso su sistematización. En el reglamento de 1911 se especificó que debía disponerse de “Útiles para el aseo personal del educando”;⁴²³ tener entre 4 y 6 años, no padecer enfermedades contagiosas y estar vacunados siguieron siendo requisitos para la inscripción de los párvulos. En tanto, los inventarios y solicitudes de material dan cuenta de una diversidad de objetos para la limpieza de los establecimientos y de los niños: jerga, panes de jabón corriente, jabones de coco, jabón líquido, escobetas, plumeros de mano y para techos, creolina, escobas de palma y vara, trapos para sacudir, cepillos para patios, toallas chicas y grandes, jabones para maestras, plumeros chicos, escobitas, aguamaniles, cubetas, jaboneras, lavabos para colgar, toalleros. Las directoras solicitaban estos materiales mensual o bimestralmente. En las bibliotecas de los planteles hubo títulos sobre higiene y sanidad como *Anales de Higiene Escolar*, *Cuaderno del cuidado de los dientes*, *Salud y hogar*, *Higiene de los huesos y de las articulaciones*, *Las enfermedades de la memoria*, entre muchos otros.⁴²⁴ Estos artículos refieren a un uso más extendido del agua y el jabón para la profilaxis: las maestras podían consultar libros para las actividades pedagógicas, los niños sacudían, barrían, lavaban y secaban sus manos y las prácticas de higiene se realizaban con más frecuencia y metódicamente.

María Eugenia Chaoul (2014) afirma que el examen médico individual fue una conquista del Servicio Higiénico Escolar. Este dispositivo, aplicado en las primarias y *Kindergärten*, se centró en la inspección de los cuerpos infantiles y su apariencia, lo que, relacionado con una pretensión de educación integral –moral, intelectual y física–, abarcaba tres dimensiones que podían coexistir: el cuerpo delineado a partir de la

⁴²² AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, foja 60. Año 1909.

⁴²³ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 41.

⁴²⁴ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 1, fojas 164 y 176. Año 1917. *Ibid.*, tomo 2563, tomo I, exp. 2, fojas 3 y 16. Año 1917. *Ibid.*, tomo 2564, legajo 2, exp. 13, foja 8. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 27, fojas 65-69. Año 1917. *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 18, fojas 42 y 43. Año 1917.

dicotomía activo-pasivo, lo corporal como materialidad que podía ser regulada –biopoder y biopolítica– y como objeto científico susceptible de ser sometido a pautas anatómicas, fisiológicas e higienistas (Galak, 2019). La exploración médica permitió registrar y clasificar a los niños, conocer las enfermedades más habituales, canalizarlos para atender sus afecciones –por ejemplo, la Escuela Dr. Balmis para los contagiados con tña– y determinar quiénes debían ser separados de los establecimientos. Para Chaoul (2014), este servicio transformó la infraestructura y materialidades escolares y confirió una nueva función a las escuelas que les dio un valor suplementario, lo que facilitó que la población aceptara estas prácticas médicas y los preceptos higienistas. El resultado fue una mayor vigilancia e intervención estatal. Asimismo, los centros educativos se configuraron como espacios en los que podían resolverse problemas sociales; es decir, al igual que con la nutrición y disponibilidad de alimentos, la salud e higiene de las infancias se entendieron como dificultades educativas.

El 28 de enero de 1914 se decretó una ley para los *Kindergärten*, cuyos objetivos eran: promover el desarrollo armónico físico, moral, intelectual y de la personalidad de los pequeños, despertar sentimientos estéticos, procurar el amor a la patria, corregir sus defectos físicos, mentales y sociales, guiar su espontaneidad, entre otros (Meneses, 1986, pág. 123). De las revisiones individuales realizadas en estos establecimientos se cuenta con poca información, los únicos datos encontrados corresponden a 1914 (Cuadro 10). Sin embargo, a través de ellos se pudo tener un registro de distintos aspectos de la vida escolar y de la niñez como la inscripción y la asistencia, las formas de clasificar a los alumnos según las dicotomías sano-enfermo y normal-anormal, así como información sobre el control de las exploraciones médicas realizadas y de los niños que debían ser suspendidos. En otras palabras, estos exámenes dieron cabida a un inventario de los párvulos con pretensiones homogeneizadoras.

<i>Kindergarten</i>	<i>Año</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Asistencia</i>	<i>Niños revisados en la quincena</i>	<i>Casos de enfermedades transmisibles</i>	<i>Casos de enfermedades no transmisibles</i>	<i>Niños retirados</i>
Froebel	1914	134	108	2	Pediculosis (7)	Con retardo (1)	--
Pestalozzi	1914	135	120	20	Pediculosis (3)	--	--

Icazbalceta	191 4	183	145	5	Pediculosis (18) Boqueras (3)	Con parásitos (23)	--
Juan Ruiz de Alarcón	191 4	145	118	15	Pediculosis (12) Tiña (1)	--	--

Cuadro 10. Exámenes médicos individuales en los *Kindergärten*. Elaboración propia con datos del AHCM

De acuerdo con los datos reportados por los médicos escolares, en los *Kindergärten* la enfermedad más frecuente fue la pediculosis, considerada uno de los principales transmisores de afecciones entre los alumnos, la que, junto con la tiña, causaron gran preocupación entre los higienistas debido a que su propagación había alcanzado a las clases favorecidas. Los piojos fueron igualmente habituales en las primarias, en las que en 1910 se reportó que 1, 204 niños habían sido separados de las escuelas debido a estos parásitos, la misma suerte corrieron los 2, 784 infectados con tiña (Chaoul, 2014, p. 138). Sin embargo, como se muestra en el Cuadro 10, en los *Kindergärten* ningún niño fue suspendido debido a ello.

En los primeros años del siglo XX las enfermedades más comunes en las primarias y *Kindergärten* fueron sarampión, escarlatina, viruela, tifo y varicela. A pesar de que los higienistas fueron autoridades médicas en las escuelas, las directoras también asumieron la responsabilidad de informar a la autoridad educativa de las afecciones en las escuelas; tal fue el caso de la directora del establecimiento para niños pequeños “Zaragoza”, que en agosto de 1918 reportó la merma en la asistencia de uno de los grupos debido a los contagios de sarampión y viruela.⁴²⁵ Esto muestra que los padecimientos transmisibles fueron un motivo importante en el ausentismo escolar. Para los higienistas las enfermedades contagiosas fueron un problema social y un riesgo; la manera de contrarrestarlas y prevenirlas fue a partir de una lógica de segregación y desinfección. Cuando las maestras referían algún caso de enfermedad contagiosa entre sus familiares, las escuelas se cerraban: por ejemplo, en la década de 1910 el *Kindergarten* “Rébsamen” se clausuró y los niños no presentaron examen porque en la familia de la directora hubo

⁴²⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 1 Jardines de Niños, foja 5. Año 1918.

varios casos de tifo.⁴²⁶ Otro ejemplo fue el de la niña Catalina Vallardi que en 1918 dejó de ir mes y medio al *Kindergarten* “Zaragoza” por padecer escarlatina.⁴²⁷ Ante la amenaza de contagio no bastaba con suspender las clases o a los niños, había que eliminar cualquier rastro de la enfermedad y su posible transmisión. En 1915 se dio la orden para que el “Departamento de Desinfección proceda a desinfectar todas las piezas del Jardín de Niños ‘Edmundo de Amicis’, en donde estuvo un enfermo de viruela, con el objeto de que se puedan reanudar las labores escolares en dicho establecimiento”.⁴²⁸

Al tiempo que la escuela y sus materialidades fueron tornándose a medida para las infancias, un proceso semejante se perfilaba en otros espacios como jardines públicos y el hogar. Hacia mediados de la década de 1920 se afirmó que los niños tenían derecho a y necesitaban vivir en una casa limpia, ventilada, iluminada, tener su propia cama, ropa lavada, calzado amplio, etcétera. No solo se intentó moldear los cuerpos infantiles, hábitos personales y sociales en las instituciones educativas; las familias también debían ser educadas. Así, se sugirieron rutinas en casa para preservar la salud de la niñez: usar ropa interior y exterior limpias, asearse todos los días al levantarse, lavar sus manos antes de comer y dormir, lavar sus dientes por lo menos en la mañana y en la noche, bañarse mínimo una vez a la semana, evacuar diariamente con regularidad, dormirse temprano y por lo menos 10 horas, entre otros.⁴²⁹ Este tipo de recomendaciones a los padres, los objetos relacionados con la higiene que debían estar a disposición de los niños y el eventual incremento del uso del agua para la limpieza personal y de los espacios, fueron delineando una manera particular de vivir las infancias y sus corporalidades, organizaron horarios y prácticas higiénicas individuales acotadas a lo privado creando una nueva sensibilidad de lo íntimo. A ello se sumaron las revisiones diarias a los niños por parte de las maestras antes de iniciar la jornada; si alguno estaba desaseado debía limpiarse para poder comenzar a trabajar.

En los programas de 1914, 1928 y 1934 de las instituciones para la pequeña infancia la educación física aún no aparece; los distintos tipos de juegos –organizados, con

⁴²⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción Pública: kindergartens, vol. 2563, tomo I, exp. 2, foja 48, s/f.

⁴²⁷ *Ibid.*, vol. 2565, tomo 3, exp. 27, foja 89. Año 1918.

⁴²⁸ *Ibid.*, vol. 2564, legajo 2, exp. 7, foja 167. Año 1915.

⁴²⁹ Anexo número 1. Padres y madres de familia que gozáis de la dicha de tener un niño, leed, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 74 y 75.

muñecos, sociales y de costumbres, domésticos, industriales– continuaron siendo elementos educativos por excelencia, parte de la esencia de la niñez, medio que permitía la expresión de su espontaneidad e interioridad, pero poco o nada se dijo del movimiento corporal en relación con la salud. Sin embargo, en la práctica es posible que el juego y la educación física se vincularan estrechamente, pues en 1921 Clotilde González, directora del Jardín de Niños “Melchor Ocampo”, informó que las actividades lúdicas realizadas favorecieron la educación física de los pequeños; aunque para intensificarla era necesario establecer campos de juegos, organizar excursiones y dotar a los planteles de juguetes apropiados.⁴³⁰ Fue hacia la década de 1930 que se aludió explícitamente a la relevancia de la educación física en los jardines de niños para contribuir a la fuerza y vigor. Zapata (1951) consideró que este tipo de ejercicio se practicaba dentro de los juegos: correr, brincar, trepar, reptar, imitar movimientos de animales como el galope o vuelo de aves, por mencionar solo algunos. José Vasconcelos, estando al frente de la SEP, promovió la educación física en las escuelas y en la Universidad Nacional, siguiendo una tradición iniciada en el último tercio del siglo XIX.⁴³¹ En 1923 estableció una institución especializada en la formación de instructores y apoyó el incremento de maestros de educación física en los planteles. Con estas acciones dicha educación comenzó a adquirir un papel preponderante en el sistema educativo de aquellos años. Además del movimiento promovido a través del juego, Zapata consideró necesario moldear el cuerpo infantil en relación con la educación física en lo que refería a posturas correctas y respirar adecuadamente, lo que pudo ser el antecedente de los contenidos que propondría en el programa de 1942.

En el periodo posrevolucionario la higiene y salud continuaron siendo temas relevantes para el gobierno federal y en la agenda educativa. Mediciones, pruebas

⁴³⁰ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. Clotilde González García, foja 180, 1921.

⁴³¹ Es importante acotar que la educación física tiene su propia historicidad, en la que no se ahondará en este trabajo, únicamente señalaré que sus significados y objetivos han cambiado con el tiempo. Por ejemplo, Manuel Flores (1887) la definió como “el desarrollo de los seis sentidos y de los demás órganos y facultades corporales, especialmente de los órganos locomotores” (p. 25), un tipo de educación distinta de la intelectual, aunque conectada con ella. Flores afirmó que, bien entendida y practicada, evitaría hábitos y pasiones negativas. Por otra parte, el *Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria* de 1897 estableció en su Artículo 4º que “La educación física tiene un doble fin: fortificará el cuerpo colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensoria) para la vida social” (p. 4).

psicológicas, campañas de vacunación, pláticas en las escuelas, entre otras acciones, dieron un sustento científico a las labores emprendidas por el Instituto Nacional de Psicopedagogía –creado en 1936 y reformado hacia 1940 conformándose el Instituto Nacional de Pedagogía– y el Servicio Médico Escolar. Este último definió en 1938 a la educación higiénica como “la suma de todos los conocimientos y prácticas que influyen favorablemente en los hábitos, costumbres y actitudes que se relacionan con la salud del individuo, de la comunidad y de la raza”,⁴³² una educación que partía de la escuela hacia los hogares. Sus objetivos consistieron en: a) contribuir a que niños y jóvenes aprendieran a mejorar su salud; b) inculcarles hábitos y principios higiénicos para formarlos como seres felices, útiles a sus familias, comunidades y al país; c) extender las enseñanzas higiénicas entre las familias y comunidades; d) mejorar la vida individual y colectiva para hacer de los mexicanos una raza más apta y sana; e) difundir los progresos teóricos y prácticos de la medicina e higiene entre quienes ya hubieran concluido su educación para mantenerlos actualizados. Para realizar sus actividades estas dependencias se valieron de conferencias, fotografías, maquetas, mapas, dibujos, teatro guiñol y películas.

Como se mencionó en el apartado anterior, el médico Alfonso Pruneda tuvo una participación destacada en los jardines de niños, en los que, al menos desde 1919 impartió conferencias sobre salud e higiene infantil. Retomó la metáfora froebeliana del niño como planta frágil en desarrollo que debía ser educado y crecer en un jardín para promover ambientes adecuados y sanos; en otras palabras, para él “los Jardines de Niños deberían hacerse para los niños y no los niños para los Jardines” (Pruneda, 1939, p. 37). Propuso un programa de salubridad que incluyó convertir los jardines de niños en establecimientos al aire libre, higiénicos, seguros, con materiales *ad hoc* al alcance de los párvulos, con departamento para realizar los exámenes médicos, constituir botiquines, la presencia de mujeres médicas y enfermeras –por ser las idóneas para la niñez pequeña– en los establecimientos, hacer obligatorio el examen médico al inicio del ciclo escolar, etcétera. Dicho plan tendría por metas: “1ª Vigilar, sin estorbar, el desarrollo del niño. 2ª Ponerlo completamente libre de todas las enfermedades. 3ª Hacerlo que adquiera hábitos” (p. 24). Este médico confirió al niño un papel activo en su higiene y cuidado de la salud, afirmó

⁴³² Informe correspondiente al Servicio Médico Escolar, *MSEP*, tomo I, núm. 4, 1ra. parte, 1938-1939, p. 68.

que no necesitaba pláticas sobre estos temas, sino hacer las cosas: peinarse, lavarse los dientes, manos y cara, entre otras. Las maestras debían dar el ejemplo y hacer de los hábitos de higiene personal el fundamento de la vida, conocer los síntomas de las enfermedades más frecuentes, saber tratar pequeños accidentes. La misma relevancia tenía velar por la salud mental de los pequeños para evitar tragedias en etapas posteriores; esto consistía en aplacar el sistema nervioso sorteando berrinches, miedos y la apatía. Sus conferencias y propuestas contribuyeron a hacer del magisterio para párvulos un campo especializado de saberes.

En los primeros años de la década de 1940 se intensificaron las conferencias impartidas por las maestras a las madres sobre alimentación, sueño, ropa y recreación infantil. El Departamento de Educación Preescolar estableció que los jardines de niños se centrarían en la salud, educación y recreación; para ello se promovió la colaboración entre maestras y médicos, se fomentó la educación física y hábitos como beber agua hervida en vasos individuales (desde finales del siglo XIX era común que varios niños utilizaran un mismo vaso), desinfectar útiles y mobiliario, por mencionar solo algunos.⁴³³ En el programa de 1942 la enseñanza de hábitos de higiene se realizaría a través de las actividades domésticas –lavar y planchar la ropa de muñecas, pañuelos y servilletas, bañar muñecos, barrer y sacudir su salón– (Imágenes 30 y 31), conocimiento de la naturaleza –conocer las partes de su cuerpo y cómo asearlas, los beneficios del baño y dormir adecuadamente–, cantos y juegos –aprender posturas correctas, inhalar por la nariz y arrojar el aire por la boca–, civismo –adquiera hábitos de aseo, puntualidad y orden–. Un aspecto innovador de este plan fue que consideró para los niños de tercer grado ejercicios musculares preparatorios para la escritura y ejercicios de atención para la iniciación a la lectura. El jugo continuó siendo una herramienta educativa, para la actividad corporal y placer. Ahora aparecía ligado al canto en la sección denominada *Cantos y juegos*; esta dupla tendría por objetivos ser el medio para expresar ideas en armonía con el movimiento y la música, ejercitar el cuerpo de los niños por medio de distintos tipos de ejercicios, aprender a cooperar, a ganar y a perder, y adquirir confianza en sí mismos. Con ello se introdujeron nuevas materialidades como boliches, tragabolas, canastas colocadas a baja altura y vigas; juegos populares como San Serafín, La Gallinita Ciega y Matarili.

⁴³³ Departamento de Educación Preescolar, *MSEP*, tomo I, 1943-1944, pp. 3-13.

Ejercicios especiales para la educación física solo se contemplaron para el tercer grado de preescolar. Entre 1943 y 1944 se comisionó a la primera maestra de educación física para jardines de niños; en este último año existían 89 planteles públicos en el Distrito Federal.



Imagen 30. Jardín de Niños “Brígida Alfaro”. Ciudad de México, *ca.* 1940. Mediateca INAH

Niñas tendiendo ropita y lienzos



Imagen 31. Jardín de Niños “Herbert Spencer”, prácticas de corte y costura. Ciudad de México, *ca.* 1940. Mediateca INAH

Desde el enfoque planteado al inicio de este capítulo se identifica que la higiene escolar practicada a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX en las escuelas, y en particular en los establecimientos para niños menores de 6 años, centró su atención en los cuerpos infantiles, la niñez, sus familias, los espacios, mobiliario y útiles escolares. En esta época se transitó de una higiene relacionada con el orden y la virtud a una orientada hacia la desinfección, cambio promovido por el avance científico en torno al conocimiento de los microbios. Se trató de una biopolítica y biopoder a través de las escuelas con el objetivo de regular los cuerpos interviniendo procesos como enfermedad, mortandad, crianza, higiene y salud para formar al hombre de una sociedad fuerte, productiva y moderna. La limpieza corporal se asumió como un asunto público y no solo privado; así, las instituciones para la pequeña infancia se encargaron de cuidar, educar y vigilar la asepsia de los cuerpos, introdujeron nuevos hábitos y materialidades ligadas a la higiene, delinearon formas de relacionarse con esos objetos y contribuyeron a acelerar la frecuencia de las prácticas de limpieza.

4.4 ¿Cómo crear en el niño la idea de libertad mediante el hábito de la obediencia?⁴³⁴

En las secciones anteriores se mostró a los cuerpos individuales de los niños como territorio en el que la cultura escolar ha inscrito sus huellas. La biopolítica, el biopoder y la disciplina convergieron en las corporalidades particulares, en la niñez y en las mujeres como grupos sociales, así como en los espacios educativos y de cuidado para las pequeñas infancias. En este apartado se analiza cómo fue construyéndose un tiempo y disciplina a medida para los párvulos, esta última vinculada a cierto ideal de maternidad y familia. En esa construcción hay que tener en cuenta que, a pesar de que se basaron en la educación primaria, las instituciones para la niñez pequeña oscilaron entre ser escuelas y espacios en los que convergían lo escolar y lo doméstico. Otro aspecto que influyó en este proceso fueron las nociones de libertad del modelo pedagógico y espacial de Froebel. Para este educador alemán, la libertad era característica natural de los niños y los adultos debían limitarse a protegerlos y vigilarlos sin oprimirlos; su educación debía ser indulgente, flexible y suave (Froebel [1826], 1923). Al adaptarse estas ideas a los establecimientos mexicanos se generó una tensión entre disciplina y libertad. Esta tensión, ya mencionada en el capítulo anterior respecto de la música como instrumento de educación, disciplina y goce, será analizada en esta sección desde una materialidad específica, el tiempo escolar, así como desde el ordenamiento de los cuerpos individuales y del grupo social infantil.

La disciplina en las escuelas ha sido abordada por varios autores desde diferentes perspectivas (Foucault, 2002; Galán, 2009; Dussel y Caruso, 2006; Caruso, 2005; Menéndez, 2013, 2021; Gonzalbo y Staples, 2012; Roldán, 2011; Toro, 2008; Scharagrodsky, 2007). Para Leandro Stagno (2011), la escuela fabricó una manera específica de experimentar la infancia a partir de la organización de diversos aspectos escolares como el tiempo, espacios públicos y privados, higiene, salud y moral, y orientó una socialización infantil fundamentada en la subordinación y respeto a los adultos. Por su parte, Foucault (2002) concibió al cuerpo como “objeto y blanco de poder” (p. 125) susceptible de ser manipulado, educado, moldeado y dominado a través de métodos que posibilitan un control meticuloso de sus operaciones, el sometimiento de sus fuerzas y le implantan una “relación de docilidad-utilidad” (p. 126); esto es, el cuerpo podía ser

⁴³⁴ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 101, 1921.

disciplinado. Caruso (2005) y Scharagrodsky (2012) coinciden en que las disciplinas no fueron exclusivas de las escuelas, sin embargo, en ellas adquirieron una eficacia significativa. De acuerdo con el primer autor, las disciplinas situadas en las prácticas escolares son, ante todo, “rutinas ordenadoras” (Caruso, 2005, p. 35).

4.4.1 Tiempo escolar

Basándose en Foucault, Caruso (2005) reconoce cuatro funciones de las disciplinas: 1) asegurar una distribución organizada de los sujetos en el espacio, 2) el control de la actividad mediante la planeación del uso del tiempo, 3) tareas descritas cada vez con mayor detalle que operan con una percepción del tiempo lineal y evolutiva, 4) organización de “una fuerza productiva” (p. 39) que la hace más eficiente. Estas funciones se centran en el cuerpo para hacerlo dócil, se despliegan de forma práctica en los vínculos sociales creando una manera específica de concebir y vivir la corporalidad.

El tiempo social y humano ha sido estudiado por distintas disciplinas: historia, psicología, antropología, entre otras (Viñao, 1996b). Viñao afirma que el tiempo es “una invención, una construcción humana, y la representación que los seres humanos hacen del mismo” (p. 18). Se caracteriza por ser heterogéneo y plural, de ahí que existan diversas clasificaciones, entre ellas, el tiempo escolar. Es, además, una relación entre el pasado, presente y futuro; entre su control y quienes poseen el poder de hacerlo; entre naturaleza y ser humano –regulamos nuestras actividades a partir de sucesos cíclicos naturales como el día y la noche–; la idea del tiempo, su construcción social y mental es producto de nuestras referencias y tecnologías para medirlo. El tiempo social tiene una estructura, peso, sentido y efectos, los que, junto con la noción del tiempo, se aprenden desde la infancia. El tiempo se inscribe en nuestras biografías desde el momento en que empezamos a existir y, más claramente, al registrar la hora en que nacemos.

En las instituciones de cuidado y educación para las pequeñas infancias, la regulación de las actividades pedagógicas estuvo presente desde su origen y paulatinamente se tornó más puntual. Esto coincide con las funciones descritas por Caruso en cuanto a la proyección del uso del tiempo para el control de las tareas y a una descripción cada vez más específica de estas bajo una racionalidad lineal y evolutiva de la temporalidad. Asimismo, el control de la actividad y temporalidad escolar respondió a

y formó parte de una representación de infancia ligada a un “estado social y biológico transitorio” (Padilla, 2022, p. 33), donde el pensamiento del niño se transformaría en sentido lineal –evolutivo– hacia el progreso. De ahí el interés político por forjar una educación a medida para la niñez menor de 6 años que garantizara la asimilación de comportamientos y valores que preservaran el orden social.

En 1882, un año después de que comenzara a funcionar la primera escuela de párvulos en la ciudad de México, en el Congreso Higiénico Pedagógico se determinó el programa para dichas escuelas: dones froebelianos, dibujo, juegos al aire libre, coro, descripciones sencillas y práctica en el jardín (Meneses, 1998). La duración de estas actividades se graduó de acuerdo con la edad, 15 minutos para los más pequeños y 25 para los mayores, quienes debían asistir diariamente de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas. Aunque existiera esta división etaria y se dispusiera de una ayudante, no se tiene certeza de que en el primer establecimiento hubiera más de un grupo, por lo que este incipiente reglamento pudo no haberse aplicado tal cual. No obstante, muestra que la regulación del tiempo y actividades fue relevante; es decir, la organización de la vida escolar empezó a tener especificidad. Las propuestas para reglamentar a las escuelas de párvulos de Domínguez y Flores en 1885 y 1887, respectivamente, no incluyeron un horario para el desarrollo de los programas; sin embargo, fueron más puntuales en los contenidos y sus objetivos. Con el plan de 1889 la duración de la jornada se mantuvo como la de 1882, pero por primera vez se estableció una minuciosa distribución del tiempo caracterizada por una actividad seguida de otra; el único receso era de 12:00 a 15:00 horas para que los párvulos comieran en sus casas. Por ejemplo, los pequeños trabajarían con los dones de 9:00 a 9:45 de lunes a sábado;⁴³⁵ historia de 16:00 a 16:30 lunes, miércoles y viernes; instrucción cívica de 15:30 a 16:00 martes, jueves y sábado. Esto pudo deberse a que “en las disciplinas se instala un principio positivo de utilización del tiempo en función de una mayor productividad y utilidad” (Caruso, 2005, p. 38). Además, estas maneras de regular el tiempo y tareas al interior y exterior de las escuelas de párvulos dieron origen a un “tiempo organizativo o institucional” (Viñao, 1996b, p. 32) que poco a poco fue haciéndose más específico alrededor del niño menor de 6 años.

⁴³⁵ Con información de Chaoul (2014), en 1892 se estandarizó el funcionamiento de las escuelas de lunes a viernes.

La precisión del *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México*⁴³⁶ de 1891 hace evidente la pretensión de homogenizar el funcionamiento de las escuelas, objetivo en el que se incluyó a las de párvulos. Todos los niños inscritos en establecimientos municipales debían acatar las mismas normas descritas en el tercer capítulo de dicho código. Aun cuando la asistencia a las instituciones para la niñez pequeña no era obligatoria, una vez matriculados debían concurrir regularmente; la falta de cumplimiento a esta regla y el presentarse desaseado en más de 3 ocasiones ameritaba citar a los padres o tutores para corregir estas conductas. Las inasistencias habituales no necesitaban castigo; la pereza y desidia, sí. Desde la perspectiva de Chaoul (2014), la asistencia regular y la instauración de un calendario único en 1892 fueron formas de disciplinar a los estudiantes y padres de familia: pretendían crear el hábito de acudir regular y periódicamente a los centros educativos con el fin de lograr un mejor rendimiento escolar. Esto contribuyó a fijar un tiempo institucional al que las familias tuvieron que adaptarse y se regularon entonces aspectos al interior y exterior de las escuelas: asistencia, vacaciones, horarios de estudio, descanso, alimentación y duración de actividades. De acuerdo con Granja (2009), un ambiente de vigilancia fomentó el gradual refinamiento de los informes; registros cada vez más detallados elaborados por maestros, inspectores médicos y pedagógicos contribuyeron a sistematizar y controlar la asistencia escolar. Por ejemplo, en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX el uso de los términos *inscritos* y *asistencia* era difuso. En cambio, con los *Kindergärten* adquirieron precisión, lo que permitió un seguimiento más riguroso de la frecuencia con que los pequeños acudían. Los inspectores médicos de finales de la primera década del siglo XX registraban únicamente la asistencia en sus informes y para los cuales existían formatos estandarizados, pero en el siguiente decenio se incorporó el número de niños inscritos. Por su parte, las maestras informaban mediante oficios el número de grupos, educadoras, inscripción y asistencia media mensual de niñas y niños. En 1917 las listas de asistencia diaria comenzaron a aparecer en las solicitudes de material de dichos

⁴³⁶ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, fojas 35 y 36. Año 1891.

establecimientos.⁴³⁷ Lo que para Josefina Granja (2009) representó una “estructura conceptual más elaborada” (p. 223) de la inscripción y asistencia fue convirtiéndose en una serie de referentes esenciales de la escolarización y en categorías de clasificación.

Con el proyecto de *Kindergarten* de Castañeda la tensión entre libertad y disciplina se hizo más evidente. Esto no era del todo nuevo, en 1892 el médico Jesús Chico afirmó que

el tierno alumno del Kindergarten no hace más que jugar en los primeros tiempos de su ingreso al establecimiento; pero sus juegos han perdido ya el carácter tumultuoso y arbitrario que distingue á los recreos de los niños dejados en absoluta libertad. Son ya juegos ordenados... (*La Voz de Guanajuato*, 21 de agosto de 1892).

Cabe precisar que en el modelo de *Kindergarten* de Castañeda la libertad en la infancia tuvo el mismo significado que en Froebel, es decir, la concibieron como característica natural del niño. Para esta maestra, la libertad podía educarse mediante una disciplina aceptada voluntariamente que encauzara la actividad infantil bulliciosa a fin de ordenarla para preservar la armonía social. En cambio, desde la perspectiva foucaultiana la libertad es pensada como práctica reflexiva y no como algo que se posee. La tensión entre libertad y disciplina en Castañeda y el pensamiento de Foucault tiene sentidos distintos. Esta maestra pionera consideró que disciplina y libertad podían coexistir en equilibrio. Sin embargo, en su misma propuesta puede identificarse la tirantez entre estas nociones en relación al objetivo del *Kindergarten* de promover la libertad del párvulo a la vez que disciplinarlo para la educación primaria y la vida en sociedad. Como se ha señalado, dicha institución osciló entre ser escuela, la continuidad del hogar y preparatoria para la primaria. En Foucault, la tensión radica en que la libertad representa una resistencia al poder en su expresión más dominante. A pesar de esta distinción, la disciplina para Castañeda fue un método con el que se pretendía la obediencia de los pequeños, hacerlos útiles y trabajadores.

La propuesta de Castañeda⁴³⁸ redujo drásticamente la jornada escolar respecto a las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, pasando de 6 horas de lunes a sábado a 3

⁴³⁷ Esto pudo ser diferente para las primarias debido al decreto de obligatoriedad de 1891 (Granja, 2009), lo que favoreció un uso más temprano de estos registros; que a diferencia de la educación para niños de 3 a 6 años se estableció como nivel obligatorio poco más de un siglo después.

⁴³⁸ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 65-90.

horas de lunes a viernes (así se mantuvo hasta 1942, año en que concluye esta investigación). A pesar de que parte de los objetivos del *Kindergarten* era resguardar a los niños mientras sus madres trabajaban, no se ha encontrado evidencia de oposición de ellas ante el cambio de horario –lo que no significa que no haya habido–. Esta modificación de la jornada transformó también la vida de los pequeños, si bien a través de las pláticas a las madres las nuevas ideas sobre la educación de los niños pueden haber penetrado en sus vidas desde otro ángulo. Años más tarde, se planteó en varias ocasiones el establecimiento de *Kindergärten* denominados “Hogar Escuela” que funcionaran de lunes a sábado de 6:30 a 18:00 horas, para que obreras y sirvientas tuvieran un lugar seguro donde dejar a sus hijos y no se vieran obligadas a dejar de trabajar. Es probable que este proyecto no se realizara, pues no se ha encontrado registro de su existencia, pero su presencia como proyecto hace visible una necesidad de cuidado de las pequeñas infancias ante una incorporación más intensa de las mujeres al trabajo fuera de sus casas y la incompatibilidad de los horarios –y, por tanto, de la maternidad– con labores remuneradas.

Castañeda dedicó un apartado a la distribución del tiempo en el que detalló tareas con duración de entre 20 y 40 minutos, aclaró que su orden podía modificarse y, si las maestras consideraban pertinente, podían omitir algunas. Con esta flexibilidad se pretendía favorecer la heterogeneidad de las actividades, ya que a los niños se le debía dejar “en completa libertad para desarrollar su idea”.⁴³⁹ Sin embargo, esa libertad tendría que acotarse para no romper el orden, esto es, al manipular barro o papel los pequeños podían crear objetos no sugeridos por la maestra, más no cambiar de actividad o material. No solo fue necesario fijar el hábito de la asistencia regular; igualmente importante fue el de la puntualidad, aspecto que formó parte de la enseñanza de la cultura moral para esta maestra. De acuerdo con Scharagrodsky (2007), esto significó disciplinar el cuerpo en el tiempo mediante el control de la actividad escolar, con lo que, sumado a una regulación del *espacio* y *lugar*, “el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal” (p. 6).

En el programa de Zapata de 1906, la noción del tiempo se adquiriría mediante diversas tareas en torno al reloj. En enero realizarían una tarjeta de bautizo del tiempo, los

⁴³⁹ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 80.

niños jugarían al “Nacimiento del año” y “El reloj”, cantarían “El reloj”, recortarían e iluminarían la carátula de un reloj.⁴⁴⁰ Hacia 1920 estas enseñanzas se hicieron más específicas y su metodología cambió, incluyendo cuentos y conversaciones sobre el tiempo. Tal fue el caso del cuento “Padre tiempo y sus hijos”, en el que, al reloj, las horas y los meses se les confirieron características humanas, mientras que los meses se presentaron como una secuencia temporal. En la conversación “El reloj” los niños observarían y pondrían atención al tic-tac del reloj de su salón y dialogarían sobre los distintos tipos, usos y beneficios: “El reloj nos dice la hora en que debemos levantarnos; indica a los niños cuándo deben irse al Kindergarten y cuándo deben regresar a casa” (Zapata, 1920, p. 55). En el programa de 1934 se estipuló fomentar el hábito de la puntualidad y la participación de los niños en la formación del calendario escolar.⁴⁴¹ Por último, en la sección *Experiencias sociales* del plan de 1942 los niños comprenderían la relevancia del reloj “como norma de vida” (Zapata, 1951, p. 106). Estas maneras de organizar el tiempo y los contenidos pedagógicos sobre este tema apuntan hacia la diferenciación que señala Viñao (1996b) en cuanto a la construcción sociocultural e individual del tiempo. Esta última refiere a un “tiempo-de-sí-mismo” o “conciencia del tiempo individual” (p. 17), la que solo es posible con base a elementos socioculturales, que en las propuestas de Castañeda y Zapata fueron el reloj –como instrumento de medición y control del tiempo–, el lenguaje, las rutinas, etcétera.

Un orden flexible de las actividades en los *Kindergärten* y jardines de niños, así como la supresión de horarios rígidos se fomentaron con base en características estimadas como innatas de las pequeñas infancias: espontaneidad, libertad y movimiento constante. En 1911 se estableció que la duración de las actividades para párvulos no debía exceder los 15 minutos y su orden quedaría a consideración de cada establecimiento siempre y cuando se ajustara a los preceptos higiénico-pedagógicos, y se fijó que el *Kindergarten* se cursaría en 2 años divididos en 4 semestres y dos periodos vacacionales al año.⁴⁴² Como parte de la reorganización de los *Kindergärten* efectuada en 1925, con el propósito de

⁴⁴⁰ Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906, pp. 685-703.

⁴⁴¹ Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, pp. 328-333.

⁴⁴² Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la SIPBA, *SIPBA*, tomo XVII, 1911, pp. 41-44.

sustituir su funcionamiento artificial por uno cimentado en la iniciativa, libertad motora y anímica de los pequeños, se eliminaron planes detallados y horarios de clase. Para ello, se argumentó que la enseñanza debía ser ocasional y, que pretender que niños de tan corta edad siguieran programas estrictos era un error.⁴⁴³ El programa de 1934 reglamentó un horario de actividades absolutamente flexible, pues el ambiente adecuado para la niñez pequeña debía caracterizarse por la naturalidad, espontaneidad y alegría; en cambio, imponer restricciones y “falsas apreciaciones del tiempo y del esfuerzo”⁴⁴⁴ contravenían estos principios. La consideración de un tiempo escolar rígido como antinatural continuó hasta por lo menos principios de la década de 1940. Progresivamente fue dominando la idea de una libertad ordenada mediante una organización temporal variable y actividades que permitieran el movimiento corporal de los niños, la experimentación, creatividad, expresión de ideas, entre otros. La relación entre libertad y disciplina pareció ser menos tensa.

La organización temporal diferenció a escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños del ambiente doméstico. Su ordenación respondió a un uso del tiempo escolar, a pesar de la insistencia en que no eran escuelas, sino el eslabón que unía a ambos medios. Esto es, las culturas escolares que se estaban construyendo no coincidieron del todo con lo que se deseaba crear –segunda hipótesis secundaria de esta investigación–, por lo que la proyección de los establecimientos para niños pequeños fue diferente en sus realidades y prácticas. En los primeros años del siglo XX se impulsó la transformación del mobiliario escolar para impregnar de modernidad a los planteles. Según Menéndez (2021), espacio y tiempo fueron ejes vitales en el establecimiento y concepción de la escuela moderna. Reglamentos, programas, materialidades semejantes, control del tiempo y formatos de asistencia, solicitudes de material e inspecciones médicas contribuyeron a la anhelada uniformidad de las escuelas. Horarios precisos de actividades hicieron necesaria la presencia de relojes en las aulas, lo que se reglamentó por primera vez hacia 1900 para las primarias; sin embargo, su cumplimiento demoraría varios años más (Chaoul, 2014). Los inventarios de los *Kindergärten* dan cuenta de la existencia de relojes desde la segunda

⁴⁴³ Reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *BSEP*, tomo V, núm. 5, 1926, pp. 67-69.

⁴⁴⁴ Documento Número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 333.

década del siglo XX. Se pretendía que sirvieran para el “mejor cumplimiento de los horarios”⁴⁴⁵ –a pesar de que en lo prescriptivo se intentó fomentar su flexibilidad a razón de permitir la libertad y libre expresión infantil– y el trabajo pedagógico con los niños. Los hubo de pared, de mesa, despertadores y marinos.

Horarios rigurosos y el uso de relojes en los establecimientos para párvulos tuvieron por objetivo ordenar la conducta infantil, haciendo clara la tirantez entre libertad y disciplina. A decir de Luz María Rivera, directora del *Kindergarten* Spencer, “debe darse al niño libertad para desarrollar su actividad; pero sin que pueda hacer nada que perjudique a los compañeros ni al buen orden del salón”.⁴⁴⁶ El reloj como dispositivo de control institucional trastocó la vida escolar y la percepción del tiempo: “el reloj se volvió símbolo que marcaba el tiempo medido y regulado por una autoridad central, un tiempo que era rítmico, disciplinado, predecible y, por lo tanto, controlable” (Chaoul, 2014, p. 76). Además, el reloj en los salones hizo visible al tiempo, que fue comprendido como una secuencia de tareas y ordenó la vida al interior y hacia afuera de los establecimientos. Los relojes existieron en los jardines de niños del periodo posrevolucionario, aun cuando se insistió en la supresión de horarios, posiblemente porque persistió la idea de un uso eficiente del tiempo.

Escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños fueron pensados como la base de la educación del futuro hombre. Esta manera de concebir a dichas instituciones guarda relación con el tiempo biográfico, que desde la perspectiva de Viñao (1996b) está conectado con “la división social de la vida en etapas o edades y la caracterización, principio y fin de cada una de ellas” (p. 32). Lo que es útil para comprender a los establecimientos como parte de una secuencia temporal y escolar en la vida de los sujetos, que, a su vez, sitúa a los niños en un lugar y espacio social. Así, la idea de futuro en la concepción de la niñez pequeña la caracterizó como etapa de transición. La manera de pensar y racionalizar el tiempo en las instituciones de cuidado y educación para párvulos siguió una comprensión lineal, a partir de la graduación de contenidos y el control de la duración de actividades se entendió al tiempo como evolutivo; el objetivo era volverlos

⁴⁴⁵ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2564, legajo 2, exp. 7, foja 13. Año 1917.

⁴⁴⁶ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 100, 1921.

productivos y ordenados. Los establecimientos para niños menores de 6 años los constriñeron a espacios, tiempos y rutinas concretas. También concentraron la socialización infantil durante una parte del día por encima de otros espacios como la calle, entonces, estas instituciones organizaron y vigilaron el tiempo infantil estructurando una organización social en torno a ella.

La comprensión del tiempo escolar y sus usos en las instituciones para niños pequeños se transformó en el periodo estudiado. Se transitó de una concepción del tiempo rígida con una organización de actividades detallada y sin variaciones a una flexible a través de labores libres pero ordenadas. Con los *Kindergärten* y jardines de niños se pensó que los horarios precisos contravenían la naturaleza infantil, por lo que se intentó una regulación del tiempo acorde a las necesidades y singularidades innatas de los pequeños. Sin embargo, ambas visiones del tiempo confluyeron en su uso eficiente y productivo. Gradualmente, el vínculo entre libertad y disciplina fue menos tenso debido a la flexibilización de horarios y rutinas escolares, la caracterización del párvulo como naturalmente inquieto, la introducción de una libertad ordenada como parte del método del *Kindergarten* propuesto por Castañeda y una idea de disciplina aceptada voluntariamente como correcta.

4.4.2 Cuerpo, disciplina y libertad

En este último apartado se analizará cómo las culturas y materialidades escolares para las infancias menores de 6 años convergieron en un interés específico: moldear y disciplinar los cuerpos infantiles. Este proceso fue cambiando con el tiempo a partir de la creación de instituciones para la protección y educación de las infancias pequeñas, mediante las cuales se implementó una biopolítica, biopoder y disciplina centradas en los cuerpos individuales y en el grupo social. Desde esta perspectiva, es posible pensar a las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños como dispositivos de vigilancia y socialización que producían “cuerpos y sus sentidos” (Ortega y Cházaro, 2021, p. 4). Dichas instituciones definieron, además, una niñez normal y homogénea.

Claramente el significado de libertad y disciplina es distinto en el pensamiento de los médicos mexicanos pioneros de las instituciones para párvulos Flores, Ruiz y De la Fuente del concebido por Foucault. Para los primeros libertad y disciplina eran conceptos

y prácticas opuestas que podían convivir en armonía al ordenar la libertad por medio de la educación, lo que disolvía la tensión entre ellas. La disciplina era para ellos una disciplina racional, esto es, una en que la razón se imponía a la conducta y las pasiones; esto era diferente en hombres, mujeres y niños debido a que a estos dos últimos grupos fueron considerados como “inteligencias inferiores” (Flores, 1887, p. 209). Desde la perspectiva foucaultiana, libertad y disciplina no son nociones opuestas ni dicotómicas. El poder se constituye desde el biopoder, biopolítica, disciplina y libertad; es decir, el poder cobra presencia en la práctica de la libertad. En palabras de Luciana Cadahia (2013), libertad y poder “sólo tienen lugar en su mutua interrelación y no existen fuera de ella” (p. 42). La resistencia como libertad nace de la relación de poder. En tanto que la disciplina son métodos centrados en el cuerpo de los sujetos y en las instituciones para controlar las corporalidades subordinándolas y haciéndolas útiles.

Según Manuel Flores (1887), la actividad física o intelectual constituía el principal placer del niño; la quietud total resultaba tan negativa como una libertad absoluta que daba cabida al movimiento desordenado. Por tanto, era necesario mantener ocupado al párvulo de forma útil y placentera. Para Sofía Muñoz, aspirante a ocupar la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889, la actividad física era tan importante como la intelectual: la primera contribuía al desarrollo muscular y salud de los pequeños, debía practicarse con prudencia y bajo la vigilancia de la maestra, y en el aula el niño tendría que ser libre de moverse, pues esto era parte de su naturaleza y desarrollo. La disciplina se asemejaría a la maternal, caracterizada por ser suave y tolerante,⁴⁴⁷ una idea que permaneció hasta al menos la década de 1940.

La aplicación de castigos físicos como método disciplinario en los diversos establecimientos de enseñanza es de larga data. Eugenia Roldán (2015) muestra cómo estas prácticas formaron parte de las culturas escolares a mediados del siglo XIX cobrando múltiples sentidos vinculados a divergencias entre las distintas demarcaciones educativas y la soberanía escolar. En los documentos prescriptivos y documentación generada por los establecimientos para niños pequeños no se ha encontrado referencia a correcciones físicas, lo que no supone que no hayan tenido lugar. El reglamento para las escuelas

⁴⁴⁷ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 17. Año 1889.

municipales de la ciudad de México de 1891 prohibió los castigos corporales que dañaran la salud de los alumnos, se permitirían aquellos que fueran en relación con las faltas, entendidas por ellas la holgazanería, desinterés, obstinación e inmoralidad. En caso de que aun castigando al estudiante las conductas indeseadas continuaran, podría procederse a su suspensión y posteriormente la expulsión.⁴⁴⁸ De acuerdo con el médico Luis E. Ruiz (1904) los métodos disciplinarios aplicados por los maestros eran el castigo, premio, consejo y dar el ejemplo. La desatención de los niños a las lecciones era contraria a su voluntad, por lo que intentar corregirla empleando castigos corporales producía efectos adversos, dañaba el vínculo maestro-alumno, era inmoral e irracional. Esta apreciación permite ver que, en su opinión, los niños no eran malos por naturaleza, sino que las transgresiones se debían a su falta de discernimiento entre el bien y el mal, la cual podía desarrollarse mediante la educación. Para De la Fuente (1905) los castigos físicos debían proscribirse de las escuelas por ser contrarios a la higiene y pedagogía modernas, los resultados que se obtenían eran opuestos a los deseados. Frente al castigo se situó al premio, al que se consideró con un valor moral “á todas luces superior al del castigo” (Ruiz, 1904, p. 57). Sin embargo, solo debían recompensarse los éxitos intelectuales; de otra manera, únicamente se desmoralizaría al alumno. Así, los premios quedaron anclados al aprovechamiento escolar. Con todo, premios y castigos fueron parte de los métodos para la formación de sujetos subordinados y útiles, en la medida que la escuela se configuró como un dispositivo de coerción y recompensa.

Ruiz (1904) comprendió a la disciplina como sinónimo de orden imprescindible para alcanzar el progreso, lo que hizo necesario establecer una serie de técnicas y normas para la acción:

Durante las horas de clase hablarán únicamente cuando el maestro lo indique, y faltándoles el permiso correspondiente y en caso de que les sea necesario solicitarlo, lo harán valiéndose de un sistema de señales, levantando, por ejemplo, la mano cerrada ó separando uno ó más dedos (p. 195).

Castañeda concordó con Ruiz en que los premios eran animadores artificiales, por lo cual sugirió evitarlos al concluir el año escolar, lo que se reglamentó oficialmente en

⁴⁴⁸ *Ibíd.*, vol. 2542, exp. 1891, foja 36. Año 1891.

1911 sustituyéndose por exhibiciones o festivales infantiles.⁴⁴⁹ De acuerdo con Castañeda, disciplinar al niño era el arte de gobernarlo amorosa y justamente. La disciplina en el *Kindergarten* tendría por objeto enseñar al párvulo a obrar con libertad y orden, lo que requería reglas flexibles para impedir convertirlo en un ser pasivo. La maldad no era característica innata del niño, este era “un capullo de humanidad que lleva en sí todos los gérmenes de alteza de la misma”;⁴⁵⁰ su disciplinamiento devendría naturalmente al procurarle una atmósfera ordenada, alegre, segura, dinámica, etcétera. Una disciplina parecida a la familiar se pensó como la natural en dichos establecimientos, por ende, la maestra-madre debía ser un buen ejemplo para los pequeños. A pesar de que estas ideas persistieron desde las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX hasta los jardines de niños del periodo posrevolucionario, es posible identificar ciertos cambios en la disciplina de las distintas instituciones. En las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX, se pensó al niño como falto de experiencia y sabiduría, por lo tanto, debía obedecer al adulto. Con los *Kindergärten* y jardines de niños la disciplina se tornó reflexiva y consciente, basada en la vigilancia de sí mismo. Otro cambio importante fue la supresión de premios bajo el entendido de que la aceptación voluntaria de las reglas y el orden los hacía innecesarios. Esta medida contribuyó a distinguir a las instituciones para niños pequeños de la primaria.

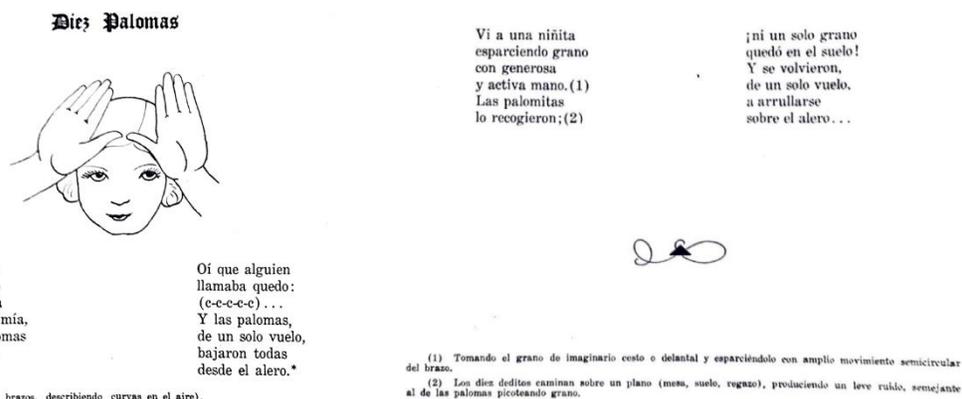
En palabras de Caruso (2003) “las disciplinas se definen a través de la visibilidad de los cuerpos, sus actividades y efectos de docilidad y utilidad” (p. 112). Esto se hizo evidente en el programa para escuelas de párvulos de 1891, que enlistó minuciosamente los ejercicios para educar las facultades morales, intelectuales y físicas de los párvulos. Se trataba de lograr un control escrupuloso del cuerpo: para ello, se practicarían ejercicios de abducción, aducción y rotación del muslo; movimientos de supinación y pronación del antebrazo y brazo; los niños aprenderían a reconocer objetos a diferentes distancias, a apreciar sonidos con timbres diversos y a identificar la constitución física de un cuerpo a través del tacto, por mencionar solo algunos.⁴⁵¹ El programa elaborado por Castañeda en 1903 fue un poco más general e incorporó la idea de una libertad ordenada; sin embargo,

⁴⁴⁹ Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *BIPBA*, tomo XVII, 1911, p. 44.

⁴⁵⁰ Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, *BJIP*, tomo II, núm. 2, 1903, p. 88.

⁴⁵¹ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, foja 28-35. Año 1891.

la intención de disciplinar y controlar la corporalidad infantil se mantuvo. Los niños deberían aprender a mover cada parte de su cuerpo de forma intencional y con un objetivo mediante variadas actividades pedagógicas en las que tuvieran que observar, tejer, recortar, plegar, saltar, correr, construir, cantar, etcétera. Fue preciso crear y adaptar materialidades *ad hoc* para estas tareas, lo que tuvo mayor impulso a partir de la década de 1920 (ver Capítulo III). Al promoverse programas y horarios flexibles susceptibles de adecuarse a las necesidades de cada establecimiento y grupo no solo se otorgó mayor autonomía a las maestras, sino que la descripción de las actividades que debían realizar se volvió menos minuciosa. Con todo, los detalles comenzaron a aparecer en los repertorios lúdicos y musicales –Imágenes 32, 33 y 34–. También se procuró que los niños no permanecieran sentados ni en el mismo espacio por periodos prolongados, es decir, se alternaría el uso del salón y del jardín, tratando de que estuvieran el mayor tiempo posible en este último. Estas prácticas marcaron una ruptura respecto a las escuelas de párvulos del siglo XIX, en las que los pequeños se configuraron como sujetos sedentes.



Imágenes 32 y 33. Diez Palomas. Berta von Glümer, (1934). *Rimas y Juegos Digitales para el Hogar, el Kindergarten y la Escuela Primaria*, México, pp. 116-117.

“Diez Palomas” es un juego digital creado por Berta von Glümer⁴⁵² que forma parte de su obra *Rimas y Juegos Digitales para el Hogar, el Kindergarten y la Escuela Primaria* (1934). En este libro propuso que madres y maestras memorizaran, comprendieran y sintieran las rimas y juegos antes de ponerlos en práctica con los niños; ellas debían ser el

⁴⁵² Berta Alfonsina von Glümer Leyva (1877-1963), maestra guerrerense pionera del *Kindergarten* y de la formación profesional de educadoras. Destacó, además, por ser autora de una abundante obra escrita y musical. En opinión de Silvia García (2023), Von Glümer generó una didáctica de la literatura infantil que incluyó cuentos, rimas, arrullos, adivinanzas, fábulas y dramatizaciones; la cual transmitió a sus alumnas.

buen ejemplo para que los niños las imitaran, haciendo que los pequeños actuaran de manera civilizada, provechosamente, con pureza y disciplina. Era importante “empezar a ejercitar y disciplinar sus dedos y sus manos desde la infancia” (p. 13). Para evitar actividades dañinas había que ocupar a los niños adecuadamente; en una actividad *ad hoc*, sana y duradera, se fundía en el cuerpo, espíritu, sentimiento y pensamiento. Sugirió movimientos corporales que acompañaran a las rimas y juegos en partes precisas. Por ejemplo, en el juego digital aquí citado, madres y maestras simularían el vuelo de las palomas moviendo con amplitud sus brazos a manera de hacer curvas en el aire al recitar la segunda estrofa; fingirían tomar granos de un cesto o delantal imaginario esparciéndolos con un movimiento amplio semicircular del brazo en el siguiente fragmento.

Otra muestra de actividades precisas fue el trabajo de la maestra pianista Carmen Calderón Córdova (1939), quien publicó varias obras con cantos y juegos originales junto a Luz María Serradel, anunciados para su venta en la revista *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para el estudio y protección del niño*.

RITMO
(PARA MAQUINITA O ARROYITO)

Música de
CARMEN CALDERÓN CÓRDOVA

Allegretto

Para hacer la maquina, se ponen los niños uno detrás de otro, tomando con sus dos manos los hombros del compañero de adelante. La Educadora puede simular la máquina, por ser la más alta, poniendo sus dos brazos atrás, con los que tomará las manitas del niño que va detrás de ella. Al ir caminando, moverán sus brazos adelante y atrás, simulando los ejes de las ruedas. Caminarán con pasos cortos aumentando o disminuyendo la velocidad, según convenga. Si 8 niños pueden formar un túnel por el que pasará la máquina. Otro puede ser el guarda-va que hará las señales necesarias.

Para hacer el arroyito, pueden formarlo yendo uno detrás de otro, deteniéndose de la falda o del cinturón del de adelante. El arroyito irá serpenteando por todo el salón o patio.

Imagen 34. Ritmo (para maquina o arroyito). Carmen Calderón Córdova, (1939). *Ritmos para Jardín de Niños y la Escuela Primaria*, México, p. 22.

En todas las piezas musicales Calderón Córdova incluyó una nota al final en la que describía los movimientos que niños y maestras debían hacer. Por ejemplo, en el ritmo de la Imagen 34:

Para hacer la maquinita, se ponen los niños uno detrás de otro, tomando con sus dos manos los hombros del compañero de delante. La Educadora puede simular la máquina, por ser la más alta, poniendo sus dos brazos atrás, con los que tomará las manitas del niño que va detrás de ella (1939, p. 22).

En ocasiones, los movimientos cambiaban a la par del ritmo y las educadoras debían contar los tiempos; lo que implicaba que tuvieran ciertos conocimientos musicales. También sugirió vestuarios y materiales para que estas piezas se representaran en festivales escolares. Este tipo de actividades sugieren el encuentro de cuerpos: el de la maestra y el del niño.

En los jardines de niños la maestra continuó siendo ejemplo de los pequeños, aunque la imitación como parte del método pedagógico pareció diluirse –sin desaparecer por completo– al tiempo que se impulsaron la espontaneidad, creatividad y expresión de los párvulos. Este cambio lo promovió Rosaura Zapata hacia la década de 1920 y se hizo más evidente en los siguientes dos decenios. Para esta maestra la espontaneidad debía ser consciente y encauzada, en sus palabras: “Esa producción de la propia actividad es la mejor mediación entre la norma y la espontaneidad, haciendo surgir de la mezcla de ambas la anhelada libertad característica del verdadero Kindergarten”.⁴⁵³ Educar, ordenar y permitir cierta libertad en los movimientos de los niños tuvieron por objetivo prepararlos para la primaria, formar al futuro hombre laborioso y colaborador en el progreso del país.

En las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX se promovió una disciplina basada en la obediencia del niño al adulto, lo que se basó en la concepción de que los pequeños no tenían experiencia y no sabían diferenciar entre lo bueno y lo malo. Desde la perspectiva de Caruso (2005), la sujeción del alumno al maestro, sobre todo de los más pequeños, “constituye el primer encuentro del niño con autoridades de carácter eminentemente público” (p. 32). Los *Kindergärten* marcaron un cambio en el paradigma disciplinario: en ellos se transitó de una “obediencia ciega” (Dussel y Caruso, 2006, p. 35), impuesta y coercitiva a una de tipo reflexivo, consciente y aceptada. Para Castañeda, la disciplina era asunto no solo de la maestra –aunque empezaba por ella–, también del niño. El orden en los pequeños debía emanar de su inteligencia, voluntad, respeto y

⁴⁵³ Espontaneidad y sus Normas en el Kindergarten, *Jardín de Niños. Órgano de la Sociedad de Educadoras para Estudio y Protección del Niño*, tomo I, núm. 3, julio de 1931.

vigilancia a sí mismo, lo que Dussel y Caruso denominaron “obediencia interior” (2006, p. 35). Una disciplina de este tipo, según Castañeda, no requería de premios ni castigos, sino de hacer que el niño encontrara las consecuencias de sus actos. En cambio, Zapata afirmó que era necesario imponer reglas a los pequeños de tal la manera que la aceptaran gustosos. Las maestras María de la Luz Rivera y Clotilde González coincidieron en que la disciplina del *Kindergärten* era racional –entendida como la armonía entre espontaneidad y regla– y consciente –el niño entendía lo que hacía y voluntariamente frenaba sus impulsos para el bien colectivo–. Para estas docentes, de una disciplina con estas características dependía la formación de hábitos que eran la base del carácter de los infantes.⁴⁵⁴ Rivera apuntó que la “disciplina de la libertad”⁴⁵⁵ no debía confundirse con el libertinaje: la primera consistía en actuar sin presión, no como se quiere –lo que hacía al niño esclavo de sus pasiones–, sino como se debe. Hacia las décadas de 1930 y 1940, moldear los movimientos corporales de la niñez fue relevante para facilitar “su trabajo en la vida”;⁴⁵⁶ en consecuencia, en los jardines de niños se enseñarían hábitos –de trabajo, aseo, cortesía, puntualidad y orden–, los pequeños adquirirían habilidades manuales –dibujar, modelar, construir, ensartar cuentas–, coordinación de movimientos, soltura al caminar, subir y bajar escaleras.

Educar y ordenar los cuerpos a través de los establecimientos para niños menores de 6 años, abarcó también el de las docentes. Desde la instalación de las escuelas de párvulos en la década de 1880 se pensó a la maestra para las pequeñas infancias como una segunda madre, amorosa y paciente. Al no existir una educación específica para ellas, las primeras fueron profesoras de primaria, otras solo tuvieron experiencia al trabajar en las Amigas o como ayudantes en escuelas elementales. Sin embargo, con las instituciones para párvulos surgió la necesidad de formar un magisterio *ad hoc* para la pequeña infancia. Con el modelo de *Kindergarten* de Castañeda, la maestra de párvulos comenzó a cobrar especificidad, lo cual exigió una formación intelectual y física. El plan de estudios presentado por Berta von Glümer en 1909 e inaugurado ese mismo año, incluyó conocimientos teóricos y prácticos. Estos últimos consistieron en una educación corporal

⁴⁵⁴ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, fojas 100 y 101, 1921. *Ibid.*, caja 36713, exp. Clotilde González García, foja 181, 1921.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 102, 1921.

⁴⁵⁶ Documento número 6. Programa del Jardín de Niños, *MSEP*, tomo II, 1934, p. 330.

vinculada a habilidades que mujeres, madres y docentes debían dominar: narrar y escribir cuentos, modelar, confeccionar cestas, tejer y dibujar. Lo que nos remite a la afirmación de Scharagrodsky (2007) respecto a que “El dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces” (p. 10).

Las representaciones de las educadoras ligadas a la maternidad contrastaron con lo que se esperaba fuera el maestro de primaria. En la noticia “Diez preceptos para los Maestros” se afirmaba que: “2º Debe tener el cuerpo recto, la cabeza levantada, la actitud resuelta y activa, el porte digno y, si se requiere, imponente y majestuoso. 3º Sus acciones con el cuerpo y con la mano deben ser naturales, cultas y correctas” (*La Enseñanza Normal*, 22 de enero de 1905, p. 104). En cambio, la maestra para niños pequeños debía singularizarse por ser culta, inteligente, cariñosa y capaz de conducir a los pequeños sensatamente. De esta manera, las instituciones y el magisterio para las infancias menores de 6 años se fueron configurando como campos de saberes concretos sobre la niñez, su educación y la maternidad. En la interpretación de Rosaura Zapata, Froebel pretendió con su método educar al párvulo y el instinto maternal de sus cuidadoras, a lo que llamó una “ciencia de las madres”.⁴⁵⁷ Una conducta moral intachable, acatar indicaciones, tener buen carácter, ser respetuosas, honestas, sencillas, trabajadoras y estudiosas fueron características imprescindibles de las maestras de escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños. Luz María Rivera, directora del “Spencer”, sostuvo en su informe de actividades de 1921 que “Como características psicológicas, dominan en el personal los instintos maternales, escrupulosidad en detalles, interés por otros y gran voluntad para someterse a la disciplina de la escuela”.⁴⁵⁸

Moldear los cuerpos infantiles y la disciplina escolar influyeron en la construcción, a la vez que formaron parte de las culturas y materialidades de las instituciones educativas y de cuidado para niños pequeños. Esto es, los comportamientos corporales, las maneras de concebir y vivir las corporalidades de la niñez pequeña están mediados por racionalidades sociales y culturales. En otras palabras, se trató de la administración de los cuerpos de las infancias, lo que formó parte de las tareas docentes. Asimismo, fue

⁴⁵⁷ Conferencia dada por la Señorita Profesora Rosaura Zapata. Educación del Niño, *BSEP*, tomo IV, núm. 2, 1925, p. 117.

⁴⁵⁸ AGN, Fondo y Serie Dirección General de Educación Preescolar, caja 36713, exp. María de la Luz Rivera, foja 101, 1921.

importante modelar los movimientos y conductas de las maestras; aspectos que fueron puestos en relación con los ideales de mujer y maternidad. Disciplina y control del cuerpo tornaron a las infancias como dóciles y susceptibles de ser transformadas mediante la higiene, pedagogía, medicina, entre otras.

4.5 Reflexiones finales

En este último capítulo analicé las maneras en que se intentó moldear y disciplinar los cuerpos y comportamientos de las infancias menores de 6 años en instituciones especialmente creadas para su educación y protección. Me apoyé en las nociones foucaultianas de biopoder, biopolítica y disciplina para mostrar cómo se pensaron y proyectaron las corporalidades infantiles dentro de las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños, las formas en que se construyó y disciplinó el cuerpo y conducta del niño, los objetivos de estos procesos, así como la configuración de materialidades y culturas escolares a medida para los párvulos. Dichos conceptos me permitieron identificar cambios y persistencias en las maneras de moldear, ordenar y administrar los cuerpos individuales y de la niñez, mismos que fueron concebidos como susceptibles de transformarse. Por otra parte, en las infancias menores de 6 años confluyeron intereses políticos, científicos, sociales, culturales y pragmáticos; de esta manera, paulatinamente se configuró como campo de saberes especializados.

La tensión cuidado-educación mostró cambios en el periodo estudiado. Las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX se plantearon desde su origen como instituciones de cuidado, a las que al poco tiempo se les confirió una tarea instructiva y después educativa. En ellas, cuidado y educación parecieron convivir con cierta armonía; aunque esta última función comenzó a enfatizarse. Con el proyecto de *Kindergarten* de Castañeda su carácter educativo se reafirmó existiendo una tirantez con sus tareas de cuidado, así, estos establecimientos oscilaron entre ser escuelas y la extensión del hogar; el vínculo cuidado-educación tuvo momentos de tensión y otros en los que su coexistencia pareció conciliarse. Esto pudo identificarse en torno a la alimentación, la que al paso del tiempo formó parte de su tarea educativa integrándose de distintas maneras en los programas; en cambio, la provisión de alimentos en los jardines de niños chocó con su carácter educativo en la década de 1930. En este capítulo distinguí ciertos matices en la tensión entre libertad

y disciplina presente en las diversas instituciones analizadas. En las escuelas de párvulos la disciplina fue sinónimo de orden y lo opuesto a la libertad, por tanto, dichos establecimientos debían regular la actividad infantil caracterizada por ser tumultuosa. En las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se procuró una disciplina semejante a la del hogar. En estos dos últimos establecimientos se fomentó la libertad y expresión infantil, aunque debían ser acotadas por una disciplina aceptada voluntariamente; se trató de una libertad ordenada.

A partir de la hipótesis general de esta investigación, identifiqué culturas y materialidades *ad hoc* que influyeron, al tiempo que se crearon o adaptaron, para la modificación de prácticas de crianza, creación de rutinas y desarrollo de hábitos en los sujetos y en la sociedad, así como la educación de los cuerpos y las conductas de párvulos y maestras. Estos procesos tuvieron lugar en instituciones educativas y fueron de la mano con los ideales de niñez, mujer, maternidad y familia. Así, reconozco por un lado que la escuela deja huellas en los cuerpos y conductas de alumnos y profesores, moldea formas de ser y estar en el mundo, de relacionarse con los objetos, configura maneras de percibir y vivir la corporalidad; por otra parte, identifico que el cuerpo, alimentación, higiene, disciplinamiento, infancias y maternidades tienen historicidad. De esta manera, el cuerpo del niño menor de 6 años puede ser considerado como territorio susceptible de ser intervenido y marcado por las culturas escolares. También se le puede pensar como una vertiente de la materialidad escolar y como archivo que permite acercarnos a las culturas y materialidades de la escuela.

Siguiendo a Mónica Fernández (2019), se puede decir que los establecimientos aquí analizados fueron espacios de regulación de la crianza e infancias a partir de la puesta en marcha de una biopolítica, biopoder y disciplina para formar una niñez dócil, sana y laboriosa. Las pretensiones de inculcar hábitos alimenticios, higiénicos, disciplinarios y la regulación del tiempo tuvieron como centro de atención a los cuerpos infantiles, a los que se pensó como especialmente dispuestos de ser moldeados. La educación infantil ordenó y estructuró el interés por las pequeñas infancias y el papel de las mujeres en el cuidado y educación de los niños conjuntamente con los procesos de escolarización (Fernández, 2019), lo que dio forma a una manera particular de vivir la niñez. La biopolítica y el biopoder situaron a la niñez en el centro de la política mostrando interés

en el problema de su cuidado, educación y gobierno, es decir, las infancias son un asunto político.

Las instituciones de cuidado y educación para niños pequeños se consideraron una ayuda que el Estado daba a las madres trabajadoras y para complementar la educación doméstica; de esta manera, pudieron haber representado una alternativa para paliar las tareas maternas y favorecer la incorporación de las mujeres al mercado laboral. Simultáneamente, dichos establecimientos fueron fruto, en parte, de una demanda por el cuidado de la niñez pequeña y de su derecho a la educación y protección. Se delinearon como espacios casi exclusivamente femeninos; sin embargo, los hombres no quedaron al margen de ellos, pues médicos, políticos e intelectuales intervinieron y contribuyeron desde sus propias esferas, quedando las maestras subordinadas a ellos.

Finalmente, en la construcción de un tiempo escolar para párvulos, este fue pensado como lineal y flexible. Dio origen a un tiempo institucional y la percepción de uno individual que organizaron la vida al interior y exterior de los planteles. La pequeña infancia fue vista como una etapa de transición, la base del hombre futuro, de ahí la relevancia de inculcarle hábitos, valores y comportamientos para conservar el orden social. Estas pretensiones se materializaron mediante planes cada vez más específicos, la regulación de la asistencia y puntualidad escolar, la homogenización del calendario, etcétera. El control del tiempo fue una manera de disciplinar y administrar la vida y los cuerpos. Otras formas fueron mediante prácticas punitivas, premios y programas minuciosos. En los establecimientos para niños pequeños, la disciplina “natural” se basó en una que asemejara a la doméstica en la que se concibió la actividad infantil como libre y ordenada. Con los *Kindergärten* y jardines de niños se procuró una disciplina consciente y aceptada voluntariamente a favor del bien común.

Conclusiones

Esta investigación se centró en las instituciones para el cuidado y educación de niños menores de 6 años en la ciudad de México entre 1880 y 1942. Concretamente, analicé la conformación y cambios de sus culturas y materialidades escolares –útiles, mobiliario y edificios–. Para ello, me basé en una diversidad de fuentes primarias relacionadas con la organización y administración de los establecimientos, tratados pedagógicos, congresos de instrucción, publicaciones de maestras pioneras, fotografías, noticias periodísticas, por mencionar solo algunos. Así, constaté que existe una amplia diversidad de documentos resguardados en diferentes archivos físicos y digitales que están en espera de ser consultados por los investigadores de la educación y que, sin duda, son muestra de los múltiples aspectos que nos quedan por indagar.

Las categorías biopoder y biopolítica me permitieron mostrar cómo fue que, a través de los establecimientos aquí analizados, sus culturas y materialidades, el Estado se fue apropiando de las tareas de protección, educación y vigilancia de este sector poblacional, adquiriendo la conducción central de las instituciones dedicadas a ello. Para reconocer la construcción histórica y social de los niños de 3 a 6 años, su pluralidad y capacidad de agencia, propuse el término *infancias pequeñas*. Con esta categoría intento, además, hacer patente que dicho grupo social es un asunto y un actor político, ya que ha sido influido por el biopoder, la biopolítica, eugenesia, las disciplinas, intereses de diverso orden, modelos de infancias y maternidades.

En el transcurso de la investigación se reafirmó la hipótesis general de la que partí, la cual consiste en que en el periodo que va de 1880 a 1942 se crearon culturas y materialidades a medida para las infancias pequeñas en relación con los cambios en las maneras de pensar a la niñez, a las instituciones para su educación y cuidado, a las maestras, las ideas y prácticas pedagógicas, así como el avance científico y tecnológico. Respecto a las hipótesis secundarias confirmé que para conformar culturas y materialidades escolares *ad hoc* para las instituciones y niños pequeños se realizaron adaptaciones, construcciones y creaciones originales a partir de las ya existentes. Estas culturas fueron diversas, resistentes, contradictorias y debatibles, no siempre en consonancia con lo propuesto desde la pedagogía y reglamentación oficial.

Recapitulando la historia aquí mostrada, al menos desde finales del siglo XIX coexistieron diversos establecimientos con el objetivo de cuidar y educar a los niños que aún no estaban en edad de asistir a las escuelas elementales: Amigas –cuya existencia es posible reconocer desde el siglo XVIII–, asilos, beneficencias públicas, hogares y la Casa Amiga de la Obrera a la que se le anexó una sala para párvulos. Con las escuelas elementales –denominación utilizada para designar tanto a las primarias como a los establecimientos para niños pequeños– comenzó a delinearse un tipo de educación concreta para la niñez menor de 6 años que antecedió a la primaria y estaba relacionada con prácticas escolarizadas. Así, la atención a las infancias pequeñas fue una tarea propia del ámbito doméstico, aunque también compartida con instituciones públicas.

Entre 1880 y 1886 se crearon 4 escuelas de párvulos en la capital del país en edificios independientes de las escuelas elementales, sostenidas por el Ayuntamiento. Estas escuelas se basaron en las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, no obstante, sus prácticas se asemejaron a las de las primarias. En un principio su objetivo fue proteger y cuidar de los párvulos durante la jornada laboral de sus padres evitando estuvieran solos en sus casas, así como aislarlos de elementos negativos de su medio. Con el tiempo se les sumaron los de ser el puente entre el hogar y la escuela, prepararlos para la primaria, disciplinar y sistematizar su actividad. Con la misma función se fundaron en las últimas décadas del siglo XIX las secciones de párvulos anexas a escuelas primarias y a la Escuela Normal para Profesoras, la que además sirvió para que las futuras maestras realizaran la experimentación pedagógica.

Por su parte, las cuatro escuelas de párvulos establecidas entre 1903 y 1906 –llamadas posteriormente *Kindergärten*– se plantearon como instituciones específicas para niños pequeños y se les diferenció de las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX por un enfoque distinto de su metodología, disciplina, espacios y materialidad escolar. Como resultado, se procuró su instalación en locales amplios con jardín o patio en los que el niño pudiera estar en contacto con la naturaleza, tener libertad de movimiento y jugar. Estos dos últimos elementos fueron considerados parte de la esencia de la infancia pequeña, especialmente al juego se le estimó como la base de su educación.

La denominación *jardín de niños* sustituyó a la de *Kindergarten* oficialmente en la ciudad de México en 1928, aunque en la práctica se continuaron utilizando como

sinónimos hasta avanzada la década de 1930. A esta institución se le miró esencialmente educativa y preparatoria para la primaria; sin embargo, la persistencia de su vinculación con el hogar y la representación de la Educadora como madre educada contribuyeron a la continuidad de su función de cuidado a las infancias pequeñas mientras sus padres trabajaban. Con el tiempo, adquirieron una diversidad de tareas: procurar la salud del niño, inculcar ciertos valores –como patriotismo, laboriosidad, entre otros–, contribuir al mejoramiento social, formar al buen ciudadano, brindar una educación sistemática acorde a los intereses del niño que favoreciera su desarrollo integral.

Después de una época de inestabilidad, en la década de 1920 se impulsó la institucionalización de los jardines de niños, su democratización y nacionalización. También se favoreció la creación de secciones anexas a escuelas primarias como parte de una política educativa a las que con el tiempo se les trató de independizar, paralelamente, los establecimientos privados empezaron a aumentar. Los jardines de niños fueron influenciados por instituciones análogas estadounidenses, se desterró el método froebeliano y se introdujo la Escuela de la Acción. En tanto, las ideas científicas delinearon la educación y las representaciones en torno a las infancias pequeñas, a la que se pensó susceptibles de ser moldeadas: a los niños menores de seis años se les reconoció como sujetos educables. Paralelamente, la carrera de Educadora fue considerada como profesión, conformándose un saber propio que la distanció de la representación de madre sustituta; esto significó, además, la oportunidad de desempeñar un trabajo calificado. Históricamente el magisterio dedicado a niños pequeños se constituyó como un trabajo femenino cuya identidad docente se relacionó con el cuidado de la niñez y con lo infantil, características que en cierta medida continúan hasta nuestros días.

Gradualmente, escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños adquirieron características particulares que delinearon su propia identidad distinguiéndolos de la educación primaria; aunque siempre vinculados a ella. Un aporte de este trabajo consiste en mostrar que sus cambios de denominación respondieron a la creación y transformación de una normatividad que hace visible la vida material de las instituciones. Estas fueron distintas entre sí, aunque compartieron culturas y materialidades sedimentadas. A pesar de ello, lo que pusieron de manifiesto fue la necesidad social de cuidado de las pequeñas infancias durante la jornada laboral de sus padres, protegerlos de peligros e influencias

nocivas, así como formar un tipo de niñez específico. Fue así que estos pequeños y sus padres se configuraron como consumidores de cuidado. En dichos establecimientos, cuidado y educación convergieron, por momentos parecieron convivir en armonía y en otros se pensaron como opuestos, por lo que su relación fue tensa.

En el segundo capítulo analicé los locales escolares desde la perspectiva antropológico-proxémica para reflexionar en torno a la transición de *espacios* a *lugares* en la que los niños fueron colocados al centro. Las primeras escuelas de párvulos y *Kindergärten* de la ciudad de México se establecieron bajo un esquema de rentas, por lo que tuvieron que adaptarse a las particularidades de los locales y se mudaban con cierta frecuencia en función de su deterioro o falta de adecuación; esto repercutió negativamente en la asistencia regular de los niños, aumento en los gastos de traslado, gasto de composturas y reformas a los nuevos locales. Así, en cada establecimiento se configuraron culturas y materialidades escolares propias. El alquiler de locales fue una actividad lucrativa en cuyos convenios se delinearon usos y formas de concebir el lugar escolar. En tanto, las nacientes normas del espacio y ambiente escolar –incluyendo zonas circundantes a las escuelas– gestadas en los congresos higiénicos y pedagógicos de las últimas dos décadas del siglo XIX parecían ir por caminos distintos a las realidades de los establecimientos. Sin embargo, estas prescripciones delinearon a la escuela como el lugar idóneo para las infancias al reconocer que influía en su formación. Así, los espacios escolares proyectados por el higienismo y la pedagogía eran una forma de gobernar a la niñez.

En las escuelas de párvulos de la década de 1880 las zonas cerradas –aulas– fueron privilegiadas en las obras de adecuación y reparación de los edificios, mientras que, patios y jardines parecieron tener una importancia secundaria. Con todo, esto fue el inicio de una educación en contacto con la naturaleza en zonas descubiertas controladas y benéficas para la preservación de la salud de los infantes. A pesar de que en lo prescriptivo estas escuelas se dirigieron al sector obrero y más humilde de la ciudad, la realidad pudo ser diferente, ya que en mayor medida se instalaron en zonas favorecidas de la ciudad. Al niño menor de seis años se le consideró un ser inexperto en el que habría que verter conocimientos subordinándolo a los adultos que eran quienes sí sabían y a la disciplina establecida por ellos.

Para el análisis del *espacio y lugar* de las escuelas de párvulos instaladas entre 1903 y 1907 tomé como referencia la propuesta de Estefanía Castañeda, la cual consistió en un diseño *ad hoc* para los párvulos basado en el modelo espacial de Froebel. Su proyección tuvo como escenario una ciudad caracterizada por el constante aumento de población que demandaba zonas habitacionales, vías y medios de comunicación, trabajo y educación; asentamientos irregulares con ausencia o insuficiencia de servicios públicos y una urbanización desigual. Las adaptaciones de las casas no solo modificaron sus habitaciones, también las resignificaron para transformarlas en *lugares* adecuados para la actividad educativa. Estas obras se focalizaron en las zonas cerradas relegándose patios y jardines; aunque desde la pedagogía, las áreas descubiertas fueron primordiales. En estos procesos convergieron sugerencias de inspectores médicos, arquitectos y maestras, así como aspectos económicos, tecnológicos, artísticos e ideológicos que no siempre coincidieron.

El énfasis puesto en los baños dotó de especificidad a los locales escolares. Estos se proyectaron como espacios salubres, suficientes y símbolo de modernidad. La instalación de *W. C.* en los *Kindergärten* fue diferenciada, con ellos se promovieron nuevos hábitos de higiene relacionados con el agua y otras materialidades vinculadas a la limpieza y la moral; lo que a su vez modificó la manera en cómo los párvulos percibían sus cuerpos. La transformación de los baños implicó la reconfiguración interna y externa de los establecimientos, la creación de fronteras que permitieran la vigilancia y control de los niños, así como de sus prácticas de higiene. Los sanitarios tuvieron que adaptarse a la estatura de los pequeños, se buscó la separación excusados para niños, niñas y adultos.

Con los jardines de niños el arrendamiento de locales se mantuvo, tendencia que mostró una lenta disminución a partir de la segunda mitad de los años treinta. A partir de la década de 1920, las áreas abiertas dejaron de tener un lugar central en el edificio y en las prácticas educativas. La cercanía de los niños con la naturaleza se fomentó en espacios públicos al aire libre como parques, jardines y bosques; esto es, las fronteras externas se ampliaron para ligar a las escuelas con la comunidad. Estos cambios ocurrieron en una ciudad que experimentaba diversas reorganizaciones geopolíticas, el impulso de servicios públicos, una progresiva industrialización, segregación social, incremento de medios de transporte masivos y particulares, entre otros. A nivel nacional se procuró expandir la

educación y el Estado intervino con mayor intensidad en todos los ámbitos de la vida de la niñez; internacionalmente, los derechos de las infancias y su protección cobraron auge.

En el decenio de 1920 se alentó la instalación de escuelas al aire libre, siendo modelo el jardín de niños anexo a la normal. Este modelo educativo no prosperó en la capital porque su costo era demasiado elevado y las condiciones de los edificios imposibilitaron su generalización. En cambio, la organización espacial que se acogió fue la recomendada por Zapata, quien centró su atención en el uso, atmósfera, moblaje, utillaje y prácticas al interior de los salones más que en áreas descubiertas. Medir a los niños y los resultados de una educación temprana cobró relevancia para establecer estándares, clasificaciones y planear su formación. El vínculo con las madres se fortaleció mediante la creación de asociaciones que contribuyeron al mejoramiento de los planteles y en la educación de sus hijos. Por ende, los límites externos fueron porosos, los actores que quedaron dentro de las instituciones, las zonas visibles, ocultas y lo común se modificaron.

Al analizar los salones de clases, partí de la idea del aula como construcción histórica para identificar sus cambios, continuidades e innovaciones. Su constitución, usos, jerarquía y fronteras los distinguieron de otras zonas de los inmuebles escolares, también fueron diferentes de un plantel a otro. La relevancia de las aulas fue variable, por lo que no puede afirmarse su centralidad como en el caso de las escuelas primarias. Esto es, determinar las jerarquías, núcleo, periferias y actores fueron procesos cambiantes. Gran parte del utillaje presente en las aulas de los *Kindergärten* perduró en los jardines de niños. Las aulas de estos últimos aumentaron, se singularizaron y sus usos fueron más diversos al graduarse en dos y tres grados la educación que impartían. Así, concluyo que las habitaciones de las casas que ocuparon estas instituciones pueden ser consideradas salones de clase, pues en ellas se realizaron siempre tareas educativas y de cuidado, a pesar de que no siempre fueron consideradas como escuelas propiamente. Además, la biopolítica y el biopoder dirigidos a los edificios escolares influyeron en su conformación como espacios de regulación y vigilancia de las infancias pequeñas.

En el tercer capítulo retomé las interrogantes iniciales que tienen que ver con los procesos de creación de una materialidad *ad hoc* para niños pequeños, los cambios en los útiles y mobiliario escolar, la incidencia de estos objetos en la experiencia escolar y las relaciones que pudieron establecerse con ellos, así como la identificación de un mercado

nacional e internacional de muebles y utensilios escolares. Partí de los procesos de adopción y adaptación del sistema pedagógico ideado por Froebel, en especial lo relativo a la *gimnasia de la mano*, para la que diseñó el material educativo conocido como *dones* o regalos.

A pesar de que las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX siguieron desde su creación el sistema froebeliano, en el que su autor otorgó gran relevancia a la libertad y al juego, en la práctica de los establecimientos mexicanos la libertad y el juego del niño fueron subordinados a la disciplina y el trabajo, que es lo que lo preparaba para asistir a la primaria. De ahí que la relación entre los cuatro pilares que dieron fundamento al método –juego, trabajo, disciplina y libertad– fuera tensa. El hecho de que materias de la instrucción elemental se adaptaran en las escuelas de párvulos –por ejemplo, historia, geografía y lectura–, denota que su método pudo haber sido una mezcla entre dicho ajuste y lo propuesto por Froebel. No obstante, en estas instituciones hubo materiales específicos que pudieran apuntar hacia un intento por desescolarizar sus prácticas. Los objetos escolares cobraron relevancia debido a que tenían que ser acordes a las prescripciones higiénicas, seguros para los párvulos, facilitar su educación y vigilancia. La existencia de un mercado de artículos dirigido a la escuela primaria, las adaptaciones de estos muebles y útiles a las características físicas e intelectuales de la pequeña infancia son indicio de un naciente espacio de producción y consumo, que al paso del tiempo se fue especializando y diversificando en torno a dicho grupo social.

La adquisición de útiles y mobiliario para *Kindergärten* y jardines de niños osciló entre la fabricación de materiales *ad hoc* en México y la compra de objetos escolares en casas mexicanas y estadounidenses. En ambos procesos participaron diversas autoridades en el control del costo, modelo y calidad. Dotar a estas instituciones de útiles y mobiliario adecuado no fue tarea fácil, llevaba tiempo y en ocasiones ni siquiera se concluían los proyectos de fabricación, lo que dificultaba el trabajo con los niños. Las características de los muebles se tornaron más específicas, sobre todo en lo referente a su tamaño y en que fueran seguros para los pequeños.

La comparación de materiales propuestos en los diversos planes elaborados entre 1903 y 1942 me permitió identificar la configuración de una materialidad escolar a medida para las pequeñas infancias a través de persistencias, cambios, adaptaciones, desuso,

innovaciones, tendencia hacia su estandarización y regulación. Adaptaciones y traducciones de obras literarias, creaciones de música, cantos y juegos realizadas por educadoras principalmente, formaron parte del repertorio material de estas instituciones. Las transformaciones en las maneras de concebir el juego y la música, en sus materiales y prácticas apuntan hacia su distanciamiento de actividades escolarizadas produciendo una relación con los objetos menos rígida y quizá más lúdica. Por tanto, las dicotomías juego-trabajo y disciplina-libertad se modificaron. Respecto a la primera, con la introducción del juego “libre” esta actividad pudo haber sido más flexible sin dejar de ser ordenada. En la segunda, la disciplina debía asemejarse a la familiar, favoreciendo la espontaneidad del párvulo y alejándolo de actitudes dañinas. Esto pudo haber significado un cambio de paradigma, esto es, se transitó de un ordenamiento de la actividad del niño basado en el entendimiento y razonamiento más que en el miedo infundado a través de castigos y una disciplina severa. En consecuencia, las materialidades de los establecimientos para las infancias pequeñas influyeron las prácticas escolares mediando las relaciones entre alumnos y maestros, así como la transmisión de culturas escolares.

La invención de artículos para la enseñanza constituye otra arista de los procesos de abastecimiento de útiles y muebles a las escuelas, la importancia de su estudio radica en que visibiliza la materialidad de la escuela, a los inventores, sus intereses, las maneras en que incorporaron en sus inventos las teorías pedagógicas y política educativa, cómo circularon y movilizaron estos saberes, así como las prácticas en el aula. La antropometría aplicada al diseño y construcción de mobiliario escolar implicó conocer a las infancias desde una perspectiva cuantificable, lo que fue vinculado al carácter científico que se pretendió impregnar a la educación: los cuerpos de los niños se vislumbraron medibles, sumado a ello se establecieron dimensiones homogéneas para la niñez y muebles escolares. Además, a las pequeñas infancias se le atribuyeron características físicas y psicopedagógicas con relación a su edad para definirla y clasificarla en grupos escolares que se buscaba fueran semejantes también. Todo ello delineó un modelo de niñez homogéneo.

El último capítulo de esta tesis condensa el estudio de las culturas y materialidades escolares realizado en los apartados anteriores para mostrar que, a través de ellas, escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños moldearon los cuerpos de las infancias pequeñas, les inculcaron modos de comportamiento, valores, disciplinas y formas de

concebir e interpretar el mundo orientadas hacia el ordenamiento social e individual. Gradualmente los cuerpos de los niños se tornaron en objetos de observación, medición y conocimiento científico a partir de lo cual se establecieron clasificaciones, jerarquías y pautas que delinearon lo normal y lo anormal. Las corporalidades infantiles, así, entraron en el terreno de intervención desde la biopolítica, el biopoder y las disciplinas. Esta intervención contribuyó, además, a difundir ideas sobre la maternidad y prácticas de crianza afines al proyecto de modernidad y transformación social. De esa manera, Estado se fue apropiando de las tareas de cuidado, educación, vigilancia y gobierno de la niñez pequeña mediante la creación y puesta en marcha de reglamentos para la organización y control de las instituciones educativas, formación de maestras, administración de edificios y materialidades escolares, entre otros asuntos. Es decir, un aporte de esta investigación radica en hacer visible que en el periodo de 1880 a 1942 la expansión del Estado sobre la educación y cuidado de los niños menores de 6 años se “materializó” –literalmente– de la forma en que se ha mostrado a lo largo de este trabajo.

A finales del siglo XIX se comenzó a prestar atención a la alimentación infantil volviéndola un asunto público y el saber médico se erigió como autoridad para madres, cuidadores e instituciones para la niñez pequeña. Educar los hábitos alimenticios desde etapas tempranas de la vida fue importante para políticos, maestros, autoridades educativas e higienistas para formar a una población sana y trabajadora. Mediante los establecimientos para las infancias pequeñas se transmitieron formas de pensar y vivir las corporalidades; así como conocimientos, pautas de consumo, valores y modales en torno a la alimentación. Estas y otras instituciones del Estado asumieron la responsabilidad de suministrar alimentos sobre todo a los niños de clases humildes, por lo que la alimentación fue vinculada a la escuela y se le asimiló como parte de la experiencia educativa.

Otro aspecto importante fue la higiene de la población, a la que se le atribuyó cualidades relacionadas con el orden, la virtud, salud y productividad. La limpieza del cuerpo transitó del espacio privado al público. Mediante las escuelas de párvulos, *Kindergärten* y jardines de niños se educó/civilizó a los niños y sus familias alrededor de una higiene enfocada en la desinfección. En estos espacios los pequeños fueron puestos en el centro de las prácticas de higiene y se introdujeron materialidades y rutinas que aceleraron la constancia con que la limpieza se realizaba. Los cuerpos y apariencia de los

niños se volvieron objeto de inspección; además, se intentó separar lo limpio de lo sucio, lo saludable de lo enfermo, lo seguro de lo peligroso y lo bueno de lo malo. Nuevas normas, hábitos y objetos delinearon formas particulares de concebir y vivir las infancias y sus cuerpos; en la tensión público-privado emergió un nuevo sentimiento sobre lo íntimo. Con la higiene escolar se implementaron una biopolítica y biopoder para regular los cuerpos individuales y a la población como conjunto interviniendo procesos como enfermedad, mortandad y longevidad, por mencionar solo algunos.

Tiempo y disciplina escolar contribuyeron a moldear y controlar a las infancias, su actividad y corporalidades para formar al futuro adulto productivo y ordenado. Estos aspectos también coadyubaron a diferenciar a los establecimientos para niños pequeños respecto al ámbito doméstico. La asistencia habitual a la escuela, la puntualidad y el calendario escolar organizaron la vida de los niños y sus familias en torno a un tiempo y espacio institucional. El tiempo escolar fue comprendido como lineal, evolutivo y con cierta flexibilidad. Desde el origen de las instituciones específicas para niños de 3 a 6 años se practicó una disciplina semejante a la del hogar. A través de la noción de una libertad ordenada introducida por Estefanía Castañeda con los *Kindergärten*, se procuró que los niños aprendieran a dominar sus cuerpos, conductas y emociones. De esta forma, se transitó de la idea del niño como sujeto sedente y obediente con las escuelas de párvulos mediante una disciplina impuesta y coercitiva, a una concepción de los pequeños como seres activos que podían controlarse a sí mismos a través de la aceptación voluntaria y reflexiva del orden para el bienestar colectivo.

Vetas para futuras investigaciones

A lo largo de este trabajo he insistido en que las instituciones de educación y cuidado para las infancias pequeñas han sido poco investigadas por los historiadores de la educación. En las siguientes líneas esbozo algunos temas pendientes por explorar y cuyo punto de partida puede ser esta tesis.

En años recientes han surgido en México diversos estudios desde la historia de la educación centrados en casos nacionales sobre la formación y cuidado de los párvulos, sus instituciones y culturas escolares. Es necesario que ampliemos nuestras miradas para establecer puentes con las infancias pequeñas latinoamericanas e incluso de otras partes

del mundo. Esta inquietud me surgió al realizar una estancia de investigación en Argentina a inicios de 2023 en la que consulté diversos archivos como los resguardados en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno y la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Identifiqué problemáticas y características de las instituciones de cuidado y educación para la niñez pequeña, representaciones de las infancias y las maestras, entre muchos otros, que hemos compartido históricamente en América Latina, por lo que una historia más global en torno a estos temas nos daría una perspectiva transnacional sobre estos temas.

Por otra parte, hay múltiples aristas pendientes por investigar en torno a los establecimientos nacionales dedicados a la protección y educación de los niños entre 3 y 6 años. Por ejemplo, conocemos casi nada de las secciones anexas para párvulos en instituciones públicas o particulares de al menos las tres últimas décadas del siglo XIX hasta los primeros decenios de la siguiente centuria. Otras interrogantes son qué pasó con las primeras 4 escuelas de párvulos independientes fundadas en la década de 1880 en la ciudad de México una vez que se les convirtió en escuelas primarias para niñas con una sala anexa para párvulos en 1892, así como qué pasó con la educación para párvulos de 1892 a 1903, año en que se creó la Escuela de Párvulos No. 1 a cargo de Estefanía Castañeda.

En este trabajo se dio cuenta de la existencia de instituciones de sostenimiento privado dedicadas al cuidado y educación de los niños pequeños desde las últimas décadas del siglo XIX; sin embargo, hace falta profundizar en este amplio tema para repensar los alcances y limitaciones de un Estado que poco a poco fue asumiendo la dirección central de los establecimientos para párvulos, así como la vigilancia, protección y educación de este grupo poblacional desde una postura semejante a la paternal. Una de mis hipótesis respecto a este tema es que, a partir de la década de 1940 los jardines de niños privados fueron creciendo ante ciertas condiciones históricas de posibilidad: el incremento de la demanda, la limitación de los establecimientos públicos para atenderla y la relativa facilidad para instalarlos en casas particulares, por mencionar solo algunas. Otro amplio tema es el de las infancias como consumidoras de cuidado y de diversas materialidades escolares: ¿qué sucedió con un mercado que paulatinamente se fue especializando en los niños pequeños? Al respecto pienso que la niñez pequeña se fue configurando como

campo lucrativo atravesado por ideales de infancia y maternidad, la incorporación de las mujeres al campo laboral, el avance científico y tecnológico, el sistema económico, entre otros.

Pensar el cuidado de los niños pequeños como necesidad social me llevó a plantearme dudas no resueltas en esta tesis. Por un lado, desde el siglo XVIII la calle se tornó “peligrosa” para las infancias; al menos en el discurso oficial y moral se les expulsó de este espacio público, por lo que diversas instituciones se dieron a las tareas de asistirlos, educarlos, corregirlos, contenerlos, vigilarlos, etcétera. Si las escuelas de párvulos y *Kindergärten* se interesaron en atender a la niñez más humilde, ¿cuál fue realmente su alcance? ¿qué proporción de niños acudieron a ellos y cuántos quedaron fuera? ¿qué pasaba con los hijos de madres trabajadoras que no asistían a estos establecimientos? ¿qué otras opciones había para cuidar a las pequeñas infancias mientras sus madres trabajaban? Finalmente, entre las muchas preguntas que me quedaron pendientes están aquellas relacionadas con las instituciones indagadas y su vínculo con la maternidad: ¿por qué les interesaba a las familias que los pequeños acudieran a dichos establecimientos? ¿hasta qué punto está relacionada la existencia de establecimientos para infancias pequeñas con cambios en las nociones de maternidad? ¿de qué manera esos cambios tienen –o no– que ver con la presión (económica, social) para que las mujeres se incorporaran al mercado laboral?

Bibliografía

- Aboites, L. (2009). La ilusión del poder nacional. Provisión de agua y alcantarillado en México, 1930-1990. En Lira, C. y Rodríguez, A. (coords.) *Ciudades mexicanas del siglo XX. Siete estudios históricos*, (pp. 181–216). México: El Colegio de México-Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Azcapotzalco.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Argentina: Paidós.
- Agostoni, C. (2013). Enfermedades cosmopolitas e insalubridad. En Salmerón, A. y Aguayo, F. (coords.) *“Instantáneas” de la ciudad de México. Un álbum de 1883-1884* (pp. 31–44). Tomo II. México: Instituto Mora-UAM, Cuajimalpa.
- Aguirre, M. (2019). Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos. *Historia y Memoria de la Educación*, 9, 319–341. Revisado el 03/01/22. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/330448416_Un_jardin_para_la_infancia_Metafora_comeniana_recreada_en_nuestros_tiempos
- Ainsenstein, A. (2019). Educación alimentaria. En Fiorucci, F. y Bustamante, J. (eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 103–105). Buenos Aires: UNIPE. Revisado el 20/07/23. Tomado de https://www.academia.edu/44327643/PALABRAS_CLAVES_EN_LA_HISTORIA_DE_LA_EDUCACION_ARGENTINA
- Alcántara, W. y Vidal, D. (2020). The Syndicat Commercial du Mobilier et du matériel d’Enseignement and the transnational trade of school artefacts (Brazil and France in the late nineteenth and early twentieth centuries). *Paedagogica Historica*, 1–14. Revisado el 30/05/21. Tomado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2020.1796721>
- Alcubierre, B. (2016). La infantilización del niño. En Villegas, A., Talavera, N. y Monroy, R. (coords.) *Figuras del discurso: exclusión, filosofía y política* (pp. 321–343). México: Bonilla Artigas Editores-Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- (2017). *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*. México: Bonilla Artigas Editores- UAEM.

- Aldana, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8 (18), 35–51. Revisado el 12/02/23. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477254674003>
- Añorve, C. (2000). *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1944*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Appadurai, A. (1991). Primera parte. Hacia una antropología de las cosas. En Appadurai, A. (ed.) *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 17–122). México: Grijalbo.
- Arata, N. (2016). *La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910)*. Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), ciudad de México, México.
- Arauz, D. (2015). Primeras mujeres profesionales en México. En *Historia de las mujeres en México* (pp. 181–199). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM)-Secretaría de Educación Pública (SEP). Revisado el 07/04/21. Tomado de <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/images/HistMujeresMexico.pdf>
- Aréchiga, E. (2007). Educación, propaganda o “Dictadura Sanitaria”. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 33 (33). Revisado el 20/04/2023. Tomado de <https://moderna.historicas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/3158>
- (2013). El médico, el aguador y los acueductos: aprovisionamiento de aguas potables en la ciudad de México. En Salmerón, A. y Aguayo, F. (coords.) *“Instantáneas” de la ciudad de México. Un álbum de 1883-1884* (pp. 91–107). Tomo II. México: Instituto Mora-UAM, Cuajimalpa.
- Bailón, F. (2016). Prostitución y lenocinio en México, siglos XIX y XX. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Barbosa, M. (2013). La política en la ciudad de México en tiempos de cambio (1903-1929). En Rodríguez, A. (coord). *Historia política de la Ciudad de México (Desde*

- su fundación hasta el año 2000*) (pp. 363–415). México: El Colegio de México (COLMEX).
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: COLMEX.
- (s/f). *La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca, 1885-1926*. Revisado el 28/07/20. Tomado de http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_11.htm
 - (2012). La educación moderna, 1867-1911. En Gonzalbo, P. y Staples, A. (coords.) *Historia de la educación en la ciudad de México* (pp. 245–327). México: COLMEX-Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Bencostta, M. y de Souza, R. (eds.) (2013). Presentation. Dossier Cultura material escolar: abordagens históricas. *Educar em Revista*, (49), 15a–17a. Revisado el 26/11/21. Tomado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/33525/30204>
- Bermúdez, M. (1996). Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876. En Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 111–128). México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Bernal, J. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*. (20), pp. 171–182. Revisado el 20/06/23. Tomado de <https://revistas.um.es/areas/article/view/144721/129661>
- Briseño, L. (2008). *Candil de la calle, oscuridad de su casa. La iluminación en la Ciudad de México durante el porfiriato*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-Instituto Mora-Porrúa.
- Bruno-Jofré, R. (2019). Localizing Dewey's Notions of Democracy and Education: A Journey across Configurations in Latin America. *Journal of the History of Ideas*, 80 (3), 433–453. Revisado el 03/11/21. Tomado de <https://doi.org/10.1353/jhi.2019.0022>
- Cadahia, L. (2013). Michel Foucault y la gramática del poder y de la libertad. *Estudios de Filosofía*, (49), 33–49. Revisado el 08/10/23. Tomado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/19429/16385
- Camarena M. (1992). El tranvía en época de cambio. *Historias*, (27), 141–148. Revisado el 19/06/23. Tomado de

<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/14443/15525>

Campos, E. (2011). Federico Froebel y la educación en México. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–9. Revisado el 28/10/20.

Tomado de

https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf

- (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. México: El Colegio Mexiquense A.C.

Campos, E., Reyes, M. y Cárdenas, L. (2016). *Las Maestras de México. Educadoras y Maestras*. México: Secretaría de Cultura, Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y grafía*, 14, 207–243.

Revisado el 30/06/20. Tomado de

file:///C:/Users/adria/Downloads/Genero_y_construccion_cultural_de_las_pr.pdf

Carrillo, A. (2008). La alimentación “racional” de los infantes: maternidad “científica”, control de las nodrizas y lactancia artificial. En Tuñón, J. (comp.) *Enjaular los cuerpos: normativas decimonónicas y feminidad en México* (pp. 227–280). México: COLMEX.

- (2018). Guerra de exterminio al “fantasma de las costas”. La primera campaña contra la fiebre amarilla en México, 1903-1911. En Agostoni, C. (coord.) *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglo XIX y XX* (pp. 221–256). México: UNAM-IIH, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Revisado el 21/06/23.

Tomado de

https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar_sanar/494_04_08_fiebreamarilla.pdf

Caruso, M. (2003). “Sus hábitos medio disciplinados”: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. *Educación y Pedagogía*, 15 (37), 107–127.

Revisado el 14/08/23. Tomado de

- <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5980/5389>
- (2005). La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Chaoul, M. (2002). El Ayuntamiento de la ciudad de México y los maestros municipales, 1867-1896. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 53, 79–101. Revisado el 17/08/20. Tomado de <https://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/776/687>
- (2005). La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1876-1910. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 61, 145–176. Revisado el 30/06/20. Tomado de www.scielo.org.mx/pdf/secu/n61/2395-8464-secu-61-144-s1.pdf
 - (2012). La higiene escolar en la ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, LXII (1), 249–304. Revisado el 08/03/22. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60029081005>
 - (2013). Caleidoscopio escolar. En Salmerón, A. y Aguayo, F. (coords.) “Instantáneas” de la ciudad de México. *Un álbum de 1883-1884* (pp. 183–198). Tomo II. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UAM, Cuajimalpa.
 - (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
 - (2019). Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. *Anuario de Historia de la Educación*, 20 (1), 11–27. Revisado el 01/09/20. Tomado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/80/85>
- Cházaro, L. (2001). Imágenes de la población mexicana: descripciones, frecuencias y cálculos estadísticos. *Revista Relaciones*, XXII (88), 15–48. Revisado el 16/01/22. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/137/13708802.pdf>
- Cuchí, V. (2006). *Una economía de tiempo y dinero... Ciudadanos y mercado en la ciudad de México, durante el Porfiriato (1881-1911)*. México: Ediciones ¡UnioS!

- (2013). Historia de un altercado. La red telefónica y la lucha por el espacio urbano en la ciudad de México, 1883-1885. En Salmerón, A. y Aguayo, F. (coords.) *“Instantáneas” de la ciudad de México. Un álbum de 1883-1884* (pp. 145–159). Tomo II. México: Instituto Mora-UAM, Cuajimalpa.

Davis, D. (2005). El rumbo de la esfera pública: influencias locales, nacionales e internacionales en la urbanización del centro de la ciudad de México, 1920-1950. En Sacristán, C. y Piccato, P. (coords.) *Actores, espacios y debates en la historia de la esfera pública en la ciudad de México* (pp. 233–271). México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-IIIH, UNAM.

De Gortari, H. (1987). ¿Un modelo de urbanización? La ciudad de México de finales del siglo XIX. *Secuencia*, (8), 42–52. Revisado el 18/06/23. Tomado de <https://secuencia.institutomora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/178/164>

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. Revisado el 06/11/21. Tomado de https://books.google.com.mx/books?id=s8KsHz4q7ZIC&printsec=frontcover&dq=democracia+y+educaci%C3%B3n&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=democracia%20y%20educaci%C3%B3n&f=false

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Historia de la educación. Anuario*, núm. 4, 2002/2003, 11–36. Revisado el 10/06/19. Tomado de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/Dussel/Articulos/Dussel/LaGramaticaEscolarDeLaEscuelaArgentina-.pdf?ver=2013-09-30-161517-170>

- (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educare em Revista*, 35 (76), 13–29. Revisado el 18/01/22. Tomado de <https://scielo.br/j/er/a/gvbbZPcXzHHK68XgRssHJN#>

Dussel, I. y Caruso, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Ediciones Santillana.

Eguiarte, M. (1992). Los jardines en México y la idea de ciudad decimonónica. *Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de*

- Antropología e Historia*, (27), 129–140. Revisado el 17/10/22. Tomado de <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/issue%3A1498>
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 201–218. Revisado el 27/04/19. Tomado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>
- (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial, *Educatio Siglo XXI*, 28, (2), 43–64. Revisado el 19/08/20. Tomado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961/106281>
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, M. (2019). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmiento hasta los inicios del siglo XXI*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Foucault, M. (2002). Disciplina. En Foucault, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (pp. 124–236). Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Galán, G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica. *Historia y Grafía*, (33), 167–204. Revisado el 11/07/23. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/589/58922949008.pdf?5a6a25&5a6a25>
- Galak, E. (2019). Cuerpo. En Fiorucci, F. y Bustamante, J. (eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 65–69). Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Revisado el 14/02/23. Tomado de: https://www.academia.edu/44327643/PALABRAS_CLAVES_EN_LA_HISTORIA_DE_LA_EDUCACIÓN_ARGENTINA
- Galván, L. y Zúñiga, A. (s/f). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. Revisado el 23/07/20. Tomado de http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

- Galván, L. (2011). Antecedentes de la arquitectura escolar, 1821-1921. En Arañó, A. (ed.) *Arquitectura Escolar. SEP 90 años* (pp. 26–35). México: SEP-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).
- Gantús, F. (2013). La traza del poder político y la administración de la ciudad liberal (1867-1902). En Rodríguez, A. (coord). *Historia política de la Ciudad de México (Desde su fundación hasta el año 2000)* (pp. 287–362). México: COLMEX.
- García, A. (2016). *Representaciones del niño pequeño como sujeto educable: un análisis de las instituciones para su cuidado y enseñanza en la ciudad de México, 1870-1940*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), ciudad de México, México.
- (2020). De la Escuela de Párvulos No. 2 al *Kindergarten* ‘Pestalozzi’: materialidad de una escuela en la ciudad de México, 1885-1918, *Historia de la Educación. Anuario*, 21 (1), 34–49. Revisado el 09/11/20. Tomado de www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-24.pdf
- García, A. (2013). Fronteras luminosas: El alumbrado público de la ciudad de México. En Salmerón, A. y Aguayo, F. (coords.) “*Instantáneas*” de la ciudad de México. *Un álbum de 1883-1884* (pp. 161–171). Tomo II. México: Instituto Mora-UAM, Cuajimalpa.
- García, A. y Roldán, E. (2019). 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, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7 (13), 49–71. Revisado el 30/06/20. Tomado de <https://rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/175/261>
- García, S. (15 de mayo de 2023). *Berta Alfonsina von Glümer Leyva, fundadora de la profesión de educadora en México*. INEHRM. Revisado el 15/07/23. Tomado de https://inehrm.gob.mx/es/inehrm/Berta_von_Glumer_Leyva_fundadora_de_la_profesion_de_educadora_en_Mexico
- González, M., Ferraz, M. y Machado, C. (2020). Transferencia y modernización educativa: el giro transnacional en la historia de la educación. En González, M., Ferraz, M. y Machado, C. (eds.) *Transferencia, transnacionalización y*

- transformación de las políticas educativas (1918-1945)* (pp. 9–26). Salamanca: FahrenHouse.
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 14 (40), 217–254. Revisado el 14/07/23. Tomado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SB&criterio=ART40011>
- Grosvenor, I., Lawn, M. y Rousmaniere, K. (eds.) (1999), *Silences and images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gruzinski, S. (2004). *La ciudad de México: una historia*. México: FCE.
- Hernández, R. (2003). Viejas y nuevas formas de organización administrativa en el Distrito Federal. El caso de las obras públicas en la municipalidad de Tlalpan, 1824-1903. En Zárate, V. (coord.) *Política, casas y fiestas en el entorno urbano del Distrito Federal: siglos XVIII-XIX* (pp. 11–76). México: Instituto Mora.
- (2008). *El Distrito Federal: historia y vicisitudes de una invención, 1824-1994*. México: Instituto Mora.
- Infante, L., Alvarado, M., Bazant, M., González, R. y Palencia, M. (2015). *Las Maestras de México*. México: SEP-INEHRM.
- Jackson, E. (2012). Los Exploradores, la Cruz Roja de la Juventud y la expresión infantil de nacionalismo. México 1920-1940. En Sosenski, S. y Jackson, E. (coords.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones* (pp. 243–272). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones Históricas (IIH). Revisado el 28/12/21. Tomado de <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada010.pdf>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos*

- y fuentes* (pp. 131–153). México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Revisado el 19/08/20. Tomado de [file:///C:/Users/Principal/Downloads/pdfslide.net_la-cultura-escolar-como-objeto-historico%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Principal/Downloads/pdfslide.net_la-cultura-escolar-como-objeto-historico%20(2).pdf)
- Kesper-Biermann, S. (2018). Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces. En Herausgegeben von, D. y Wischmeyer, J. *Transnationale Dimensionen religiöser. Bildung in der Moderne* (pp. 61–73). EU: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lahoz, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia De La Educación*, 10, 107–133. Revisado el 30/12/21. Tomado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6915>
- Lawn, M. (2005). A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. En Lawn, M. y Grosvenor, I. *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines* (pp. 47–70). United Kingdom: Symposium Books.
- Lazarín, F. (2002). Educación y economía en el tiempo. En Galván, L. (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*. Revisado el 10/06/19. Tomado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_13.htm
- Liddiard, S. y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates Por La Historia*, 7 (1), 35–66. Revisado el 30/06/20. Tomado de <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/108>
- Lira, A. (1983). Comunidades indígenas frente a la ciudad de México. Tenochtitlán y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919. México: Colmex-El Colegio de Michoacán.
- López, L. (2007). La leche de vaca en la dieta infantil de la ciudad de México, 1920. En Herrera, M. *Estudios sociales sobre la infancia en México* (pp. 199–219). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- López, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27 (3), 73–93. Revisado el 25/03/21. Tomado de

<https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>

- Loyo, E. (2012). Una educación revolucionaria para la ciudad de México (1910-1940). En Gonzalbo, P. y Staples, A. (coords.) *Historia de la educación en la ciudad de México* (pp. 329–405). México: COLMEX-Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Loyo, E. y Staples, A. (2011). Fin del siglo y de un régimen. En Tank, D. (coord.) *Historia mínima. La educación en México* (pp. 127–153). México: COLMEX.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana-Pontificia Universidad Javeriana. Revisado el 09/04/21. Tomado de <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Luhman-SistemasSociales.pdf>
- Marín, J. y Martínez, M. (2020). Froebel and the teaching of botany: the garden in the Kindergarten Model School of Madrid. *Pedagogica Historica*, 56 (1-2), 200–216. Revisado el 15/02/22. Tomado de <https://tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2019.1622578?scroll=top&needAccess=true>
- Martínez, M. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)*. Tesis de doctorado, Universidad de Murcia, España.
- Martínez, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, (16), 281–318. Revisado el 15/01/21. Tomado de https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2120/PPS_832_Educacion_infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En Fuchs, E. y Roldán, E. (eds.) *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives* (pp. 49–68). Suiza: Palgrave Macmillan.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Universidad Iberoamericana.

- (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Universidad Iberoamericana.
- (2003). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Universidad Iberoamericana.

Mendoza, V. (2020). Una revisión de las patentes escolares del Porfiriato. Materiales, hallazgos y posibilidades de análisis, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VIII (15), 85–112. Revisado el 04/02/21. Tomado de <https://rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/206/279>

Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245–263. Revisado el 20/04/23. Tomado de https://www.academia.edu/83741109/Memorias_de_un_salón_de_clase_en_la_ciudad_de_México_mobiliario_y_materiales_escolares_1879_1911

- (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: UPN.
- (2021). El espacio arquitectónico y la regulación de los cuerpos de los niños: los salones de clase a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Educação em Revista*, 37, 1–18. Revisado el 24/02/22. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188025>

Moraga, F. (2017). Incluir para formar la nación la ‘Escuela Nueva’ o de la ‘Acción’ en el México Posrevolucionario, 1921-1964, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 7, 9–46. Revisado el 30/07/20. Tomado de [file:///C:/Users/Principal/Downloads/La_escuela_nueva_o_de_la_accion_en_el_Me%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Principal/Downloads/La_escuela_nueva_o_de_la_accion_en_el_Me%20(2).pdf)

Moreno, E. (2020). *Historia de la ENMJJN. Edición Conmemorativa del 72 Aniversario*. México: Gobierno de México-SEP-Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM).

- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 2–27. Revisado el 07/06/19. Tomado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721002
- Ortega, C. (2012). Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920). *Ciencia y desarrollo*, 38–42. Revisado el 07/11/22. Tomado de https://www.academia.edu/24065655/Ciencia_y_Revoluci3n_en_la_Arquitectura_Escolar_Ciudad_de_M3xico_1910_1920
- (2015). Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodol3gica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920). *Revista Mexicana de Historia de la Educaci3n*, III (6), 159–180. Revisado el 23/03/19. Tomado de <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/download/63/73>
 - (2019). Una arquitectura escolar nacional y popular durante la revoluci3n constitucionalista de 1914-1917. *Revista Hist3ria da Educa33o*, 23, 1–32. Revisado el 20/07/22. Tomado de <https://www.scielo.br/j/heduc/a/wYcGKTHq6z7YMCVxHTmySWJ/?lang=es&format=pdf>
- Ortega, C. y Ch3zaro, L. (2021). Espacios y arquitecturas escolares. Materialidades, reglamentaciones y cuerpos en el pasado y en el presente. *Educa33o em Revista*, 37 (1), 1–5. Revisado el 07/11/22. Tomado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/3595>
- Ortega, C. y Saldaña, J. (2011). El edificio escolar en la ciudad de México desde la perspectiva de la higiene pedag3gica: acci3n pol3tico-epist3mica (1882-1910). *Revista Linhas*, 12 (1), 19–32. Revisado el 01/11/22. Tomado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2273/1722>
- (2013). Primeros reglamentos t3cnicos en la arquitectura escolar mexicana (1880-1920). *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnolog3a*, 15 (1), 65–84. Revisado el 20/07/22. Tomado de <http://www.revistaquipu.com>
- Padilla, A. (2022). Representaciones de la infancia en México en el siglo XIX. *Inventio*, 4 (7), 29–39. Revisado el 15/08/23. Tomado de

- <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/660>
- Palencia, M. (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (12), 147–176. Revisado el 13/12/21. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136007>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81–102. Revisado el 06/09/21. Tomado de <file:///C:/Users/Principal/Downloads/oavendanop,+Journal+manager,+27479-92288-1-CE.pdf>
- Peniche, P. (2015). *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de Niñas: una cuna del feminismo mexicano 1846-1908*. México: SEP-INEHRM.
- Petrelli, L., Neufeld, M. (2017). La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, 133–145. Revisado el 28/05/19. Tomado de www.redalyc.org/pdf/1809/180952930008.pdf
- Pignuoli, S. (2015). El programa sociológico de Niklas Luhmann y su contexto. *Revista Mexicana de Sociología*, 77 (2), 301–328. Revisado el 02/04/21. Tomado de [El programa sociológico de Niklas Luhmann y su contexto | Pignuoli Ocampo | Revista Mexicana de Sociología \(unam.mx\)](#)
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–52). Argentina: Paidós.
- Poblett, M. (2004). *Jardinera de niños. La vida de la maestra Rosaura Zapata*. México: Planeta Mexicana.
- Pohl-Valero, S. (2019). “La raza entra por la boca”: nutrición y eugenesia en Colombia, 1890-1940. En Cepeda, H. y Vargas, S. (eds.) *Recorridos de la historia cultural en Colombia* (pp. 396–435. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana. Revisado el 20/07/23. Tomado de https://www.humanas.unal.edu.co/2017/investigación/apliocacion/files/6415/8095/2407/06_Recorridos_de_la_historia_cultural_Preliminares.pdf

- Porter, L. (2011). Arquitectura escolar y sociedad. En Arañó, A. (ed.) *Arquitectura Escolar. SEP 90 años* (pp. 17–25). México: SEP-Conaculta.
- Ramacciotti, K. (2019). Higienismo. En Fiorucci, F. y Bustamante, J. (eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 183–186). Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Revisado el 03/08/23. Tomado de https://www.academia.edu/44327643/PALABRAS_CLAVES_EN_LA_HISTORIA_DE_LA_EDUCACION_ARGENTINA
- Ramírez, G. (2011). *Educar al cuerpo en el porfiriato (1900-1910 ca.)*. Una mirada a través de las revistas pedagógicas. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, ciudad de México, México. Revisada el 30/07/23. Tomado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/educar-el-cuerpo-en-el-porfiriato-1900-1910-ca-una-mirada-a-traves-de-las-revistas-pedagogicas-92595>
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense. 1891-1940*. Monterrey, Nuevo León: Fondo Editorial de Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212. Revisado el 05/04/19. Tomado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
 - (2016). *Culturas escolares*. En Salmerón, A., Trujillo, B., Rodríguez, A. y De la Torre, M. (coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE-UNAM. Revisada el 22/08/20. Tomado de <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45>
 - (2018a). Imaginando lo no documentado. Del archivo a la cultura escolar. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comp.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 331–353). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

- (2018b). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comp.) *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 173–187). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, A. (2013). Ciudad oficial, 1930-1970. En Rodríguez, A. (coord). *Historia política de la Ciudad de México (Desde su fundación hasta el año 2000)* (pp. 417–482). México: El Colegio de México.
- Rodríguez, L. y González, P. (2011). La evolución del mobiliario escolar. *Técnica Industrial*, (295), 64–69. Revisado el 05/02/21. Tomado de tecnicaindustrial.es/la-evolucion-del-mobiliario-escolar/
- Roldán, E. (2015). From Monitorial to Graded Schooling in 19th Century Mexico: Politics and Pedagogy in the Definition of Modern Education. En Caruso, M. (ed.) *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century* (pp. 177–201). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- (2012). ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. XVII *Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, 17, 18 y 19 de octubre, San Miguel Tucumán. Revisado el 26/02/21. Tomado de [file:///C:/Users/Principal/Downloads/Ensenanza intuitiva_ensenanza objetiva%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Principal/Downloads/Ensenanza_intuitiva_ensenanza_objetiva%20(1).pdf)
 - (2015). El castigo corporal en la escuela en México en el siglo XIX: entre la gobernabilidad escolar y la autoridad sobre el alma de los niños. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 22, 85–96. Revisado el 09/08/23. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/373484980_El_castigo_corporal_en_la_escuela_en_Mexico_en_el_siglo_XIX_entre_la_gobernabilidad_escolar_y_la_utoridad_sobre_el_alma_de_los_ninos_Annali_di_storia_dell'educazione_e_dell_e_istituzioni_scolastiche_2
- Sanchidrián, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *Tabanque. Revista pedagógica*, 26, 15–37. Revisado el 22/05/23. Tomado de

<https://uvadoc.uva.es/bistream/handle/10324/11990/Tabanque-2013-26-TresModelosDeEspaciosEducativosYDeMatetialesPedago.pdf>

- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. España: Ariel.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. Revisado el 10/02/23. Recuperado de <http://www.libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1443/1425/4646-1>
- SEP (1982). *Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- (1985). *Notas Biográficas sobre once Directoras de escuela de Párvulos del siglo pasado (1881-1896)*. México: SEP.
 - (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Silveira, E. (2012). La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). En Sosenski, S. y Jackson, E. (coords.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones* (pp. 273–302). México: UNAM-IIIH. Revisado el 28/12/21. Tomado de <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada011.pdf>
- (2012). La vida infantil y su intimidad pública: el trabajo social como novedad en el cuidado infantil en América Latina, 1928-1948. *Historia, Ciencias, Salud-Manguinhos*, 19 (2), 1–23. Revisado el 13/07/23. Tomado de <http://www.scielo.br/j/hcsm/a/4D7NZpjt3YtjKmwzyVm9KRj/?lang=pt>
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coords.) (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE-SEP.
- Sosenski, S. (2018). El día del niño en México: del festejo del trabajo a la fiesta del consumo (1920-1950). En Arend, S., Blanco, E. y Sosenski, S. (coord.) *Infâncias e juventudes na século XX: histórias latinoamericanas* (pp. 141–166). Brasil: Todapalavra Editora. Revisado el 20/12/21. Tomado de

[file:///C:/Users/Principal/Downloads/EL_DIA_DEL_NINO_EN_MEXICO_DEL_FESTEJO_DE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Principal/Downloads/EL_DIA_DEL_NINO_EN_MEXICO_DEL_FESTEJO_DE%20(1).pdf)

- (2012). El niño consumidor: una construcción publicitaria de mediados del siglo XX. En Acevedo, A. y López, P. *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 191–222). México: COLMEX. Revisado el 29/12/21. Tomado de academia.org/susana.sosenski/13.pdf
- (2010). *Niños en acción: el trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. México: El Colegio de México.

Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En Finocchio, S. y Romero, N. *Saberes y prácticas escolares* (pp. 41–61). Argentina: Homo Sapiens Editores-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Revisado el 06/02/21. Tomado de <https://www.academica.org/leandro.stagno/4.pdf>

Staples, A. (2015). Mujeres ilustradas mexicanas, siglo XIX. En *Historia de las mujeres en México* (pp. 137–156). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM)-Secretaría de Educación Pública (SEP). Revisado el 07/04/21. Tomado de <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/HistMujeresMexico.pdf>

- (2018). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En Agostoni, C. (coord.) *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglo XIX y XX* (pp. 17–42). México: UNAM-IIH, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Revisado el 01/08/23. Tomado de http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar_sanar/494.html

Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 131–161). Barcelona: Ediciones Pomares.

- (2011). La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política. En Caruso, M. y Tenorth, H. E. (eds.) *Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógica en un mundo global* (pp. 215–260). Buenos Aires: Granica.
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*. México: COLMEX.
- Taylor, X., Arredondo, A. y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 33–63. Revisado el 30/07/20. Tomado de <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/136/85>
- Tröhler, D. (2014). La educacionalización de los problemas sociales en torno a 1800. En Tröhler, D. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo* (pp. 9–26). Barcelona: Octaedro.
- Tronto, J. (1987). Beyond Gender Difference to a Theory of Care. *Signs*, 12 (4), 64–663. Revisado el 30/11/21. Tomado de <https://www.jstor.org/stable/3174207>
- (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4 (2), 158–171. Revisado el 25/11/21. Tomado de <https://tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17496535.2010.484259?needAccess=true>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP.
- Vigarello, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. España: Alianza Editorial.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao, A. (1993-1994a). El espacio escolar. Introducción. *Historia de la educación*, XII-XIII, 11–16. Revisado el 26/04/2019. Tomado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/viwe/10113/10529>
- (1993-1994b). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación*, XII-XIII, 17–74. Revisado el 26/04/19. Tomado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>

- (1996a). Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *Forum Europeo de Administradores de la Educación. Jornadas estatales (8ª, Murcia)*, 17–29.
- (1996b). *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
- (1997). Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios. En Fernández, M. (coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 13–24). España: Horsori.
- (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2005). The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools. En Lawn, M. y Grosvenor, I. *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines* (pp. 47–70). United Kingdom: Symposium Books.
- (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12 (25), 9–54. Revisado el 22/08/20. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800003.pdf>
- (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 21–48. Revisado el 17/02/22. Tomado de <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/27695/22366>

Fuentes primarias

- Calderón, C. (1939). *Ritmos para el Jardín de Niños y la Escuela Primaria*. México.
- Castañeda, E. ([1931] 1980). *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. México: Editorial Jus.
- De la Fuente, J. (1905). *Elementos de Higiene Pedagógica*. México: Imprenta del Gobierno Federal. Revisado el 03/01/23. Tomado de <https://cd.dgb.uanl.mx/browse?value=Fuente%2C+José+María+de+la&type=auth>
[or](#)
- Flores, M. (1887). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. Revisado el 28/10/20. Tomado de

<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022560/1080022560.PDF>

Froebel, F. ([1826], 1923). *La educación del hombre*. Estados Unidos: D. Appleton y Compañía.

Nuñez, E. (1938). *Estefanía Castañeda. Su vida y su obra*. México: Imprenta Rodríguez.

Pavía, L. (1902). *Estudios generales de educación e instrucción/obra arreglada i extracta de escritos de eminentes pedagogos*. México: Eduardo Dublán. Revisado el 13/01/21. Tomado de cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101161/1080101161.html

Pruneda, A. (1939). *El jardín de niños y la salud*. México: versión taquigráfica de los señores Alejandro Rangel y Genaro Leiva.

Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria. (1897). *Revista de la Instrucción Pública Mexicana, II* (1), 3–11. Revisado el 09/08/23. Tomado de <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a411?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1897mes=03&dia=15>

Reyes, C. (1948). *Estefanía Castañeda. La vida y obras de una gran kindergartner*. México: talleres Linotipográficos.

Rodríguez, M. (ed.) (1922). *Alegría del Hogar*. México: Herrero Hermanos Sucesores.

Ruiz, L. (1904). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Herrero Hermanos, Editores.

Von Glümer, B. (1934). *Rimas y Juegos Digitales para el Hogar, el Kindergarten y la Escuela Primaria*. México.

Zapata, R. (1920). *Cuentos y Conversaciones*. México.

– (1951). *La Educación Preescolar en México*. México: SEP

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN)

Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM)

Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP)

Hemeroteca Nacional de México (HNM)

Hemeroteca Nacional Digital de México (HNDM)

Mediateca del Instituto Nacional de Historia y Antropología (INAH)

Páginas electrónicas

Diccionario de Historia de la Educación en México, biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm

Estadísticas a propósito del Día del Maestro (Docentes en Educación Básica en México. Datos nacionales). Comunicado de prensa Núm. 215/20. 13 de mayo de 2020. Revisado el 02/02/21. Tomado de

inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf

Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española: *Mapa de diccionarios* [en línea]. Revisado el 07/02/21. Tomado de <https://apps2.rae.es/ntllet/SrvltGUILoginNtlletPub>

Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. Revisado el 30/05/21. Tomado de <https://www.rae.es/dpd/ad%20hoc>

Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1891). Revisado el 04/12/20, Tomado de <https://bit.ly/2ST7XsE>