



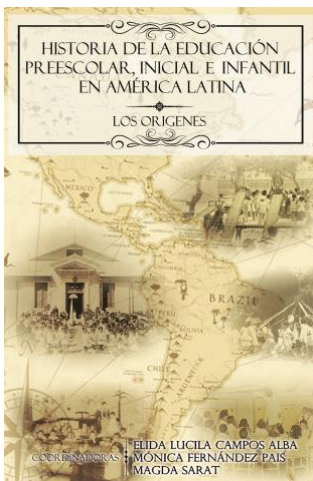
ISBN: 978-607-99647-9-5

Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Registro Padrón Nacional de Editores: 978-607-99647

Depósito Legal en Biblioteca Nacional de México

<https://libros.somehide.org/index.php>



García Serrano, A. A. (2025). Primeras instituciones para el cuidado y educación de las infancias de tres a seis años en la Ciudad de México, 1880-1942. En E. L. Campos Alba, M. Fernández Pais y M. Sarat (coordas.), *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes* (pp. 15-46). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c203>

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

PRIMERAS INSTITUCIONES PARA EL CUIDADO Y EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS DE TRES A SEIS AÑOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 1880-1942*

Adriana Alejandra García Serrano

Pensar en los primeros establecimientos de educación y cuidado para niños que aún no estaban en edad de asistir a las escuelas de primeras letras en México nos remite al menos al siglo XVIII,¹ periodo que excede la propuesta de este libro, por lo que en este capítulo propongo, más que la búsqueda del origen, reflexionar desde la historia cultural y de las infancias en torno a los procesos, cambios, continuidades y traslapes presentes en la fundación de las primeras instituciones dedicadas al cuidado y educación de la niñez de tres a seis años en la Ciudad de México.

* Este trabajo se apoya en mis tesis de maestría y doctorado que realicé en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.

¹ Generalmente, las investigaciones en torno a la educación para niños pequeños, sus instituciones y formación de maestras sitúan su origen en México durante las dos últimas décadas del siglo XIX, específicamente en el Porfiriato (Galván y Zúñiga, s.f.; Bertely, 1988). Sin embargo, la exclusión de los niños menores de siete años de la legislación educativa no significó que no estuvieran presentes en los establecimientos o que no existiera la necesidad social de su cuidado y protección en espacios distintos al doméstico. Es por esto último que en este capítulo hago referencia al siglo XVIII, periodo que incluso puede ser más amplio y que aún está pendiente por indagar desde la historia de la educación de las pequeñas infancias.

La educación para niños pequeños es un campo poco explorado por la historia de la educación en México, de modo que aún nos queda mucho por investigar y conocer. Desde la perspectiva de Martha Alejandra Zúñiga (2003), durante la década de 1980 comenzaron a emerger investigaciones sobre las escuelas de párvulos y sus maestras, trabajos que se centraron en la Ciudad de México y en el Porfiriato. Así surgieron reseñas, cronologías, biografías de maestras pioneras y crónicas en torno a acontecimientos cruciales en la historia de dichas instituciones, cuyo alcance incluyó la creación del jardín de niños. En el decenio de 1990 las investigaciones se diversificaron abarcando a la educación Normal y la pedagogía para la preparación del magisterio. En la última década se han realizado diversos trabajos desde la perspectiva de la historia cultural que han ampliado nuestro conocimiento y comprensión acerca de la creación, transformación y funcionamiento de estas instituciones, la formación de maestras, las maneras de pensar a la niñez, las culturas escolares, entre otros aspectos (Bazant, s.f.; Campos, 2013; Galván y Zúñiga, s.f.; Infante et al., 2015; Campos et al., 2016; García, 2016, 2024; Díaz, 2018; Ortiz y Rodríguez, 2020).

Escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños fueron instituciones creadas a medida para las pequeñas infancias. Aunque distintas entre sí, convergieron en que su fundación respondió a la necesidad social de cuidado de la niñez menor de seis años, representaron espacios específicos para dicho grupo poblacional, se les pensó como el eslabón entre el hogar y la escuela, moldearon ideas en torno a la educabilidad de las infancias y un ideal de maternidad, así como otorgaron al niño una relevancia distinta colocándolo paulatinamente en el centro del interés político. Para ello se configuraron materialidades y culturas escolares concretas que les confirieron características particulares que gradualmente las diferenciaron del nivel primario, no obstante, ambos niveles educativos continuaron ligados y, aunque con transformaciones, este vínculo persiste hasta la actualidad.

Desde sus inicios, este tipo de educación entrelazó las funciones de cuidado y educación, por lo que un rasgo importante a mencionar de dichos establecimientos en México y otras latitudes –por ejemplo, Argentina, Colombia, España, Chile– es que se les consideró acordes

con los roles tradicionales de las mujeres de madre y esposa. En consecuencia, la historia de estas instituciones de educación y cuidado es también la historia de las mujeres y las infancias.

Para este trabajo me basé en fuentes primarias como: actas de exámenes, reglamentos, contratos de arrendamiento, programas, oficios relativos a la 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*.

El primer apartado de este capítulo refiere a las escuelas de párvulos establecidas en la década de 1880, periodo caracterizado por la heterogeneidad de los planteles educativos instalados en una ciudad en crecimiento. Ocupando casas arrendadas que no tenían las condiciones necesarias para la función asignada y con recursos limitados, estas instituciones significaron el inicio de la sistematización de la educación para las pequeñas infancias, así como la configuración de espacios públicos y materialidades para su cuidado y educación. En la siguiente sección abordé la creación de los *Kindergarten*, comprendiendo el periodo de 1903 a 1928. Con dichos establecimientos se intentó marcar distancia de sus predecesores, alentar su institucionalización y expansión por la ciudad, consolidar el método froebeliano –aunque esto no niega la influencia de ideas pedagógicas distintas–, así como crear espacios y materialidades a medida para la niñez pequeña. Con el *Kindergarten* también se impulsó la formación específica de maestras y una oportunidad laboral remunerada para las mujeres en consonancia con sus roles de género. La última parte abarca de 1928 a 1942, etapa en que los *Kindergarten* fueron renombrados como “jardines de niños” y en la que tuvieron lugar diversas reformas pedagógicas y organizativas impulsadas por Rosaura Zapata, figura que desplazó el liderazgo presente en el *Kindergarten* de Estefanía Castañeda. Se muestra además la incorporación de corrientes pedagógicas diversas, como la Escuela

de la Acción y la educación socialista, que se amalgamaron con el método de Froebel, lo que incidió en la transformación de sus culturas y materialidades escolares.

FUNDACIÓN DE LAS PRIMERAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Al menos desde el siglo XVIII en la Ciudad de México coexistieron diversas instituciones que entre sus fines se propusieron controlar la presencia de los niños en las calles y cuidar de ellos en ausencia de sus padres o mientras estos trabajaban: Amigas, asilos, beneficencias públicas, cárceles y orfanatos. Liddiard y Pérez (2019) han identificado en las primeras décadas de ese mismo siglo la existencia de establecimientos que brindaban asistencia a los niños menores de cuatro años durante las jornadas laborales de sus madres, por lo que, aunque con distintas particularidades, el cuidado de la niñez y su presencia en las calles ha sido una preocupación social de larga data.

En la década de 1880 las constantes migraciones hacia la Ciudad de México contribuyeron al aumento de su población, a su expansión mediante la creación de asentamientos urbanos sin ninguna regulación ni servicios y a la reconfiguración de los barrios caracterizados por sus contrastes. En este contexto ciudadano se fundaron las primeras cuatro escuelas para párvulos de tres a seis o siete años; sin embargo, no fueron los únicos establecimientos que para esos años atendían a la niñez pequeña con un sentido educativo y no solo asistencial, existían también las escuelas elementales para niños de tres a doce años, mismas que Manuel González —presidente de México, 1880-1884— reformó al inicio de su mandato, constituyéndose como instituciones preparatorias para la primaria que recibían a niños de cinco a ocho años.

Las escuelas de párvulos se establecieron con recursos del ayuntamiento y bajo el esquema de rentas, al igual que sucedía con las primarias. De acuerdo con Elida Campos (2013), tuvieron por objetivo resguardar a los niños de los peligros de la calle y cuidarlos mientras sus padres trabajaban. Al paso del tiempo se le sumaron otras tareas como ser preparatorias para la primaria, disciplinar la actividad infantil, así como desarrollar las capacidades intelectuales, físicas y morales de los

niños. Desde un inicio se determinó que estarían dirigidas por mujeres, las que preferentemente debían estar casadas y tener hijos, pues en esa época no existía una preparación específica para ejercer el magisterio con niños pequeños y se pensaba que haber desempeñado tales roles las dotaba de las cualidades necesarias para ser maestras. Así, es posible identificar que, en los inicios de dichos establecimientos, al menos en la reglamentación oficial se les pudo haber vinculado de manera más cercana con el cuidado que con la instrucción o educación² de los párvulos. Lo cierto es que las primeras docentes de estas escuelas, además de que probablemente fueron madres, sí contaban con experiencia en el magisterio, ya sea como directoras, maestras o ayudantes de primarias o Amigas; incluso algunas se habían formado como profesoras de primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1985).

La Escuela de Párvulos No. 1 comenzó a funcionar el 4 de enero de 1881 en la casa número 11 de la 3ª calle de La Independencia (AHCM, 1881). En 1885 se creó la Escuela de Párvulos No. 2, ubicada en la Plaza del Árbol; en ese mismo año abrió sus puertas la tercera institución de este tipo en la 6ª calle de la Mosqueta y se aprobó la apertura de la Escuela de Párvulos No. 4, que inició sus actividades al siguiente año en la calle Tepozán (Castañeda, 1981). A la par, la educación para niños menores de seis años se estaba extendiendo en diversas latitudes de México: en 1881 existían cuatro escuelas de párvulos en San Luis Potosí y a finales del Porfiriato ascendieron a 23; los estados de Jalisco y Sonora instalaron salas anexas de párvulos en sus escuelas elementales ya que la escasez de recursos les impidió establecer escuelas independientes (Bazant, 1993); en el Estado de México se hicieron diversos intentos

² A finales del siglo XIX y principios del XX se debatieron los conceptos de *educación* e *instrucción* en un contexto de transformación y conformación del sistema educativo moderno. Manuel Flores (1887) y Luis E. Ruiz (1904) –ambos médicos mexicanos– relacionaron a la *instrucción* con el acopio de conocimientos mediante la memorización y a la *educación* con el perfeccionamiento de las facultades de los individuos a través de acciones intencionales. Las escuelas de párvulos no estuvieron exentas de esta controversia. El también médico Manuel Domínguez (Archivo Histórico de la Ciudad de México [AHCM], 1885, folios 13-15) pensó a la *instrucción* como la adquisición de conocimientos intelectuales y a la *educación* como la consecución de principios y moralidad; desde esta perspectiva fue que confirió a las escuelas de párvulos un atributo educativo y no instructivo.

para fundar establecimientos para niños pequeños desde 1881, a decir de Campos (2013) fue hasta 1890 que se inauguró la primera escuela de párvulos basada en el sistema froebeliano; en Zacatecas se establecieron las primeras tres escuelas para la niñez de cuatro a seis años en la década de 1890 (Díaz, 2018), y en Veracruz Enrique Laubscher creó el *Kindergarten* “Esperanza” en 1883, considerado por Castañeda “el origen del kindergarten mexicano, pues la luz de aquel ideal hizo descubrir un nuevo camino en la educación infantil” (1981, p. 28). Por último, esta maestra pionera atribuyó a Manuel Cervantes Imaz la organización de la primera sala de párvulos en el Distrito Federal en 1883, la que desde su apreciación fue “la primera piedra del Kindergarten de la ciudad de México” (Castañeda, 1981, p. 29).

La creación de estas primeras escuelas para párvulos marcó el inicio de la conformación de culturas y materialidades escolares concretas para la niñez pequeña. Específicamente, representaron el comienzo de la planeación, adaptación y construcción de espacios públicos para el cuidado y educación de los párvulos en un ambiente moral e higiénico adecuado. Este proceso fue de la mano con el despunte de la noción del niño pequeño con características físicas, intelectuales y morales particulares y con habilidades que podían ser mejoradas, es decir, se moldea la idea del niño de tres a seis años como sujeto susceptible de ser educado.

PROGRAMAS Y REGLAMENTOS: EL INICIO DE UNA IDENTIDAD PROPIA DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Las ideas pedagógicas de Federico Froebel comenzaron a difundirse en México hacia la década de 1870. Desde la apreciación de Campos (2011), su mayor propagación y puesta en práctica tuvo lugar durante el Porfiriato gracias a Enrique Laubscher.³ A la expansión del méto-

³ Enrique Laubscher –1837-1890– fue un educador alemán nacionalizado mexicano. En México se le reconoce por haber difundido la pedagogía froebeliana como ciéndola de primera mano, ya que fue discípulo de Froebel. En 1883 fundó la Escuela Modelo en el estado de Veracruz, a la que anexó un *Kindergarten*. Destacó en su labor como maestro, formador de profesores, traductor de diversas obras educativas; introdujo el método objetivo y otras innovaciones en la educación.

do froebeliano contribuyeron además varios intelectuales, maestras pioneras y la prensa mexicana. Desde la fundación de las primeras escuelas de párvulos en la Ciudad de México se adoptaron y adaptaron los postulados pedagógicos de Pestalozzi y Froebel, sin embargo, el método froebeliano no fue exclusivo de estas escuelas, ya que también se utilizó en las primarias, lo que suscitó controversias, pues algunos intelectuales calificaron este hecho como una interpretación equivocada de su pedagogía, mientras que otros apoyaron su incorporación al nivel primario. Con todo, el sistema de Froebel otorgó centralidad a las infancias, confirió una identidad particular a las escuelas y a la educación para niños pequeños, también representó el inicio de la configuración de culturas y materialidades escolares específicas para tal fin y aportó un ideal de maestra y maternidad.

Las primeras reglamentaciones en torno a dichos establecimientos comenzaron a delinearse en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882: atenderían a niños de cinco a siete años, se organizarían en dos grados, se fijó su programa, duración de los ejercicios y de la jornada escolar. Tres años más tarde, Manuel Domínguez elaboró el *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* (AHCM, 1885), en dicho documento examinó las condiciones y funcionamiento de los diversos centros educativos de la ciudad. En cuanto a las escuelas de párvulos recomendó establecer cuatro, con una capacidad de 200 niños cada una; debían ser dirigidas por mujeres que hubieran sido madres y seguirían el método froebeliano; su aspecto sería agradable, ocupando locales amplios, ventilados, iluminados, con jardín, y en barrios donde habitara la gente obrera. Por su parte, Manuel Flores (1887) estipuló que estas instituciones recibirían a párvulos de tres a seis o siete años, conformándose como espacios intermedios entre la casa y la primaria, además, mediante el método de Froebel se desarrollarían los sentidos, facultades y principios morales de los niños, otorgando disciplina a sus acciones. Posteriormente, en el Primer Congreso de Instrucción –1889-1890– se determinó la instalación de escuelas de párvulos bajo la propuesta pedagógica de Froebel e incluirían los trabajos manuales en su programa.

En esos años las condiciones físicas, higiénicas y de funcionamiento de los planteles escolares eran diversas, por lo que uno de los propósitos de los distintos reglamentos fue intentar uniformarlos como parte de un proyecto de educación nacional a cargo del Estado. Sin embargo, debido a la heterogeneidad de las escuelas y los barrios en que se ubicaban, las y los maestros hacían lo que podían con lo que tenían. Inmersas en esta dinámica, aunque en las normas y discursos de los intelectuales a las escuelas de párvulos se les relacionó con los planteamientos pedagógicos de Froebel y como espacios de transición entre el hogar y la escuela, su realidad pudo haber sido distinta. La forma de trabajo, las materialidades y programas de las escuelas de párvulos se asemejaron a los de las primarias en combinación con el método froebeliano. Así, contenidos que se enseñaban en las primarias se adaptaron a los establecimientos para niños pequeños –véase Tabla 1–, por lo que su funcionamiento podría haber sido más cercano a una escuela que al eslabón que se pretendía que fueran para suavizar el paso del ambiente doméstico al escolar, es decir, se debatieron entre ser espacios de cuidado y de educación. Con todo, estos primeros programas y preceptos representaron el inicio de la sistematización de la educación para la niñez pequeña.

En 1892 los cuatro establecimientos para párvulos fueron convertidos en las Escuelas para Niñas No. 45, 46, 47 y 48 (SEP, 1985). De esa manera, dejaron de funcionar como instituciones independientes y se constituyeron como secciones anexas administradas por las directoras de las primarias, auxiliadas por una ayudante.

Las escuelas de párvulos no solo representaron espacios pensados especialmente para el cuidado y educación de las infancias pequeñas, también las hicieron visibles como parte de las acciones políticas llevadas a cabo en el Porfiriato, mismas que, desde la perspectiva de Norma Ramos (2015), tuvieron por objeto mejorar sus condiciones de vida. Para Rosalía Menéndez (2013), estos cambios fueron influidos además por el avance científico e impactaron específicamente en zonas urbanas. A estas apreciaciones cabría agregar que entre los aportes de Federico Froebel podemos mencionar la estructuración de un pensamiento pedagógico en torno a la niñez pequeña (Liddiard y Pérez, 2019).

Tabla 1

Programas de las escuelas de párvulos en la Ciudad de México, 1882-1889

	Primer Congreso Higiénico Pedagógico 1882	Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México Manuel Domínguez 1885	Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores 1886	Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios Director de la Escuela Normal de Profesores 1889	Materias examinadas en los niños de la Escuela de Párvulos No. 2 1889
Duración de jornada	8:00 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas	No se menciona	No se menciona	Lunes, miércoles y viernes: 8:30 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas	No se menciona
Duración de clases	15 minutos en el primer año y 25 en el segundo	No se menciona	No se menciona	Martes, jueves y sábado: 8:30 a 10:30 horas, entre 30 y 45 minutos	No se menciona
Materias	• Dones de Froebel • Dibujo • Empleo de colores • Juegos al aire libre • Coros • Cuentos • Práctica en el jardín • Pequeñas descripciones	• Educación moral • Juegos y trabajos manuales con 4 dones de Froebel (pelota, esfera, cubo y cilindro) • Dibujo • Iluminación de estampas • Tejidos para las niñas • Plegar • Doblar • Estudio de coros y pequeñas canciones • Ejercicios al aire libre	• Dones de Froebel • Principios de lecciones de cosas • Cálculo objetivo hasta el número 10 • Nociones sobre los 3 reinos de la naturaleza • Cultivo del lenguaje • Nociones de historia patria y universal • Nociones de moral • Instrucción cívica • Canto coral • Trabajos de horticultura • Cuidados domésticos • Juegos gimnásticos	• Aseo • Juegos gimnásticos • Dones de Froebel • Trabajos de agricultura o construcción de figuras • Principios de lecciones de cosas • Nociones de moral • Canto y juegos gimnásticos • Cultivo del lenguaje • Historia	• Lectura (vocales, consonantes y palabras) • Escritura (letras, palabras) • Colores primarios, secundarios y terciarios • Geometría (sólidos, esfera, cubo, cilindro y conocimiento de líneas) • Geografía (división política del Distrito Federal) • Historia (pasajes de la Historia de México) • Nociones de dibujo de ornato • Dones de Froebel (1 al 5) • Cuerpo humano • Tejer y cortar papel • Cantos de Froebel • Ejercicios mecánicos de dibujo con círculos de metal • Construcciones geométricas con alambres • Lecciones de cosas • Gimnasia • Canto coral

Fuente: Elaboración propia con datos del AHCM y Meneses, 1998.

Cabe reconocer que no fue el primero ni el único en reflexionar sobre la educación infantil, sin embargo, en opinión de Purificación Lahoz (2010), su contribución consistió en la forma en que relacionó sus ideas educativas y las tradujo en un método vinculado a su propuesta espacial y material para la educación de los niños. En el caso mexicano, estos aspectos se conjugaron para conferirle a la niñez un lugar concreto en la sociedad y configurarla como un asunto político, es decir, una etapa de la vida susceptible de ser intervenida políticamente.

Por su parte, Beatriz Alcubierre y Susana Sosenski (2024) sostienen que las maneras de pensar a las infancias pueden rastrearse históricamente. Identifican una ruptura en las representaciones de la niñez a partir de la secularización que tuvo lugar en México en el siglo XIX —entendida, más que como el alejamiento entre la Iglesia y el Estado, como un cambio de mentalidad en el que la religión dejó de conducir las prácticas colectivas—, proceso en el que el ideal infantil les atribuyó características como angelicales, inocentes y necesitados de protección; lo que, en palabras de estas autoras, “más determinante quizá que estos atributos etéreos del niño será su caracterización pragmática como material humano moldeable, lo que le dotaría de un enorme potencial para contribuir al futuro de la nación, siempre que fuera guiado correcta y oportunamente” (p. 85). Es precisamente en estas concepciones sobre las infancias que fueron cobrando mayor relevancia los espacios concretos para su cuidado y educación, sus reglamentaciones, la creación de culturas y materialidades escolares, la formación de maestras, así como el proyecto educativo y político erigido desde el Estado, como se apreciará en los siguientes apartados.

EL *KINDERGARTEN*: UNA INSTITUCIÓN MODERNA

Una de las primeras referencias que se ha identificado del uso del término *Kindergarten* en México data de 1873, cuando Manuel Guillé —preceptor mexicano— lo utilizó en relación a las características espaciales del modelo pedagógico alemán (Campos, 2013). En la prensa tuvo un uso frecuente en las décadas de 1880 y 1890 —en ocasiones de forma sinónima a *escuelas de párvulos* y *jardines de niños*— para anunciar escuelas

privadas que contaban con una sección para párvulos o dar cuenta de las actividades que se realizaban en dichos establecimientos, por ejemplo, fiestas infantiles en las que se mostraban las bondades del *Kindergarten* y los métodos educativos más avanzados. En estos casos, el término fue vinculado a la enseñanza para niños menores de seis años, al sistema pedagógico de Federico Froebel considerado como moderno y a espacios exclusivos e idóneos para las infancias, que suavizaban su transición a la primaria (García, 2016). Sin embargo, fue hasta las primeras décadas del siglo xx que su uso se extendió, cobró una interpretación particular y se materializó en el naciente sistema educativo mexicano.

CREACIÓN DE LOS PRIMEROS KINDERGARTEN

A inicios del siglo xx las escuelas de párvulos de 1880 y 1890 fueron criticadas por intelectuales de ese periodo. Justo Sierra⁴ opinó que “los ensayos hechos hasta hoy, bajo los auspicios del Estado, son profundamente desalentadores” (Archivo General de la Nación [AGN], 1903a, p. 4), por lo que promovió la reestructuración de estas instituciones. Planteó entonces la creación de establecimientos *ad hoc* para niños pequeños a los que se refirió como escuelas de párvulos o *Kindergarten*; debían apegarse a la pedagogía infantil y al juego como elemento educador y disciplinario, se propiciaría una educación en contacto con la naturaleza y serían dirigidas por amorosas maestras conocedoras de los métodos educativos para la niñez menor de seis años. Desde la apreciación de Meneses (1998), a Sierra se le debe el establecimiento de los primeros *Kindergarten* en la ciudad de México y su conformación como instituciones educativas y no instructivas, además de impulsar una formación específica para ser maestra de párvulos —lo que no supuso una ruptura con los roles tradicionales que desempeñaban las mujeres:

⁴ Justo Sierra —1948-1912— fue un escritor, historiador y político mexicano. Se desempeñó como subsecretario de Instrucción Pública a finales del siglo xix y en 1905 asumió el cargo de secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Diversos autores (Meneses, 1998; Campos, 2013) reconocen el impulso que Sierra dio a la educación para párvulos. Candelario Reyes (1948), biógrafo de Estefanía Castañeda, dio cuenta de la confianza que Sierra depositó en la maestra para fundar las primeras instituciones y poner en marcha su propuesta pedagógica, también le brindó su apoyo para que se especializara en la educación para niños pequeños.

esposas, madres y cuidadoras; por el contrario, el vínculo entre estos y la profesionalización de las docentes se reforzó al correr de los años, delineando su prototipo—. En 1903 este político mexicano encomendó a Estefanía Castañeda la creación y dirección de la Escuela de Párvulos No. 1, que se inauguró el 1 de julio de 1903 en el inmueble número 24 de la Calle del Paseo Nuevo. En febrero de 1904 abrió sus puertas la Escuela de Párvulos No. 2, a cargo de Rosaura Zapata, en una casa ubicada en la esquina de las calles Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo. Ambos establecimientos fueron modelos para la apertura de planteles posteriores.

Sostenidas con recursos federales, estas instituciones se ciñeron al método de Froebel, se establecieron en casas arrendadas que se procuró adaptar a la propuesta espacial del pedagogo alemán —o al menos lo más parecido a ello— y para evitar peligros a los niños pequeños. Sin embargo, arrastraron problemáticas de antaño como la de tener que mudarse continuamente debido al esquema de rentas de locales educativos que imperaba en la ciudad —con todas las dificultades que esto representaba para su instalación y sostenimiento, como encontrar casas con rentas no muy altas y bien ubicadas, que se situaran lejos de basureros, cementerios, estanques de aguas que pudieran representar algún riesgo y de cualquier otro elemento del entorno considerado nocivo para los alumnos—, recursos siempre insuficientes para el mantenimiento y adecuación de los edificios, así como para la adquisición de materiales y pago de maestras, entre otras.

En 1906 se crearon dos establecimientos más a cargo de la recién establecida Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes —SIPBA, en 1905— en sustitución de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública que funcionó desde 1867. La Escuela de Párvulos No. 3 ocupó la casa de la 5ª calle Ancha No. 1 y la dirigió Leonor López Orellana. Por su parte, la Escuela de Párvulos No. 4 se instaló en el inmueble número 16 de la 1ª calle de Guerrero, su directora fue la maestra Beatriz Pinzón. Desde la instauración de la SIPBA y hasta 1911, Justo Sierra estuvo al frente de ella; en 1907 dispuso el cambio de denominación de “escuelas de párvulos” por el de *Kindergarten* y se les asignaron nombres (Campos et al., 2016), quedando de la siguiente manera:

- Escuela Párvulos No. 1: *Kindergarten* “Federico Froebel”.
- Escuela Párvulos No. 2: *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”.
- Escuela Párvulos No. 3: *Kindergarten* “Enrique Rébsamen”.
- Escuela Párvulos No. 4: *Kindergarten* “Herbert Spencer”.

Con este cambio de nombre se buscó, por una parte, distinguir a los nuevos establecimientos de las escuelas de párvulos que les precedieron y vincularlos con la pedagogía froebeliana; por otro lado, este vocablo alemán insinuó que los *Kindergarten* atendían solo a niños de clases privilegiadas, idea que se reforzaba con su ubicación en zonas céntricas de la ciudad y el limitado número de planteles. Sin embargo, esto pudo haber sido relativo, ya que existen fuentes primarias que dan cuenta de la asistencia de niños pobres o hijos de empleados, artesanos, obreras y sirvientas (AHCM, 1911, 1918c). Con todo, la idea de que los *Kindergarten* eran únicamente para sectores acomodados de la población se mantuvo hasta por lo menos entrado el decenio de 1920. A pesar de la prescripción del cambio de denominación, *escuelas de párvulos* y *Kindergarten* continuaron utilizándose de forma indistinta en la documentación oficial durante el primer cuarto del siglo xx. Además, el paulatino desuso del término *escuela de párvulos* y el dominio de *Kindergarten* y posteriormente *jardín de niños* se debió, en parte, a la conformación de culturas y materialidades escolares específicas para niños de tres a seis años, que proveyeron de una identidad particular a los establecimientos y a este tipo de educación.

En julio de 1907 se instaló el plantel “Juan Jacobo Rousseau”, dirigido por la maestra Beatriz Pinzón. Desde la apreciación de Castañeda (1981), estas primeras instituciones marcaron la pauta para la apertura del Curso de Educadoras de Párvulos en 1906, el cual consistió en una serie de conferencias impartidas por la maestra Castañeda,⁵ relativas al estudio del niño pequeño, autores célebres en educación, así como

⁵ En 1905 Estefanía Castañeda fue nombrada Inspectora de Escuela de Párvulos, siendo así la primera maestra en ocupar dicho cargo recién creado. Hacia 1928 el número de inspectoras había ascendido a tres, además, como fruto de los esfuerzos de Castañeda para independizar a los jardines de niños de la dirección técnica de las primarias, en ese mismo año se estableció la Inspección General de Jardines de Niños, aunque el puesto lo ocupó Rosaura Zapata (Reyes, 1948).

planes, métodos y administración de los *Kindergarten*. A este curso le siguió la Cátedra especial de *Kindergarten* que se dictó de 1910 a 1912, en ella participaron Berta von Glümer, Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda. Estas lecciones advierten el inicio de una educación específica para las maestras de niños pequeños, la cual fue adquiriendo mayor especificidad entre 1908 y 1910 para delinear una nueva profesión: la de educadora (Infante et al., 2015).

La expansión de los *Kindergarten* fue una cuestión que demoró varios años, mostrando ritmos distintos a lo largo de su historia. En 1907 existían cinco establecimientos autónomos más cuatro salas anexas que se encontraban en el Colegio de “La Paz”, la Escuela Normal de Profesoras, el Hospital de Pobres y la Casa Amiga de la Obrera. Los *Kindergarten* sortearon con dificultades el periodo de la Revolución mexicana –1910 a 1920–, algunos establecimientos sufrieron daños debido a los enfrentamientos armados y en 1913 se eliminaron los fondos para su sostenimiento, por lo que casi desaparecieron. Hacia 1917 los planteles que aún funcionaban se encontraban en una situación muy precaria, lo que se agudizó con la supresión de la SIPBA a inicios de ese mismo año, pues su financiamiento y administración quedó en manos de los ayuntamientos. En opinión de Rosaura Zapata (1951), fue gracias al esfuerzo de las educadoras y de las aportaciones económicas de las familias⁶ que se logró superar esa difícil etapa.

En el marco de un proceso de masificación de la educación en México, así como la universalización de los derechos de los niños y su protección, el número de planteles creció rápidamente en la década de 1920, llegando a zonas humildes de la ciudad de México. Debido a

⁶ Las fuentes primarias muestran que en 1918 comenzó a cobrarse una cuota mensual de \$3.00 a cada niño que concurría a los *Kindergarten*, ese dinero se destinó al mantenimiento de los establecimientos y al pago de sueldos de las maestras y servidumbre. Sin embargo, no se obtuvieron los recursos esperados ni necesarios, pues debido a los bajos ingresos de padres y madres de familia, cubrían parcialmente el monto o ni siquiera eso. Esta medida mermó la asistencia de los alumnos –hubo casos en que las familias prefirieron dejar de llevar a los niños o inscribirlos a otras instituciones que fueran gratuitas, como la sala anexa a la Normal, la escuela privada del Sagrado Corazón y el Colegio Francés– y en ocasiones el personal tuvo que conformarse con solo una parte de su salario (AHCM, 1918a, 1918b).

que la instalación de establecimientos independientes representaba un gasto oneroso, se optó por la creación de salas anexas a las primarias; de esta forma se extendió el alcance del *Kindergarten* a la vez que se obtuvo un ahorro en el pago de rentas, plantillas de personal y materiales. De acuerdo con reportes oficiales, en 1928 había en el Distrito Federal⁷ 21 instituciones independientes y 33 secciones agregadas a escuelas primarias (AGN, 1928, pp. 137-153). Es probable que la instalación de salas anexas haya cobrado impulso en la segunda mitad de la década de 1920, a través de su reglamentación se les subordinó a las primarias y se reforzó la representación de las instituciones para niños de tres a seis años como preparatorias para la educación primaria (AGN, 1929, pp. 41-42).

LOS PROGRAMAS DE CASTAÑEDA Y ZAPATA: MIRADAS DISTINTAS PERO CONVERGENTES

Como tarea reiterada durante el Porfiriato para modernizar a las escuelas, sus sistemas y organización, se envió a diversos profesores al extranjero para estudiar las pedagogías consideradas de vanguardia. Así, algunas maestras pioneras visitaron *Kindergarten*, primarias y escuelas Normales de otros países entre 1902 y 1916; principalmente se dirigieron a Estados Unidos, Francia, Suiza, Inglaterra y Alemania. Producto de dichos viajes fue la importación y adaptación de materiales didácticos, programas, métodos de enseñanza, planes para la formación de docentes, la lectura y traducción de obras relativas a la educación infantil y el conocimiento del niño. Además, tales experiencias sirvieron para la reestructuración de los planteles, la institucionalización del nivel educativo y la configuración de culturas y materialidades escolares

⁷ El Distrito Federal fue una entidad creada en 1824, caracterizada, entre otras cuestiones, por la concentración de poderes. Este territorio comprendió a la Ciudad de México y seis municipios más. Fue hasta 1903 que por medio de la Ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal se regularon sus atribuciones políticas, económicas y administrativas, lo que, a decir de Hira de Gortari (1987), acentuó todavía más la concentración de poderes en la demarcación. En 1928 la organización municipal del Distrito Federal se transformó quedando organizado en un Departamento Central cuya cabecera fue la Ciudad de México y se dividió en 13 delegaciones (Rodríguez, 2013).

propias. Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata se especializaron en la educación para párvulos a través de varios viajes al extranjero, lo que les dio un conocimiento profundo del *Kindergarten* y sus métodos.

En 1903 el Consejo Nacional de Educación aprobó el *Proyecto de Escuela de Párvulos* elaborado por Estefanía Castañeda. Este consistió en el diseño espacial del edificio, una propuesta organizativa, pedagógica y disciplinaria, así como un modelo de infancia y maestra de párvulos. Para Castañeda, el *Kindergarten* debía ser un lugar donde las mujeres —fueran a ser maestras o no— adquirieran aprendizajes maternos, conformándose como una educación complementaria que las preparara para el buen cumplimiento de su rol de mamás y protectoras. También sería un espacio de cuidado y educación para niños menores de seis años, a la vez que representaría una ayuda que el Estado brindaba a las madres y familias. Una vez que ocupó la dirección de la Escuela de Párvulos No. 1 implementó el programa de su autoría que estaba basado en el curso de *Kindergarten* de Manhattan-Bronx de la ciudad de Nueva York y en el sistema de Froebel, por lo que una educación en contacto con la naturaleza cobró relevancia. Así pues, sugirió actividades organizadas en: estudio de la naturaleza, cultura física, trabajos manuales, nociones de número, música, lenguaje y cultura moral. Castañeda concibió al niño como una “planta humana” (AGN, 1903b, p. 65) con ciertas capacidades que podían pulirse, por lo que la correcta dirección del desarrollo infantil era necesaria. De acuerdo con Alcubierre y Sosenski (2024), durante el siglo XIX se moldeó una idealización de los niños a la par de la configuración del Estado nacional. En este sentido, las infancias pequeñas fueron susceptibles de ser intervenidas políticamente y el Estado fue tomando la rectoría de su educación y protección.

Por otra parte, Rosaura Zapata, directora de la Escuela de Párvulos No. 2, difirió de la propuesta pedagógica de Castañeda y en 1906 puso en marcha su *Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2* (AGN, 1906), basado en el método froebeliano y en centros de interés con actividades organizadas en temas para cada estación del año, meses y semanas. Ambos planes adaptaron la pedagogía de Froebel desde perspectivas distintas, pero con algunos puntos de encuentro. Por ejemplo, Castañeda incluyó el trabajo diario con seis dones y Zapata con nueve en

relación a las conversaciones por día, las dos coincidieron en que con estos materiales los niños aprenderían nociones matemáticas y artísticas y desarrollarían su creatividad. Además, sus planes confluyeron en: algunos materiales didácticos propuestos —elementos de la naturaleza como plantas y animales, cuentos, arena, cantos diversos, entre otros—, celebración de fiestas nacionales, una educación en contacto con la naturaleza, otorgaron al juego y la música un valor educativo, así como el diseño de actividades menos escolarizadas y más lúdicas que motivaran la libertad y espontaneidad de los pequeños. Para las dos maestras fue importante organizar la vida infantil mediante el establecimiento de horarios, rutinas, actividades, ambientes y materialidades específicas, así como incidir en la disposición de los hogares a través de pláticas dirigidas a las madres de los niños. En suma, tanto Castañeda como Zapata centraron sus planes en la formación de un tipo de niñez, familia y nación concretos.

A pesar de que al programa de Estefanía Castañeda se le consideró como el oficial, al no haber una reglamentación que exigiera su implementación las escuelas de este tipo tuvieron diversas formas de trabajo, aspecto que puede identificarse como una continuidad entre las escuelas de párvulos de finales del siglo xix y las de inicios del xx.

EL JUEGO Y LA MÚSICA: CIMIENTOS PEDAGÓGICOS DEL KINDERGARTEN

La incorporación del juego y la música como elementos educadores y disciplinarios en el *Kindergarten* mexicano constituyó una innovación y uno de sus fundamentos. De acuerdo con Menéndez (2013), la introducción del juego con un valor educativo comenzó a mediados del siglo xix en las primarias. Respecto a las escuelas de párvulos identifiqué que desde su instalación en la década de 1880 se intentó realizar actividades lúdicas utilizando los dones froebelianos, sin embargo, es probable que estas hayan cobrado cierta rigidez, pues Justo Sierra opinó que en dichos establecimientos los párvulos aprendían “lecciones de Froebel, que llegan á ser de una desesperante monotonía...” (AGN, 1903a, p. 4).

Con los primeros *Kindergarten* el juego cobró impulso desde una mirada distinta a las instituciones que le antecedieron, fue considera-

do parte de la naturaleza del niño pequeño, una manifestación de sus tendencias naturales a la vez que el reflejo de su mundo, se le relacionó con el trabajo y el hogar, por tanto, con la formación de la niñez laboriosa. Así, una de las tareas de estas instituciones fue estudiar, vigilar y encauzar la actividad lúdica infantil para hacerla ordenada y acorde a la edad de los párvulos. Por otro lado, se recurriría a la música y cantos cuando los niños dieran señales de aburrimiento o somnolencia durante los ejercicios, también se les utilizó para motivar movimientos ordenados y mostrarles nociones estéticas. De esta manera, el juego y la música fueron elementos pedagógicos y disciplinantes para educar las facultades y moldear los cuerpos de las infancias.

Paralelamente comenzaron a emerger materialidades escolares *ad hoc* para la niñez pequeña en relación al juego y la música. Castañeda elaboró una tipología del juego que fue parte de su método y programa de *Kindergarten*, en sus palabras, el juego era “una enseñanza para la infancia y para quien se consagre a la educación de ella” (1981, p. 40), así lo clasificó en: libre, en círculo, musicado, para los sentidos y digital. Con ello se empezó a utilizar materiales concretos como pelotas, trompos, columpios, dones froebelianos y distintos juguetes. En cuanto a la música y las canciones, tanto Castañeda como Zapata pensaron que sus letras debían ser adecuadas para los niños, abordarían aspectos de la naturaleza para acercarlos a ella y dejarles además una enseñanza. Para ello Castañeda tradujo y adaptó la obra de Froebel “Cantos de la madre” y propuso en 1904 un programa mensual de cantos, juegos, actividades manuales y constructivas para la Escuela de Párvulos No. 1. Paulatinamente se conformó un acervo musical para el trabajo cotidiano en estas instituciones compuesto por himnos a la patria, arrullos, canciones matinales y a la familia, los que se acompañaban con distintos instrumentos como piano, triángulos, campanas, cascabeles, tambores, panderos, entre otros. En la reforma de 1928 Rosaura Zapata promovió que los ahora jardines de niños dispusieran de un salón específico para cantos y juegos, articulando estos dos elementos en objetivos comunes e indisociables como la ejecución de movimientos rítmicos, la apreciación de lo estético, el dominio del cuerpo, etcétera. Hacia las décadas de 1930 y 1940 se impulsó la traducción, adaptación y crea-

ciones originales de música, cantos y cuentos infantiles por parte de las maestras mexicanas, ya que se estimó que estos debían servir también para difundir la cultura de México entre los pequeños.

Finalmente, las escuelas de párvulos de finales del siglo xix, las de principios del xx y los *Kindergarten* fueron influenciadas por ideas liberales y positivistas (Bertely, 1988). Aunque respondieron a proyectos educativos y representaciones de infancias distintas, convergieron en: ser el puente entre el hogar y la escuela, en el que la figura de la madre-maestra abonó a ello; el cimiento para la primaria, formar al futuro hombre de bien, responder a una necesidad social de protección a la niñez pequeña mientras sus padres trabajaban y la oportunidad para las mujeres de desempeñar un trabajo asalariado dentro de los roles socialmente asignados. Específicamente con el *Kindergarten* se hizo más evidente la tarea de formar al futuro ciudadano, esta representación del niño se consolidó en el Porfiriato (Alcubierre y Sosenski, 2024).

JARDINES DE NIÑOS

El 29 de septiembre de 1921 se decretó la fundación de la Secretaría de Educación Pública –SEP–; José Vasconcelos fue su primer secretario, de 1921 a 1924. Su creación se fundamentó en la necesidad de una administración con alcance nacional –lo que la diferenciaba de la SIP-BA, cuyo radio de acción comprendió únicamente al Distrito Federal y Territorios– que entre otras cuestiones lograra la anhelada uniformidad de la educación, alfabetizar al pueblo mexicano e integrar a los indígenas al proyecto de nación, por mencionar solo algunas (Meneses, 1986). Como parte de una reestructuración organizativa de la secretaría, en 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Niños, presidida por Rosaura Zapata. Aunque este cambio tuvo por objeto otorgar mayor independencia a los jardines de niños respecto de la gestión de las primarias, lo cierto es que administrativamente continuaron vinculados hasta 1942, cuando se estableció la sección de Jardines de Niños en la República, dependiente directamente del secretario de Educación (Añorve, 2000).

Estando ya en funciones la nueva Inspección General, Zapata presentó a la autoridad educativa el *Proyecto de Reformas al Jardín de Niños*. Este documento consistió en 12 propuestas puntuales para reorientar a los establecimientos, colocando a la niñez en el centro de atención. A grandes rasgos se planteó: nacionalizar a los jardines de niños, privilegiar la salud⁸ y libre manifestación de las infancias, mantener un ambiente hogareño en ellos, reorganizarlos pedagógicamente, fortalecer el vínculo jardín de niños-hogar-comunidad e incrementar el número de planteles. En este contexto se promovió cambiar la manera de nombrar a estas instituciones, descartando el extranjerismo *Kindergarten*, y se aceptó la denominación “jardín de niños” (Zapata, 1951).

NACIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL JARDÍN DE NIÑOS

Desde la interpretación de Rosaura Zapata, la nacionalización del *Kindergarten* consistía en convertirlo en una institución netamente mexicana que, entre otros objetivos, respondiera a la idiosincrasia del niño mexicano y fomentara su conocimiento y amor a la patria. Particularmente considero que este proceso inició con diversas maestras pioneras de finales del Porfiriato, periodo en que se favoreció su contacto directo con los métodos pedagógicos pensados como modernos para este tipo de educación, lo cual les generó una visión crítica hacia las instituciones mexicanas. Así, en los primeros años del siglo xx, maestras como Laura Méndez de Cuenca (Bazant, 2003) y María Patiño Suárez (Hemeroteca Nacional de México [HNM], 1905) pugnaron por adaptar dichos sistemas a las características culturales de México. Sin embargo, identifico que fue Zapata quien fomentó y dio forma al programa de nacionalización de estas instituciones, comenzando por el cambio de nombre. Este plan tuvo continuidad en las décadas de 1930 y 1940, aunque con algunos matices, ya que en esos años se incorporó la educación socialista y la Escuela de la Acción al proyecto educativo nacional, incluyendo al preescolar.

⁸ A este objetivo contribuyó la realización del Segundo Congreso Mexicano del Niño en 1923, que dio la pauta para crear el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, dedicado al estudio físico y mental de los niños, su salud y anomalías (Solana et al., 1981).

Para Luz Elena Galván y Martha Alejandra Zúñiga (s.f.), el Primer Congreso del Niño, realizado en 1921, dio la pauta para la consolidación de los jardines de niños e introdujo nuevas ideas desde el ámbito científico para el estudio e intervención de las infancias. Fue entonces que la niñez, su cuidado y educación fueron definidas desde la eugenesia, higienismo, pediatría, pedagogía, biología, psicología y el derecho. Partiendo de estos referentes, a inicios del decenio de 1940 se hizo la distinción entre primera y segunda infancia, por lo que la niñez cobró una caracterización y delimitación renovadas. La primera etapa abarcó de los cero a los tres años de edad, mientras que la segunda correspondió al rango de los tres a seis años. Aunque desde principios del siglo xx el Estado había adquirido la dirección e intervención de la niñez pequeña, a partir de la década de 1940 su papel rector se hizo más evidente y a través de la Secretaría de Asistencia Pública brindó atención a la primera infancia con instituciones como casas cuna, hogares infantiles, guarderías, la Gota de Leche, entre otras (SEP, 1982). La segunda infancia se consideró como un periodo crucial social y biológicamente para iniciar la escolarización de la niñez, fue entonces que se consolidó la edad de tres a seis años como la correspondiente para asistir al jardín de niños, a la vez que se reforzó su carácter educativo sin dejar de brindar cuidados; con ello la educación preescolar contrajo una nueva relevancia social y se afianzó como nivel educativo. A pesar que desde 1921 Estefanía Castañeda había impulsado la obligatoriedad del *Kindergarten*, fue hasta el año 2002 que mediante una reforma constitucional se estableció como requisito para el ingreso a la primaria a partir del ciclo escolar 2004-2005.⁹

⁹ La reforma a los artículos 3º y 31º constitucionales del año 2002 estableció que en un periodo de tres años la educación preescolar sería obligatoria y se ratificó la responsabilidad del Estado para impartirla. De esta manera, a partir del ciclo escolar 2004-2005 el tercer grado de la educación preescolar se volvió obligatorio, mientras que el segundo y primer años lo serían en los ciclos 2005-2006 y 2008-2009 respectivamente (SEP, 2004).

REORGANIZACIÓN DE LOS EDIFICIOS Y MATERIALES ESCOLARES

En la década de 1920 los jardines de niños siguieron simbolizando espacios y ambientes a medida para las pequeñas infancias, la extensión del hogar y las maestras, madres educadas. También persistió la idea de que en ellos privaba una forma de trabajo rígida, especialmente con los dones froebelianos, por lo que hacia 1925 se reformuló su método y materiales. En ese año la SEP informó que los dones de Froebel se habían dejado de utilizar en estos establecimientos para procurar una enseñanza en y a través de la naturaleza (AGN, 1926). El programa presentado en 1928 se sustentó en una reinterpretación de la pedagogía froebeliana que pretendía otorgar flexibilidad a las actividades, fomentar la iniciativa, imaginación, libertad y contacto de los niños con la naturaleza a través del siguiente currículo: jardinería y cuidado de animales domésticos, observación de la naturaleza, distintos tipos de juegos, conversaciones y cuentos, expresión concreta —mediante tareas de construcción, dibujo, modelado, recortado, doblado, costura, tejido y arena—, cantos, fiestas y actos sociales (AGN, 1928, pp. 172-173).

En ese decenio Zapata se convirtió en la rectora de los jardines de niños y la figura de Castañeda quedó relegada, esto se acentuó a partir de que Zapata fungió como inspectora. Desde este puesto impulsó la reconfiguración espacial y material de los jardines de niños, con ello, los salones cobraron centralidad en los edificios escolares, desplazando a los patios o jardines que habían sido muy importantes en los *Kindergarten*, ahora estas áreas se destinarían para el esparcimiento y ejercicios físicos; aunque, por otra parte, se continuó afirmando que los niños debían educarse en espacios al aire libre y a través de la naturaleza.

A partir de finales de la década de 1920 las materialidades escolares en los jardines de niños comenzaron a transformarse, bajo la idea de nacionalizarlos. En consecuencia, se intentó crear una atmósfera mexicana en los salones de clase a través del mobiliario, útiles y pinturas en sus muros. Si bien Castañeda promovió el uso de materiales mexicanos en el *Kindergarten*, fue Zapata la que logró, desde su puesto de inspectora general, organizar concursos de creación literaria y musical basados en y que promovieran nuestros rasgos y tradiciones, lo que hizo que entre las décadas de 1930 y 1940 estos repertorios aumentaran considerable-

mente. Además animó la construcción por parte de obreros mexicanos de mobiliario, útiles y juguetes acordes a los niños y sus características, lo que consideró un beneficio también para la industria nacional.

EL JARDÍN DE NIÑOS EN EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO

Diversos autores señalan que la Escuela de la Acción se introdujo en México en 1921 (Moraga, 2017; Sosenski, 2010) y, aunque con diferentes matices, se mantuvo hasta 1964 como parte de la política educativa nacional implementada en los *Kindergarten*, primarias, secundarias y escuelas Normales. Particularmente se estimó que los métodos pedagógicos de los establecimientos para niños pequeños se habían estancado, por lo que la Escuela de la Acción representó su renovación y evolución; sin embargo, estas instituciones no fueron del todo desligadas del sistema froebeliano, que continuó siendo su fundamento. Se colocó al niño en el centro de la acción educativa y se procuró otorgarle un rol activo incorporando el trabajo por proyectos —los que se sumaron a los centros de interés que se pusieron en práctica desde inicios del siglo xx—. Además se fomentó una educación guiada por el interés de los pequeños y no por horarios fijos, en contacto con la naturaleza y al aire libre, que favoreciera su actividad motora, respetara su libre expresión, que fuera acorde a su edad y nivel de desarrollo, que mantuviera una relación con su contexto acercando al hogar y la comunidad al *Kindergarten*, así como mantener un vínculo cercano con la primaria (AGN, 1930, pp. 167-171).

Hacia la década de 1930 los jardines de niños representaron “la agencia más valiosa que poseemos para ofrecer al párvulo el bienestar que es forzoso para su desarrollo apropiado...” (AGN, 1930, p. 167), preparatorios para la primaria, el eslabón entre la casa y la escuela. Desde años atrás se estimó que mediante la educación escolarizada se alcanzaría el progreso del país, desde esa óptica se depositó en las infancias la promesa de un porvenir mejor, por lo que su formación como futuros ciudadanos cobró relevancia. De esa manera, los jardines de niños se encargarían de moldear al hombre trabajador e inculcar el amor a la patria desde edades tempranas. La etapa de los tres a seis años fue sopesada como crucial para el desarrollo de las habilidades innatas de los niños, un periodo de iniciación de “hábitos de orden, de trabajo,

de economía, de aseo y de disciplina consciente” (AGN, 1932, p. 260). Las pequeñas infancias fueron consideradas como espontáneas, alegres, con ideas dispersas, colaboradoras y con capacidades susceptibles de ser pulidas, como la imitación, observación, comparación, entre otras.

Para fomentar el vínculo entre la escuela, el hogar y la comunidad se procuró que los jardines de niños extendieran su labor más allá de sus fronteras físicas. Se organizaron Brigadas de la Alegría¹⁰ a cargo de educadoras comisionadas para realizar juegos, funciones de títeres y contar cuentos en barrios pobres de la ciudad; se establecieron asociaciones de madres y educadoras para el arreglo de los planteles; se impartieron a las mamás clases de alimentación, lectura y escritura, corte y confección, primeros auxilios, embellecimiento de la casa, lavado, planchado y trabajos manuales para el mejoramiento de las familias y la sociedad. De esa manera se contribuyó a delinear cierto prototipo de hogar, familia y niñez desde los jardines de niños. Para Alcubierre y Sosenski (2024), la idea de “infancia feliz” (p. 112) fue moldeada por el discurso liberal; este tipo de niñez se tornó como un privilegio de clase, a lo que agregaría que lo mismo sucedió con la familia nuclear y el tipo de hogar —limpio, acogedor, atendido por la madre, bien amueblado y decorado— promovidos por las instituciones de educación y cuidado infantil de las primeras décadas del siglo xx.

Esta ampliación de la acción educativa de los jardines de niños incluyó la instalación de algunos planteles en barrios pobres como Tepito, Vallejo, Peralvillo, Nativitas e Iztapalapa (AGN, 1930, p. 167), posteriormente se crearon salas anexas en primarias de Acopilco, Cuajimalpa, Santa Fe, San Gregorio Atlapulco, y se independizaron planteles en Xochimilco que se sumaron a los existentes en El Chorrillo, Tacubaya y la colonia Industrial (AGN, 1934, p. 71). Según datos oficiales, en el decenio de 1930 existían 25 jardines de niños y 35 salas anexas a escuelas primarias en la Ciudad de México, y se logró que los establecimientos urbanos patrocinaran la creación de jardines de

¹⁰ De acuerdo con Martha Poblett (2004), estas brigadas fueron creadas por Rosaura Zapata como una estrategia para llevar la labor de los jardines de niños a zonas humildes de la ciudad y otras regiones del país, ante la limitación de recursos para edificar nuevos centros escolares.

niños anexos a las escuelas normales de Tlaxcala, Hidalgo, Michoacán, Guerrero y Morelos.

Durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas –1934-1940– se puso en marcha la Escuela Socialista, proyecto gestado en la esfera política en el marco de la sucesión presidencial; sin embargo, sus antecedentes pueden rastrearse desde años atrás. Al poco tiempo de que Cárdenas asumió el cargo se aprobó la reforma al artículo 3º constitucional que le impregnó un sentido socialista a la educación tanto pública como privada. Ignacio García Téllez, secretario del ramo –1934-1935–, asumió la tarea de poner en marcha la Escuela Socialista, a la que caracterizó como: liberadora, obligatoria, gratuita, científica, al servicio de la sociedad, combatiente del fanatismo religioso, dedicada a la clase obrera, etcétera. Hacia 1935 se fundó el Instituto de Orientación Socialista para dirigir la implementación de este plan en todo el país abarcando desde el preescolar hasta la formación profesional y escuelas Normales. Bajo estas directrices en los jardines de niños se impartiría una educación basada en la ciencia, se realizarían trabajos manuales y se procuraría dotar a los niños de experiencias acordes a la ideología de una sociedad socialista (Solana et al., 1981). A las tareas de cuidado y educación realizadas por estas instituciones se agregó adaptar a los pequeños a su medio social, así como ser espacios donde se investigaría de manera inicial las características físicas y mentales de los niños, especialmente del proletariado. Las representaciones de las infancias pequeñas transitaron hacia ser consideradas agentes de cambio social y partes reales y efectivas de su comunidad. Acordes a los nuevos derroteros, la educación infantil debía proporcionar ideas nítidas del mundo que rodeaba a los niños, fomentar la expresión oral y motora, guiar su espontaneidad e inculcarles hábitos y valores propios de una sociedad socialista –compañerismo, cooperación, generosidad, trabajo en conjunto, etcétera–. Se impulsaron visitas a parques y jardines públicos, así como excursiones al campo en las que los pequeños pudieran observar e interactuar con la naturaleza –es probable que a estas actividades se les haya otorgado mayor importancia que al cultivo de flores y plantas, propias del método froebeliano–; recorridos a talleres, mercados y fábricas para acercarlos apropiadamente a su medio social,

formándoles la idea de una vida comunal. Aunque en 1936 se sostuvo que los jardines de niños habían adoptado completamente la Escuela Socialista, se continuó trabajando por proyectos, lo que es indicio de que sus métodos y materialidades pudieron ser una amalgama de la propuesta de Froebel, la Escuela de la Acción y la educación socialista.

Por otra parte, los intentos de años anteriores por independizar a los jardines de niños de la organización de las primarias dieron un viraje hacia una normatividad análoga en consonancia con la edad de los alumnos y simplificada cuando fuera necesario. La tensión entre las funciones de educación y cuidado en estas instituciones resurgió cuando en 1937 se les desprendió de la SEP para incorporarlas al recién creado Departamento de Asistencia Social Infantil –dependiente de la Secretaría de Asistencia Pública–, lo que fue interpretado por el personal que trabajaba en los jardines de niños como una acción que relegaba su tarea principal: educar a la niñez de tres a seis años. En consecuencia, en los siguientes años presionaron al gobierno federal para que se les regresara a la Secretaría de Educación, lo que sucedió en 1942. Ese año fue especialmente relevante para el preescolar, ya que además del suceso mencionado, se publicó la *Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV, y 123 fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en la que se asentó que este tipo de educación formaba parte del sistema educativo nacional, podría impartirse en diversos establecimientos no siendo requisito previo para cursar la primaria, el Estado fomentaría su extensión en todo el territorio nacional y a los establecimientos privados. Además se elaboró un nuevo programa para los jardines de niños, basado en centros de interés, que comprendió actividades para potenciar progresivamente el desarrollo de los pequeños durante los tres grados que ahora abarcaría la educación preescolar.

CONCLUSIONES

Este breve recorrido por la historia de las primeras instituciones para el cuidado y educación de los niños de tres a seis años en la Ciudad de México permite apreciar que no se trató de una sucesión de estableci-

mientos, métodos pedagógicos, decisiones políticas, representaciones de infancias e ideas en torno a las maestras, sino de la coexistencia, traslapes, continuidades, rupturas y transformaciones de estos elementos.

Las primeras cuatro escuelas de párvulos de finales del siglo XIX tuvieron por objeto cuidar de las pequeñas infancias, instruir las en un principio y, posteriormente, educarlas. Dichos establecimientos marcaron el inicio de la configuración de materialidades y culturas escolares pensadas como idóneas para la niñez que aún no estaba en edad de asistir a la primaria, a través de la adopción y adaptación del sistema de Federico Froebel.

Con los *Kindergarten* se reafirmó la función educativa de los establecimientos sin desligarse de la protección que debían brindar a los niños. Se desplegó una serie de esfuerzos para la adopción y adaptación de las ideas froebelianas desde una mirada renovada impulsada por maestras e intelectuales de la época, su expansión por toda la República mexicana, y se fomentó la construcción y adecuación de edificios, mobiliario, útiles y culturas escolares a medida para las infancias de tres a seis años, lo que las dotó de una identidad particular sin desligarlas del nivel primario.

Hacia finales de la década de 1920 los *Kindergarten* fueron denominados como “jardines de niños”, dando inicio a una etapa de reorganización pedagógica, administrativa, política y de las culturas y materialidades escolares. Con ello se introdujeron nuevas ideologías y modelos educativos, como la Escuela Activa y la educación socialista. Además, en los jardines de niños confluyeron diversos procesos en relación a su nacionalización, institucionalización y consolidación como nivel educativo.

A pesar de las reformas pedagógicas, la introducción de diversos métodos y materialidades educativas e incluso intenciones de desligar a las instituciones para niños pequeños de la propuesta froebeliana, lo que intento mostrar en este capítulo es que esta siempre estuvo presente y constituyó parte de la identidad de la educación y cuidado de la niñez de tres a seis años. Aunque hacia 1925 se afirmó que oficialmente los establecimientos ya no seguían el método de Federico Froebel, su realidad pudo ser distinta al conformar una amalgama con las distintas orientaciones pedagógicas como la Escuela de la Acción y la educación

socialista. Así, las ideas froebelianas estuvieron constantemente en discusión entre los intelectuales y maestras pioneras, quienes intentaron adaptarlas a la idiosincrasia mexicana, renovarlas, transformarlas e impregnarles nuevas lecturas.

Escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños respondieron a la necesidad de cuidado y educación de la niñez pequeña en sustitución o apoyo de la esfera familiar. También representaron espacios para la contención y protección de las infancias de un contexto social caracterizado por una alta mortalidad infantil, el confinamiento de huérfanos en establecimientos asistenciales, un creciente abandono de niños y de recién nacidos, así como la persistente vagancia de niños y jóvenes en las calles (Alcubierre y Sosenski, 2024). Con estas instituciones se reafirmó la idea de que había que rodear a los niños de ambientes adecuados para evitar su corrupción, por lo que estas escuelas significaron espacios a medida para separar a los niños de entornos nocivos y hasta peligrosos, pero también la posibilidad de vigilarlas y controlarlas. De la mano con estas ideas se fue construyendo un ideal de infancia caracterizado por la bondad, inocencia, gracia, obediencia, alegría, buen ciudadano, laborioso, etcétera, y el niño de tres a seis años se fue constituyendo como sujeto susceptible de ser educado. Este modelo de niñez se lograría, en parte, a través de instituciones creadas a medida para su formación y cuidado que contribuyeran además a la educación de las madres, delineando un prototipo de maternidad, hogar y familia. Así, entre las diversas tensiones que atravesaron a las escuelas de párvulos, *Kindergarten* y jardines de niños existe una que estuvo presente en todas ellas, me refiero a las tareas de cuidado y educación, las cuales por momentos parecieron convivir con cierta armonía mientras que en otros suscitaban conflictos en los que se debatieron por definir también su identidad como instituciones educativas y/o de cuidado.

Volviendo a la idea que mencioné en la introducción respecto a que la historia de los establecimientos dedicados a la educación y protección de las infancias menores de seis años es también la historia de las mujeres y las infancias, en este trabajo intento dar cuenta de cómo en las instituciones que investigué tuvo lugar la intersección de la historia de estos grupos poblacionales. Desde las escuelas de párvulos de finales

del siglo XIX y los diversos establecimientos que recibían a niños que aún no estaban en edad de asistir a la primaria existió esta confluencia, sin embargo, fue con los *Kindergarten* y jardines de niños que se hizo más visible, ya que no solo representaron espacios idóneos para los niños de tres a seis años, también se les pensó como una oportunidad para que las mujeres recibieran educación en torno a la maternidad y pudieran realizar un trabajo remunerado sin contravenir los roles que la sociedad les había asignado. En otras palabras, estas instituciones representaron la prolongación de las funciones sociales de las mujeres como “madres sustitutas” y cuidadoras, así como de los niños en su rol de hijos.

Por último, considero importante hacer notar el progresivo avance del Estado en el cuidado, protección y educación de las pequeñas infancias, a la par de un mayor control y regulación de las instituciones dedicadas a estas actividades. Fue así como el Estado se erigió como benefactor y guía de la niñez, lo que le permitió intervenir en este grupo de población, proceso en el que las instituciones de educación y cuidado representaron tecnologías de ordenamiento social. De esta manera, hago notar cómo es que en las infancias confluyen intereses de diversa índole, por ejemplo, educativos, políticos, sociales, entre otros.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1903a). Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación, Justo Sierra, *Boletín de Justicia e Instrucción Pública* [BJIP], t. ii, nn. 1-3, pp. 4-5.
- AGN (1903b). Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública, Estefanía Castañeda, BJIP, t. ii, n. 2, pp. 65-90.
- AGN (1906). Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma, Rosaura Zapata, *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes* [BIPBA], t. v, nn. 6-8, pp. 685-703.
- AGN (1926). La reorganización en la enseñanza normal en México. Noticia de las reformas llevadas a cabo en 1925, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* [BSEP], t. v, n. 5, pp. 67-69.
- AGN (1928). Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública* [MSEP], pp. 170-173.
- AGN (1929). Reglamento de los Jardines Anexos, MSEP, pp. 41-42.

- AGN (1930). Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, MSEP, pp. 167-171.
- AGN (1932). Lo que han hecho los Jardines de Niños, MSEP, pp. 259-263.
- AGN (1934). Jardines de Niños, MSEP, t. i, pp. 71-72.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1881). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: contratos, arrendamientos de casas, vol. 2446, legajo 2, exp. 164, foja 1.
- AHCM (1885). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48.
- AHCM (1911). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo i, exp. 4, foja 56.
- AHCM (1918a). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 1, fojas 1-6.
- AHCM (1918b). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Gobierno del Distrito: instrucción pública, vol. 1659, exp. 2, fojas 1- 12.
- AHCM (1918c). Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección Instrucción pública: kindergartens, vol. 2563, tomo 3, exp. 21, fojas 62-63.
- Alcubierre, B., y Sosenski, S. (2024). *Historia mínima de las infancias en México*. El Colegio de México.
- Añorve, C. (2000). *La organización de la Secretaría de Educación Pública 1921-1944*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001809>
- Bazant, M. (s.f.). *La práctica educativa de Laura Méndez de Cuenca, 1885-1926*. http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_11.htm
- Bertely, M. (1988). Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativas. *Revista Cero en Conducta*, 3(11/12), 43-52. <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista11-12/CostumbresEstereotipadasEducPreesc.pdf>
- Campos, E. (2011). Federico Froebel y la educación en México. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf

- Campos, E. (2013). *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*. El Colegio Mexiquense.
- Campos, E., Reyes, M., y Cárdenas, L. (2016). *Las maestras de México. Educadoras y maestras*. SEP-INEHRM.
- Castañeda, E. (1981[1931]). *Manuales del Kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. Jus.
- De Gortari, H. (1987). ¿Un modelo de urbanización? La ciudad de México de finales del siglo xix. *Secuencia*, (8), 42-52. <https://secuencia.institutomora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/178/164>
- Díaz, I. (2018). *Las escuelas de párvulos en la ciudad de Zacatecas, 1892-1928. Una mirada a la historia de la educación preescolar* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía* (2a. ed.). Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022560/1080022560.PDF>
- Galván, L., y Zúñiga, M. (s.f.). *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*. http://www.biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- 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]. DIE-Cinvestav, México.
- García, A. (2024). *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 de doctorado]. DIE-Cinvestav, México.
- HNM [Hemeroteca Nacional de México] (1905). La Escuela de Párvulos. *La Enseñanza Normal*, t. i, n. 13, pp. 236-237.
- Infante, L., Alvarado, M., Bazant, M., González, R., y Palencia, M. (2015). *Las maestras de México*. SEP-INEHRM.
- Lahoz, P. (2010). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, 10, 107-133. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6915>
- Liddiard, S., y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66. [https://www.academia.edu/39050879/Historicidad_de_la_educación_inicial_en_México_un_estudio_documental](https://www.academia.edu/39050879/Historicidad_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_en_M%C3%A9xico_un_estudio_documental)
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. Universidad Iberoamericana.

- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- 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. <https://historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/31/27>
- Ortiz, A., y Rodríguez, E. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Anuario de Historia de la Educación*, 21(1), 50-65. <https://www.saiche.org.art/anuario/revista/article/view/54>
- Poblett, M. (2004). *Jardinera de niños. La vida de la maestra Rosaura Zapata*. Planeta.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense. 1891-1940*. Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Reyes, C. (1948). *Estefanía Castañeda. La vida y obras de una gran kindergartner*. Talleres Linotipográficos.
- Rodríguez, A. (2013). Ciudad oficial, 1930-1970. En A. Rodríguez (coord.), *Historia política de la Ciudad de México (desde su fundación hasta el año 2000)* (pp. 417-482). El Colegio de México.
- Ruiz, E. (1904). *Tratado elemental de pedagogía*. Herrero Hermanos.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1982). *Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública*.
- SEP (1985). *Notas biográficas sobre once directoras de escuela de párvulos del siglo pasado (1881-1896)*.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica/SEP.
- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción: el trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. El Colegio de México.
- Zapata, R. (1951). *La educación preescolar en México*. SEP.
- Zúñiga, M. (2003). La educación preescolar, siglos xix y xx. En L. Galván, S. Quintanilla y C. Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 127-130). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.