



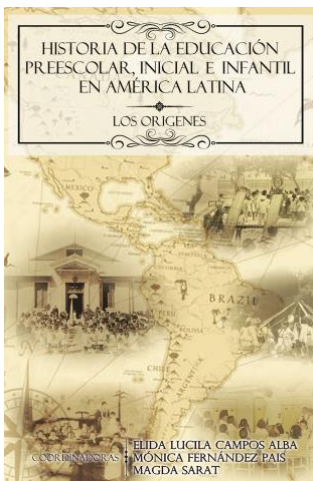
ISBN: 978-607-99647-9-5

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>



Silva Torrealba, B., y Figueroa Cerna, C. (2025). Educación parvularia en Chile (1906-1918): registros y trayectorias de sus primeras asociaciones profesionales. 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. 223-251). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c210>

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

EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE (1906-1918): REGISTROS Y TRAYECTORIAS DE SUS PRIMERAS ASOCIACIONES PROFESIONALES*

Benjamín Silva Torrealba
Carolina Figueroa Cerna

El estudio de las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos en Chile es un campo escasamente abordado por la historiografía educativa. Aunque la literatura internacional destaca el papel de estas organizaciones en la mejora de políticas públicas y en la defensa de condiciones laborales y pedagógicas (Bascia, 2017; Cowen y Strunk, 2014; Rubinstein y McCarthy, 2014), en el caso chileno los análisis se han centrado en la segunda mitad del siglo xx y han prestado poca atención a las experiencias formadas en sus primeras décadas.

Este vacío es especialmente significativo si consideramos que entre 1906 y 1918 surgieron en el país las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos –APEP–, integradas por noveles kindergartianas¹ formadas en el ideario froebeliano. Estas organizaciones no solo

* Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Historia de la educación parvularia desde y sobre sus protagonistas. Chile 1906-1990*, la cual está vinculada al Centro de Educación y Cultura Americana (www.cecamericana.cl).

¹ En Chile se usa el concepto “kindergartianas” principalmente por razones históricas y de traducción/adaptación cultural de las ideas pedagógicas de Friedrich Fröbel, creador del *Kindergarten* en Alemania a mediados del siglo xix. Cuando su propuesta llegó a Chile a fines del siglo xix y principios del xx, las primeras educa-

atendieron a la infancia más vulnerable sino que también elaboraron propuestas pedagógicas y políticas orientadas a incorporar la educación parvularia en la política pública conocida como “Estado docente”.²

La producción académica específica sobre la historia de estas organizaciones es escasa. Algunos trabajos han analizado el desarrollo de la educación parvularia en Chile (Calvo, 1994; Codina, 2002; Kolokotronis, 2021; Valiente, 2011), pero centrados en periodos posteriores. Por su parte, las asociaciones profesionales internacionales revisadas en la literatura se inspiraron mayoritariamente en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, a diferencia de las chilenas, que adaptaron y defendieron el modelo froebeliano. Mientras aquellas surgieron a partir de demandas familiares y fueron incorporando gradualmente a profesionales del sector, las APEP chilenas nacieron desde el propio núcleo profesional, lo que las convierte en un caso singular.

Los estudios sobre asociaciones de docentes de enseñanza primaria y secundaria en el periodo 1906-1918 —desarrollados por Iván Núñez (1986, 1989a, 1989b, 1990, 1995, 2003, 2007, 2017), Leonora Reyes (2002, 2005, 2010, 2013), Rodrigo Cornejo y Leonora Reyes (2008), Isidora Salinas (2017, 2022) y Cristián Matamoras (2020)— no registran vínculos con organizaciones de educación inicial ni mencionan sus propuestas, evidenciando una omisión sistemática en la historiografía.

Desde el campo de las ciencias de la educación, destacan los trabajos pioneros de Dina Alarcón (1972, 1978, 1979, 1982, 1985, 1986, 1997, 2000) y la amplia obra de María Victoria Peralta (2006, 2008, 2009, 2011,

doras formadas en este método fueron denominadas “maestras de Kindergarten”. Con el tiempo, y siguiendo un patrón lingüístico frecuente en el español chileno de la época, el término se castellanizó agregando el sufijo *-iana*, que en ese momento servía para designar pertenencia o adscripción a una corriente, institución o método (similar a *normalistas* para maestras formadas en escuelas Normales).

² Entendemos por “Estado docente” la política pública en la que el Estado asume la responsabilidad principal de planificar, financiar, supervisar y garantizar la educación como un derecho social, asegurando su cobertura y calidad para toda la población. Bajo este principio, el Estado no se limita a regular el sistema educativo, sino que se erige como el garante y, en muchos casos, proveedor directo de la enseñanza, reconociéndola como un bien público y no como una mercancía sujeta a las leyes del mercado.

2012, 2013, 2015, 2019, 2021), así como investigaciones de Abett de la Torre Díaz (2011, 2013), Cerda (2006), Rojas (2010), Adlerstein (2012, 2013), Barco (2010, 2021), Caiceo (2011, 2022a, 2022b) y Orellana y Araya (2016). Si bien algunos mencionan la existencia de las APEP, ninguno las estudia en profundidad ni analiza las propuestas que formularon para incluir la educación parvularia en la política educativa del Estado docente.

Finalmente, investigaciones recientes (Adlerstein y Barco, 2024; Adlerstein y Pardo, 2023, 2024; Pardo y Adlerstein, 2024; Pardo et al., 2024) muestran que las actuales asociaciones de educación inicial retoman demandas históricas planteadas por las educadoras de párvulos de inicios del siglo xx, aunque rara vez reconozcan explícitamente esa genealogía.

Sobre la base de este panorama, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el contenido y la orientación de las propuestas elaboradas por las APEP entre 1906 y 1918. Se plantea como hipótesis que estas asociaciones desarrollaron un conjunto coherente y articulado de planteamientos destinados a difundir e insertar la educación parvularia en la estructura y objetivos del Estado docente, anticipando debates vigentes sobre la educación infantil y el rol del Estado en su garantía.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y verificar la hipótesis planteada, realizamos una serie de pasos que se detallan a continuación. En primer lugar, llevamos a cabo una búsqueda exhaustiva de bibliografía internacional que nos permitiera comprender el marco temporal más amplio en el cual se inserta nuestro objeto de estudio: el colectivo de asociaciones profesionales del ámbito de la educación parvularia chilena.

Esta revisión incluyó la evaluación de la educación inicial en Europa, considerando como casos de estudio a Alemania, Francia, Italia, Inglaterra, España y Bélgica. Asimismo se incorporó el análisis del caso estadounidense, centrado especialmente en la difusión del modelo de jardines infantiles promovido por discípulos directos de Friedrich

Fröbel, con sus particularidades y adaptaciones. También se revisó el desarrollo de la educación parvularia en algunos países de América Latina, tales como México, Colombia, Argentina y Perú. Estos países fueron seleccionados por su influencia en la evolución de los sistemas educativos a nivel regional. Cabe señalar que no se encontró registro de organizaciones profesionales específicamente vinculadas al ámbito de la educación parvularia en estos contextos durante los años estudiados, lo cual nos permitió identificar un vacío historiográfico significativo.

Para comprender el panorama general de la evolución de la educación chilena en el periodo en estudio realizamos una revisión bibliográfica de la literatura nacional correspondiente. El periodo comprendido entre 1880 y 1920 ha sido caracterizado como el de la “instalación, auge y crisis de la reforma alemana” (Silva, 2015, 2016, 2017). En ese contexto, el modelo educativo alemán fue transferido a Chile, especialmente en los niveles de formación primaria y secundaria. En ese marco se desarrolló también la aplicación de las ideas del *Kindergarten* de Fröbel en el país.

Al examinar esta temática advertimos que, a diferencia de los niveles primario y secundario, la aplicación del modelo froebeliano en educación parvularia tuvo un carácter más crítico e innovador. Se buscó adaptar sus aportes teóricos y metodológicos a la realidad chilena y, sobre todo, a las características concretas de las niñas y niños del país. Asimismo observamos que las colecciones recientes sobre historia de la educación chilena (Serrano et al., 2012a, 2012b; Serrano et al., 2018; San Francisco et al., 2016) no incorporan estudios específicos sobre educación parvularia, pese a la existencia de trabajos relevantes que han abordado su desarrollo entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Tras esta fase bibliográfica, se inició la revisión de un conjunto de archivos que contienen documentación relativa a la educación parvularia y a la existencia de colectivos de asociaciones profesionales vinculadas a dicho ámbito. En primer lugar se analizaron dos publicaciones asociadas a docentes escolares; una de ellas es la *Revista de Educación Nacional*, órgano oficial de la Asociación de Educación Nacional; esta revista –cuyo foco principal era el sistema secundario, ya que la asociación agrupaba a docentes de ese nivel– fue revisada en su totalidad desde su fundación

en 1904 hasta 1918, año hasta el cual tenemos registro de la existencia de las organizaciones que constituyen nuestro objeto de estudio.

Esta búsqueda tuvo como propósito indagar si dicha revista y su asociación visibilizaron relaciones o temáticas vinculadas a nuestro objeto de estudio. A pesar de que una de las organizaciones que analizamos fue una sección de la Asociación de Educación Nacional—agrupando a docentes e intelectuales dedicados a la enseñanza secundaria y universitaria—, no se hallaron referencias directas. Dado que muchos de los kindergarten establecidos entre 1907 y 1915 funcionaron en dependencias de liceos femeninos, también se buscaron registros sobre tales experiencias y sobre los postulados de las APEP. Aunque no se encontraron menciones específicas a las AP, sí se localizó un valioso informe de una enviada especial, quien describió en detalle las condiciones y funcionamiento de los kindergarten fiscales. A partir de dicha fuente pudimos constatar que las propuestas de las AP analizadas respondían a las condiciones materiales existentes en esos jardines, y promovían activamente la incorporación de la educación parvularia al marco del Estado docente.

Una segunda fuente primaria fue la *Revista de Instrucción Primaria*, publicación oficial del entonces Ministerio de Instrucción Primaria de Chile, también revisada entre 1904 y 1918. En ella no se encontraron referencias a nuestro objeto de estudio ni a la implementación de la educación parvularia durante el periodo en cuestión.

El tercer conjunto documental lo constituyen dos revistas directamente asociadas a las AP de educación parvularia: *El Kindergarten Nacional* y la *Revista de Educación Infantil y Femenina*, ambas publicadas entre 1910 y 1915. La primera se encuentra disponible tanto en la Biblioteca Nacional como en el Museo Pedagógico, mientras que la segunda solo está disponible en la Biblioteca Nacional. La bibliografía consultada (Peralta, 2006; Rojas, 2010) indica que existió una mayor cantidad de números de estas publicaciones, aunque en la actualidad no todos ellos están disponibles en los archivos consultados. El examen detallado de estos documentos reveló además ciertas inconsistencias en los nombres de las organizaciones, situación que se abordará en el apartado de resultados de este trabajo.

Finalmente se registró un conjunto de documentos provenientes del Museo Pedagógico Gabriela Mistral. Este acervo incluye una recopilación de escritos de Leopoldina Maluschka, figura pedagógica de referencia para las asociaciones profesionales estudiadas, además de cartas y otros documentos relativos a la educación parvularia durante el periodo analizado.

RESULTADOS

Tal como se planteó en la introducción, partimos de la hipótesis de que las APEP elaboraron un conjunto coherente y bien articulado de propuestas, orientadas a difundir e insertar la educación parvularia en la política pública conocida como Estado docente. Este cuerpo de postulados, desarrollado por las APEP, se expresa en tres grandes ideas directrices: 1. Difusión de la novedad pedagógica de la educación parvularia –EPA– e incorporación al Estado docente. 2. Centralidad de la infancia en la EPA, con especial atención a los niños y niñas más pobres. 3. Construcción de un kindergarten nacional, con el juego como eje de renovación metodológica.

DIFUSIÓN DE LA NOVEDAD PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA –EPA– E INCORPORACIÓN AL ESTADO DOCENTE

Uno de los pilares fundamentales de las propuestas elaboradas por las APEP fue la difusión de la educación parvularia como una auténtica novedad pedagógica en el contexto chileno de comienzos del siglo xx, y su consecuente incorporación al marco institucional del Estado docente. Este impulso inicial se refleja claramente en la editorial del primer número de la publicación *El Kindergarten Nacional*, órgano de expresión de estas asociaciones. Allí se afirma:

¡Nos impulsa además, el deseo i el convencimiento que tenemos de llenar un vacío que existe en materia de publicaciones de índole educativa, toda vez que la educación del niño de 3 a 6 años, es muy digna de tomarse en cuenta i que el medio de propender a difundir ese sagrado majisterio, está en la estrecha comunión de medios y aspiraciones de las personas encargadas de desempeñarlo [*El Kindergarten Nacional*, n. 1, p. 1].

Este fragmento, publicado en 1910, evidencia con nitidez el sentido de urgencia y convicción que animaba a estas profesionales, quienes identificaban un vacío estructural en la reflexión pedagógica de la época: la falta de reconocimiento institucional y simbólico de la educación dirigida a niños y niñas de entre tres y seis años. Para ellas, visibilizar y promover la educación parvularia no era solo una reivindicación sectorial, sino una tarea fundacional, orientada a legitimar un nivel educativo hasta entonces ausente en el diseño de las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, la primera misión que se plantearon las integrantes de las APEP fue difundir el carácter específico y el valor formativo de la educación de párvulos. Para ello desplegaron una estrategia múltiple: creación de publicaciones periódicas, realización de clases gratuitas, organización de encuentros con apoderados y colaboración con otras docentes normalistas. Cada instancia fue concebida como una oportunidad para socializar y defender esta propuesta emergente, que entendían no solo como una innovación técnica sino como una vocación ética y política que debía ser reconocida por el conjunto de la sociedad.

El objetivo final de estas acciones era claro: lograr que el nivel inicial fuese incorporado formalmente al sistema educativo chileno mediante su inclusión en el aparato del Estado docente. Comprendían que no bastaba con implementar jardines infantiles, era necesario convencer a las autoridades responsables del diseño y conducción del sistema escolar sobre la relevancia de este nuevo campo educativo. En ese sentido, sus esfuerzos —como el propio periódico citado— estaban orientados estratégicamente a incidir en las decisiones de política pública y a instalar la educación parvularia como parte integral y estructural del proyecto educativo nacional, cuya consolidación se remontaba a los inicios de la República.

CENTRALIDAD DE LA INFANCIA EN LA EPA, CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS NIÑOS Y NIÑAS MÁS POBRES

Una segunda gran propuesta desarrollada por las APEP fue la centralidad de la infancia en la educación parvularia, con especial atención hacia los niños y niñas más pobres. Para introducir esta temática resulta

ilustrativo citar uno de los registros contenidos en las publicaciones de estas asociaciones, donde, tras una reflexión sobre la metodología del juego como rasgo distintivo de este nivel educativo, se plantea lo siguiente:

Así, es preciso que nosotros para ganarnos su confianza nos bajemos al nivel de “él” i empecemos a pensar i sentir con él. ¿Cuáles son los más profundos sentimientos que lleva en su pecho? [...] Al fin debe ella misma ofrecerse como colaboradora de la mamá, pues en el Kindergarten encuentra también a una madre que lo quiere i lo enseña i lo cuida [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 4].

Esta cita revela dos aspectos fundamentales sobre la noción de centralidad infantil en la EPA que defendieron las APEP. En primer lugar destacamos la expresión “nos bajemos al nivel de él”, que da cuenta de una profunda comprensión de la infancia como una etapa con características propias, que exige una pedagogía adaptada a sus necesidades emocionales, cognitivas y sociales. Para estas profesionales, la figura de la educadora debía construir vínculos afectivos sólidos con sus estudiantes y adaptar su práctica a las experiencias y lenguajes del niño o niña. Este enfoque contrastaba radicalmente con el modelo dominante en la educación primaria y secundaria, centrado en la transmisión de contenidos y la exigencia de adaptación por parte del alumnado (Serrano et al., 2012).

En consecuencia, las APEP propusieron una transformación profunda en la relación pedagógica: la kindergartiana debía conocer en profundidad a cada uno de sus estudiantes y, desde ese conocimiento situado, diseñar su práctica cotidiana. Esta exigencia implicaba un proceso creativo y reflexivo que evitaba la aplicación mecánica del modelo froebeliano, adaptándolo al contexto nacional, a los entornos locales y a las experiencias concretas de las infancias chilenas. Así, el jardín infantil se configuraba como un espacio de innovación, donde el juego no era solo una técnica, sino una mediación cultural que permitía reconocer y cultivar las múltiples dimensiones del desarrollo infantil.

Una segunda cita refuerza esta perspectiva integral de la infancia como sujeto educativo:

Es una experiencia sólida, que por medio de la enseñanza armónica del Kindergarten, no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño, formando así una transición de las influencias causales del hogar a la enseñanza metódica de la escuela

¡Que satisfacción para nosotras, mis buenas compañeras, tomar parte en esta benéfica obra! [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 2].

Este fragmento destaca tres aspectos claves. En primer lugar, describe el proceso que debía dar vida a todo kindergarten como una experiencia “sólida” y “armónica”, lo que subraya la comprensión que tenían las kindergartianas de la importancia de construir espacios educativos coherentes, estables y emocionalmente seguros para las niñas y niños. Esta convicción motivaba su compromiso vocacional, en tanto reconocían el impacto que esta etapa formativa tenía, no solo en el desarrollo individual, sino en la construcción de una sociedad más justa y educada.

En segundo lugar, la afirmación de que “no puede quedar desatendida ninguna facultad del niño” permite reconocer que las APEP sostenían una concepción integral del sujeto infantil. El kindergarten, en esta mirada, no debía restringirse a una función preparatoria para la escuela primaria, sino constituirse como un espacio formativo en sí mismo, capaz de promover el desarrollo físico, emocional, moral e intelectual de cada niña y niño. Esta postura se oponía a la visión reduccionista que predominaba en el Estado docente, en la cual los objetivos formativos se subordinaban a criterios de eficiencia escolar y cobertura.

En tercer lugar, se reafirma la necesidad de construir una transición armónica entre el hogar y la escuela. Las kindergartianas comprendían que el kindergarten debía actuar como un puente que acompañara y mediara el paso desde las influencias familiares hacia la escolarización formal. Esta propuesta implicaba una crítica al modelo imperante, que dejaba en manos exclusivas de las familias —sobre todo las más precarizadas— la educación inicial de sus hijas e hijos. Así, las APEP postularon la necesidad de incluir la educación parvularia en el marco del Estado docente, así como de ampliar sus funciones protectoras y formativas desde la primera infancia.

En relación con esta preocupación, las APEP desarrollaron una propuesta específica: que el kindergarten estuviera especialmente orientado a atender a los niños y niñas más pobres. Esta idea se evidencia en múltiples registros, entre ellos la narración de una actividad vinculada al “Kindergarten Popular”:

Los vimos sonreír con sus caritas llenas de curiosidad, como queriendo interrogar con la mirada el objeto de esta reunión. Se les repartió dulces, enseguida ropa, trabajada por las alumnas, que deseosas de proporcionar vestuario a aquellos a quienes sus pobres madres no siempre pueden dar [...] Un punto interesante fué la entrega de la bandera, que los niños del Kindergarten Normal dedicaron a sus compañeros del “Kindergarten Popular”... [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 1].

El documento corresponde a una extensa carta escrita a modo de editorial en una de las ediciones de *El Kindergarten Nacional*. Su autora reseña el desarrollo del primer año de funcionamiento del “Kindergarten Popular”, institución instaurada en 1910 en el marco del centenario de la Independencia de Chile. Esta nueva instancia educativa fue concebida para atender a niños y niñas de entre tres y seis años pertenecientes a los sectores más pobres del país. El “Kindergarten Popular” fue creado y sostenido por la Asociación Nacional de Kindergarten —rama de la Asociación de Educación Nacional, como se indicó anteriormente en este estudio—, con el respaldo de otras APEP.

Junto con ello, para dar continuidad a esta innovadora instancia pedagógica, se buscó la colaboración de las estudiantes de la mención de Kindergarten de la Escuela Normal N° 1. Este trabajo conjunto fue concebido con el propósito de sostener y fortalecer esta iniciativa de educación popular orientada a la primera infancia. En este contexto, como se describe en la cita, se promovieron actividades con las niñas y niños de entre tres y seis años, quienes, al confeccionar una bandera, manifestaron simbólicamente su adhesión y apoyo a esta propuesta educativa.

De esta forma, consideramos que lo reseñado evidencia con claridad que, para las APEP, su ámbito educativo debía tener como eje prioritario a la infancia más vulnerable del país, en particular a niños y niñas de entre tres y seis años provenientes de los sectores más pobres

de Chile. Eran ellos y ellas quienes debían ser privilegiados por esta novedad pedagógica. Esta propuesta también constituía una innovación en sí misma, ya que las APEP la presentaban como una alternativa al modelo promovido por el Estado docente, el cual concentraba sus esfuerzos de expansión de matrícula exclusivamente en zonas urbanas, dejando al margen al mundo rural, donde precisamente se registraban los mayores índices de pobreza en el periodo estudiado.

Además, es importante señalar que el sistema educativo secundario estaba mayoritariamente orientado a los sectores medios y acomodados, perpetuando así las desigualdades de acceso. Frente a este panorama, la propuesta de las APEP implicaba un giro relevante en la forma de concebir el sistema educativo nacional. Estas organizaciones profesionales planteaban que el sistema global –y especialmente la educación parvularia– debía centrarse en atender prioritariamente a los sectores más desaventajados. A su juicio, estos debían ser favorecidos con mayores y mejores oportunidades educativas, lo que incluía la expansión concreta de la educación parvularia en sus propios territorios. Esta postura implicaba, a su vez, una crítica explícita a la falta de interés por parte del Estado docente respecto de las condiciones de vida y las posibilidades educativas de las infancias más precarizadas.

Siguiendo esta línea de análisis sobre la segunda gran propuesta de las APEP –la preferencia por los niños y niñas más pobres– citamos el siguiente fragmento:

Tened en cuenta que sí a los padres que tienen sus comodidades les agrada tener a sus hijos enseñados i atendidos en un colejo especial para ellos, ¿cuánta mas satisfaccion no proporcionará a una madre infeliz el poder dejar a sus chiquitinos bajo el cuidado de maestras competentes que vijilan su educacion, tanto física como moral e intelectual? [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, p. 2].

Este pasaje permite identificar dos fundamentos que sustentaban la demanda por una política de educación parvularia inclusiva y socialmente sensible. En primer lugar, el reconocimiento de que la pobreza no debía ser una barrera para acceder a una educación temprana de calidad; por el contrario, debía ser el principal criterio de focalización. En segundo lugar, la autopercepción de las educadoras como profesionales

competentes, capaces de ofrecer una formación rigurosa y afectiva que respondiera a las múltiples dimensiones del desarrollo infantil.

Esta propuesta representaba una crítica estructural al modelo educativo del Estado docente. Las APEP no solo denunciaban la exclusión de la educación parvularia del sistema público, sino que ponían en cuestión las prioridades del mismo. Para ellas, la infancia más pobre debía ser el foco preferente de la política educativa, y el kindergarten debía convertirse en un instrumento transformador capaz de romper con las lógicas de reproducción de la desigualdad. En palabras simples pero potentes, proponían un nuevo horizonte para el sistema educativo: uno en que la dignidad, el juego y la ternura fueran derechos, no privilegios.

Por ello, las APEP comprendieron su labor como una de las más importantes dentro del sistema educativo, ya que reconocían en la educación inicial una oportunidad real de cambio educativo y cultural, especialmente significativa para las infancias provenientes de los sectores más desaventajados. En su visión, la educación parvularia constituía un espacio profundo de intervención en la vida de niñas y niños, capaz de transformar sus trayectorias desde los primeros años. Esta propuesta representaba un giro de ciento ochenta grados respecto del enfoque dominante en el sistema educativo general, el cual no contemplaba que quienes provenían de hogares con menos recursos tuvieran acceso a las mismas oportunidades educativas.

En este sentido, las APEP formularon —en un lenguaje formal, pero con fundamentos concretos— una crítica directa al modo en que el Estado docente concebía y organizaba el sistema educativo. Cuestionaban no solo la exclusión de la educación parvularia de dicha política pública, sino también la falta de atención especial y prioritaria hacia los niños y niñas pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad chilena.³

³ Recordemos que el sistema educativo no estaba concadenado. Esto implicaba que para entrar a liceos o colegios —las instituciones del nivel secundario— se debía dar pruebas especiales, las que se estudiaban en las llamadas “escuelas preparatorias”. Estas últimas eran completamente dependientes de los liceos, es decir, cursar primaria no permitía pasar a secundaria, tanto pública como privada. En esta radical separación, el sistema primario estaba pensado solo para los más pobres, como un ciclo terminal, y el secundario para sectores medios y acomodados, solo del mundo

Finalmente, cabe detenernos en la definición que las APEP ofrecieron respecto de los procesos educativos que, en su opinión, debían implementarse para beneficiar a los niños y niñas más pobres de Chile, quienes constituían el objetivo preferente de sus demandas y preocupaciones. En sus publicaciones afirmaron que la educación parvularia debía comprender una educación “tanto física como moral e intelectual”. Estas tres dimensiones reflejan claramente la centralidad que las APEP otorgaban a la infancia y a su desarrollo integral. Postularon que dichas dimensiones debían ser abordadas con especial atención y dignidad en el caso de las infancias más vulnerables, que por las múltiples desventajas presentes en sus entornos sociales y económicos requerían ser absolutamente priorizadas en el acceso a esta novedad pedagógica que denominaron *educación de párvulo*. Esta propuesta no solo aspiraba a incorporar la educación parvularia al Estado docente sino también a transformarlo desde sus fundamentos, reorientando sus prioridades hacia una política pública cuyo norte fuese, inequívocamente, la preocupación y el cuidado de los niños y niñas más pobres del país.

CONSTRUCCIÓN DE UN *KINDERGARTEN NACIONAL*, CON EL JUEGO COMO EJE DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA

La tercera propuesta levantada por estas organizaciones profesionales fue postular al kindergarten como la institución central de la educación parvularia, y al juego como eje articulador de su renovación metodológica e interdisciplinaria. En este sentido, como han señalado Peralta (2006, 2015), Cerda (2006) y Adlerstein (2012, 2013), esta noción surgió del estudio y la difusión de las ideas de Friedrich Fröbel. Este último propuso la necesidad de crear una institución específica para la atención de niños y niñas en la primera infancia, concebida como

urbano, ya que en el rural solo había escuelas primarias. Debido a lo antes reseñado, la enseñanza técnica profesional existía solo en algunas escuelas primarias superiores urbanas, y estaba destinada a los más pobres. Esta separación radical en estos dos ámbitos educativos —pese a las múltiples críticas, en las que insertamos los postulados de las APEP que analizamos— se mantuvo de forma casi inalterable hasta al menos la reforma educativa del gobierno de Eduardo Frei Montalva de 1965 a 1973 (Núñez, 2003).

una “sociedad de iguales” en la que el centro debía ser la niñez y sus necesidades, en concordancia con la visión humanista y pedagógica heredada de Pestalozzi.

Pero, ¿cómo difundieron y promovieron estas organizaciones el kindergarten como institución prioritaria y esencial para este ámbito educativo? Para comenzar a analizar esta propuesta presentamos el siguiente registro:

Según la enseñanza moderna, en los Kindergarten se somete la materia de enseñanza a un desarrollo lógico, basado en el sistema concéntrico i en las ideas de concentración.

Para realizar este fin se busca [...] temas principales que se pueden tratar durante un año escolar, acomodándose a las estaciones, fiestas patria i religiosas etc. Estos temas principales tendrán sus secundarios con subdivisiones de manera de que cada día de la semana sea fijado por uno [...] una ocupación debe relacionarse íntimamente, debiendo siempre conservar por la base el mismo tema [...] El niño al entrar al Kindergarten ha recojido en su hogar los primeros conocimientos de los que se rodea; pero tal vez de una manera incompleta, no suficientemente desarrollada [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, pp. 3-4].

El registro presentado permite visibilizar algunas aristas sobre cómo estas APEP y sus activas integrantes comprendieron el rol del kindergarten como institución eje de la “enseñanza moderna”. Para ellas, esta nueva estructura educativa constituía la principal –y hasta entonces única– institución formalmente dedicada a la educación de niños y niñas entre tres y seis años. Además señalaban que esta experiencia ya se aplicaba con éxito en países como Francia, Alemania y Estados Unidos, lo que reafirmaba el valor de su propuesta de incorporarla al Estado docente.

El kindergarten moderno debía ser capaz de reconocer, acoger e integrar los saberes y hábitos que los niños y niñas traían desde sus hogares, a fin de potenciar y expandir sus capacidades. En este sentido, el kindergarten era concebido como un espacio de acogida y proyección, donde era posible conocer, orientar, y formar los sentidos y emociones de los párvulos. Desde allí, en un entorno pedagógico concebido como una “sociedad de iguales”, se abría la posibilidad de que los niños y

niñas descubrieran nuevas perspectivas, construyendo aprendizajes significativos desde su propia experiencia vital.

Lo anterior nos permite comprender que, si bien se inspiraron en el modelo de Fröbel y lo citaron con frecuencia, quienes formaron parte de las APEP no buscaron replicarlo de manera pasiva o estática. Por el contrario, lo concibieron como un punto de partida que debía ser adaptado y transformado en función de los niños y niñas concretos con los que trabajaban. Como se señala en la cita anteriormente analizada: “en su hogar [el niño] ha recojido los primeros conocimientos de los que se rodea; pero tal vez de una manera incompleta, no suficientemente desarrollada”. A partir de esta observación, estas kindergartianas comprendieron que su labor debía sustentarse en los saberes previos, carencias, necesidades e intereses específicos de la infancia que atendían.

Estos contextos —tal como era evidente para quienes encabezaron las APEP— eran profundamente distintos a los de los kindergarten de países como Alemania, Estados Unidos o Italia, los cuales eran considerados referentes exitosos. Si bien esas experiencias internacionales eran valoradas y conocidas, la tarea central de estas educadoras era adaptar el modelo a la realidad nacional. Así, desde una praxis pedagógica profundamente innovadora y creativa, buscaron construir un *Kindergarten nacional o chileno*, capaz de demostrar que, en contextos marcados por la pobreza y la desigualdad, también era posible alcanzar resultados comparables a los estándares internacionales.

Esa búsqueda por adaptar la teoría a la realidad y crear soluciones propias se constituyó en un sello distintivo de las APEP estudiadas. Para reforzar esta idea retomamos la cita que indica: “para realizar este fin se busca [...] temas principales que se pueden tratar durante un año escolar, acomodándose a las estaciones, fiestas patria i religiosas etc.”. Es decir, las kindergartianas trabajaban permanentemente con la inspiración froebeliana, pero anclaban sus prácticas en la cultura, el calendario y los referentes cotidianos de la sociedad chilena.

Esta adaptación creativa y dinámica permite afirmar que el kindergarten que proponían tenía un marcado sello nacional-chileno. Nunca fue concebido como una copia mecánica o superficial, sino como una experiencia innovadora e integral, que aspiraba a entregar la novedad

pedagógica de la educación parvularia a niños y niñas reales, inmersos muchas veces en contextos de carencia material y vulnerabilidad social. Fue precisamente esa realidad la que impulsó a estas APEP a crear soluciones propias, con el propósito de implementar esta nueva pedagogía de forma efectiva en diversos territorios.

Esta capacidad de adaptación y creación centrada en la niñez también representó una propuesta crítica al modelo de Estado docente vigente en Chile. A juicio de estas APEP, dicho modelo había sido implementado muchas veces como una mera imitación de sistemas educativos europeos, sin considerar las particularidades del país. En contraposición, ellas propusieron un kindergarten situado, que respondiera a las características y necesidades de la infancia chilena, como un llamado a transformar la política pública desde sus cimientos.

Para profundizar en esta temática —la capacidad de adaptación y creación de un *Kindergarten nacional* por parte de las APEP— citamos a la maestra-sello de nuestras protagonistas, Leopoldina Maluschka. En su texto “Kindergarten, familia y escuela. Teorías y prácticas de la educación pre-escolar” —publicado en 1935 y firmado como *Leopoldina M. v. de Trupp*— expresó:

Nuestra adaptación del sistema Froebeliano empezó en 1906 y experimento, durante 9 años una constatación evolución nacionalizadora.

Hemos tratado de eliminar los rasgos extranjeros reemplazándolos por los netamente nacionales; de tal manera que ya en 1910 consideramos nuestros Kindergarten nacionalizados... [Maluschka, 1935, p. 7].

Leopoldina Maluschka fue la principal orientadora de todas las APEP que hemos reseñado. Nos interesa subrayar su afirmación respecto a que, ya en 1910, el proceso de nacionalización del modelo froebeliano estaba consolidado. Esta fecha coincide con el periodo de creación de dos de las asociaciones profesionales que conforman nuestro estudio: la Asociación de Maestras de Kindergarten y la Asociación de Kindergartenianas Cruz Roja.

Ambas organizaciones buscaron evidenciar los resultados pedagógicos logrados en beneficio de niños y niñas de tres a seis años, a partir de una renovación metodológica centrada en el juego y de

una institución articuladora: el kindergarten. Esta adopción crítica y reflexiva de las ideas de Fröbel demuestra que las APEP estuvieron integradas por profesionales sólidamente formadas, capaces de mirar a sus estudiantes como sujetos con potencial para promover innovación y creatividad pedagógica.

A través de sus experiencias en el aula, estas kindergartneras desarrollaban nuevas estrategias, las compartían con sus pares, las perfeccionaban colectivamente y las validaban en redes profesionales. Esta dinámica de adaptación crítica y producción metodológica posicionó a las integrantes de las APEP como educadoras expertas, innovadoras y profundamente comprometidas con el desarrollo de una pedagogía nacional que respondiera a las particularidades de la infancia chilena. En definitiva, se trató de una propuesta que aspiró no solo a sumar la educación parvularia al Estado docente, sino a transformarlo desde sus bases.

En este sentido, nos diferenciamos de la mirada de Abett (2011, 2013), quien, al estudiar el rol de las maestras kindergartnerinas sin identificar el papel ni el valor de sus organizaciones profesionales, postula que su función central fue “nacionalizar”, es decir, formar a niños y niñas en la identidad del Estado-nación chileno. Consideramos que una interpretación más precisa y ajustada a la visión integral desplegada por las integrantes de las APEP consiste en entender esta “nacionalización” no como un ejercicio de adoctrinamiento cívico sino como un proceso de adaptación y creación pedagógica. Desde esta perspectiva, las kindergartnerinas reinterpretaron críticamente el método froebeliano, desarrollando respuestas innovadoras y contextualizadas a las necesidades de sus estudiantes y entornos. Fue, por tanto, una apropiación crítica, reflexiva y creativa del modelo original, en la que el juego y el kindergarten se consolidaron como pilares metodológicos y estructurales de la educación de la primera infancia.

Para cerrar esta sección, queremos referirnos de forma específica al juego como símbolo de esta renovación metodológica propuesta por las APEP y cómo este fue concebido como un eje transformador que debía ser incorporado al Estado docente. A modo de ejemplo citamos el siguiente extracto:

Habiendo observado durante el año, el buen resultado obtenido con la enseñanza de sencillas flores artificiales, i el entusiasmo con que los niñitos se han dedicado a estos trabajos, recomiendo a mis compañeras de Kindergarten, su aceptacion, pues, además de ser una ocupacion agradable para los niños, se ha desarrollado el gusto estético, la agilidad de sus manos, el conocimiento de formas i colores i se les da las primeras nociones de botánica. Las flores que por ahora hemos ejecutado son las siguientes: copo de nieve, Amapolas, Reina Luisa, Manzanillon, Violeta, Rosa [*El Kindergarten Nacional*, n. 2-3, pp. 3-4].

Este registro corresponde a una contribución de Inés Leiva, egresada en 1910 de la Escuela Normal con la especialidad de kindergarterina. Durante su formación fue una de las voluntarias que sostuvieron el funcionamiento del Jardín Popular entre 1910 y 1915, experiencia que la vinculó tempranamente al compromiso con la educación popular de la infancia.

Posteriormente, Inés Leiva se integró a dos APEP relacionadas con la Cruz Roja. La primera fue la Asociación de Kindergarterinas Cruz Roja, fundada en 1910, concebida como una instancia de asesoría pedagógica desde la salud hacia las educadoras. Más tarde, en 1914, participó en la creación de la Cruz Roja Maestras de Jardín Infantil, una organización en la cual el vínculo se revirtió: fueron las kindergarterinas quienes comenzaron a asesorar pedagógicamente a las iniciativas de salud infantil, consolidando así su legitimidad como profesionales expertas en el desarrollo integral de niñas y niños de tres a seis años.

Lo que observamos en la cita es que las integrantes de las APEP realizaron diversas aplicaciones pedagógicas concretas —como el uso didáctico de la confección de flores— que buscaban captar y canalizar los intereses y motivaciones de los niños y niñas de tres a seis años con quienes trabajaban en sus jardines. En este caso se destaca que dicha actividad fue “agradable para los niños”, es decir, que respondió a sus intereses reales y colocó a la infancia como centro de las prácticas educativas desarrolladas en el ámbito de la educación parvularia.

Mediante esta aplicación se logró que sus estudiantes desarrollaran una serie de capacidades y saberes: el gusto estético, la agilidad manual, el conocimiento de formas y colores, y las primeras nociones de botá-

nica. Esta propuesta pedagógica ilustra la profundidad y riqueza que las APEP otorgaban al juego como herramienta metodológica central.

Lo anterior refuerza que, para las APEP, el juego no era una actividad secundaria o meramente recreativa, sino una estrategia fundamental para establecer un vínculo afectivo, significativo y formativo con la infancia. A través del juego se captaban los intereses genuinos de los niños y niñas y se potenciaban sus capacidades desde una mirada integral.

De esta forma, el juego re presentó una nueva forma de concebir el sistema educativo, y al mismo tiempo fue el aporte innovador que la educación parvularia propuso para transformar el Estado docente, un Estado que, hasta entonces, había ignorado casi por completo el nivel inicial. La incorporación del juego como eje metodológico de la educación parvularia fue, por tanto, una propuesta concreta y profunda para renovar las bases mismas del sistema educativo chileno.

CUANDO LA NOVEDAD PEDAGÓGICA FUE IGNORADA: LA RESPUESTA DEL ESTADO DOCENTE A LAS APEP

En el siguiente apartado analizaremos la respuesta —a lo largo de varios años y distintos enfoques educativos— que dieron quienes dirigían el Estado docente frente al coherente y articulado conjunto de postulados elaborados por las APEP en torno al desarrollo de la educación parvularia.

En primer lugar, el cierre entre 1914 y 1915 de todos los kindergarten fiscales promovidos y sostenidos por estas organizaciones profesionales constituye una respuesta directa y negativa a sus propuestas y demandas. Las razones esgrimidas para justificar esta medida se vinculan con la profunda crisis económica y social desatada en Chile por dos factores principales: por una parte, en 1914 se desarrolló en Alemania el salitre sintético, alternativa más económica al salitre natural extraído en las regiones de Tarapacá y Antofagasta, cuyas exportaciones sostenían gran parte de los ingresos fiscales chilenos; por otra parte, entre 1914 y 1918 la Primera Guerra Mundial provocó una fuerte contracción de los mercados internacionales, lo que redujo drásticamente la demanda por el salitre chileno. Esta doble crisis impactó los presupuestos del Estado, lo que llevó a las autoridades del Estado docente a cerrar los

kindergarten fiscales, invisibilizando así el trabajo desarrollado por las APEP.

No obstante, más allá de las razones económicas, también existieron motivos ideológicos y políticos que expresaron un mayor grado de desprecio e indiferencia frente a los planteamientos de las organizaciones profesionales de educación parvularia. Para ejemplificar esta postura citamos el libro *El problema nacional*, escrito por Darío Salas y publicado en 1917. En este influyente texto, que constituyó una de las principales referencias pedagógicas de la época, se afirma:

Queremos llamar la atención hacia un lamentable vacío que se observa en nuestra organización escolar: en ninguna de las clasificaciones i distinciones que preceden, encontramos nada referente a las escuelas de párvulos. Reconocida ya esta institución en algunos países como parte integrante del sistema escolar establecida de hecho como tal en otros, ensayada en grande escala en casi todos, nadie duda hoy de su importancia [...] proporcionándoles actividades que, junto con ocupar su espíritu i su cuerpo, despertar la inteligencia i formarles buenos hábitos, los libren, siquiera algunas horas al día, del ambiente doméstico, a menudo pernicioso desde el punto de vista físico i oral i falto casi siempre de estimulaciones educadoras positivas [Salas, 1917, p. 140].

Las palabras expresadas por Salas nos parecen una respuesta categórica y desalentadora por parte de quienes conducían el Estado docente frente a las bien fundamentadas propuestas de las APEP. Al señalar que “no encontramos nada referente a las escuelas de párvulos”, invisibiliza no solo la existencia de estas instituciones, sino también el trabajo formativo, pedagógico y organizativo de sus protagonistas. Más aún, al reducir el papel de las escuelas de párvulos a espacios de contención y socialización —destinados a “liberar” a los niños del ambiente doméstico—, minimiza el carácter educativo e innovador que las kindergartianas venían impulsando.

Este juicio tan lapidario, que desconoce la experiencia pedagógica del *Kindergarten nacional* y sus aplicaciones metodológicas, fue ampliamente compartido en el mundo intelectual y técnico de la época. De hecho, como señalan Serrano et al. (2012), *El problema nacional* se transformó en un texto de gran influencia para las reformas que se proyectaron

durante las décadas posteriores, constituyéndose en una matriz interpretativa predominante para el rediseño del sistema educativo chileno. En esa clave, no es de extrañar que las propuestas impulsadas por las APEP –ancladas en el modelo de Fröbel, pero adaptadas críticamente a la realidad chilena– hayan sido descartadas o incluso ignoradas deliberadamente, al ser leídas como parte de un paradigma pedagógico considerado superado por los enfoques que llegarían con fuerza en los años veinte.

Asimismo, las reformas educativas impulsadas en la década de 1920 –considerados emblemas del progreso pedagógico en décadas posteriores (Núñez, 2003)– no incorporaron en absoluto los planteamientos promovidos por las APEP. Esto, en parte, se debió a la fuerte influencia de las corrientes pedagógicas de la Escuela Progresiva de Estados Unidos y de la Escuela Nueva, cuyas figuras centrales –como John Dewey, María Montessori u Ovide Decroly– promovieron una visión crítica de las reformas de inspiración alemana implementadas en Chile desde fines del siglo XIX. Bajo esa lógica, cualquier propuesta vinculada al legado de Fröbel –aun cuando hubiera sido creativamente adaptada a la realidad chilena– fue descartada o deslegitimada.

Para comprender la magnitud de esta indiferencia resulta ilustrativo volver a las palabras de Leopoldina Maluschka, figura clave de la educación parvularia en Chile, quien en 1938 escribió un libro en el que rememoró su experiencia formativa y profesional. En él, sostuvo:

A pesar de esta sensible destrucción de una labor fina y psicológica, coronada por el éxito, las maestras tituladas en el curso en el Curso [de la Escuela] Normal, apoyadas por nuevas directoras, conservaron en sus enseñanzas las sabías teorías de Froebel, fundadas en el “verdadero desarrollo de la naturaleza humana”, y pudieron experimentar la satisfacción que, al declararse aquí la educación activa, ellas estaban perfectamente preparadas.

[...]

La influencia de la aparición del Sistema Montessori había desplazado aquí como en otros países a los Kindergarten Froebelianos; pero dió, a la vez, que reflexionar, por cuanto este Método, todavía experimental, no ha podido llenar el vacío producido.

Nuestro país requiere su desarrollo pedagógico propio y las nuevas ideas traídas del extranjero deben ser adaptadas, prolija y cuidadosamente, a la conveniencia del conjunto educacional.

Chile tiene maestros muy capacitados para responder a una labor de tanta trascendencia [Maluschka, 1935, p. 7].

Las palabras de Maluschka no solo reivindican la trayectoria del kindergarten en Chile y el rol de las kindergartianas, sino que también denuncian el desmantelamiento institucional de sus logros. Entre 1914 y 1916 fueron eliminados los 60 jardines infantiles impulsados por estas profesionales, se cerró el Curso Normal de Kindergarten que ella misma dirigía, y se marginó del discurso oficial la innovación metodológica centrada en el juego y la educación integral de la infancia.

La respuesta del Estado docente a las APEP, por tanto, fue clara: ignorar y desmontar un modelo que propuso transformar radicalmente la educación desde sus bases. A pesar de que estas maestras construyeron una propuesta coherente, nacionalizada, adaptada al contexto chileno y centrada en las necesidades reales de los niños y niñas más pobres, su legado fue sistemáticamente silenciado en nombre de nuevas corrientes pedagógicas que, a pesar de su valor, no lograron sustituir ni superar las innovaciones que las kindergartianas ya habían desarrollado con éxito.

CONCLUSIONES

El análisis de las asociaciones profesionales de educadoras de párvulos –APEP– entre 1906 y 1918 permite comprender que su relevancia histórica trasciende la sola existencia gremial: fueron instancias generadoras de pensamiento pedagógico, espacios de experimentación y articulación de redes profesionales que buscaron incidir en la configuración de la educación parvularia chilena.

Lejos de limitarse a reproducir modelos extranjeros, sus integrantes adaptaron y reinterpretaron el ideario froebeliano a las condiciones sociales y culturales del país, priorizando una concepción integral de la infancia y defendiendo la centralidad del juego, la exploración sensorial, el cultivo estético y la formación ciudadana desde los primeros años. Esta perspectiva, en su momento innovadora, se adelantó a debates que hoy continúan vigentes.

El silenciamiento y marginación de estas experiencias no solo fue resultado de decisiones políticas y cambios de paradigma pedagógico, sino también de jerarquías disciplinares que relegaron la educación inicial a un lugar secundario en las prioridades del Estado. Reconocer este pasado implica revalorizar los aportes de las APEP y cuestionar narrativas oficiales que han invisibilizado las voces femeninas y profesionales que moldearon el campo desde sus orígenes.

En definitiva, este estudio reconstruye un capítulo poco explorado de la historia educativa chilena y aporta claves para reflexionar sobre el lugar de la educación parvularia en la política pública actual, recordando que las disputas por su reconocimiento y fortalecimiento tienen raíces más profundas y persistentes de lo que suele asumirse.

REFERENCIAS

- Abett, P. (2011). Sirviendo a la patria: las maestras kindergartnerinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915). *Anuario de Historia de la Educación*, 12(1). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/334/337>
- Abett, P. (2013). *Conformación y desarrollo de sistema parvulario chileno, 1905-1973: un camino profesional condicionado por el género* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad. *Docencia*, (48), 30-45.
- Adlerstein, C. (2013). *Las metáforas organizacionales y los modelos de gestión del jardín infantil público: reconceptualizando la institución educativa para la primera infancia* [Tesis doctoral]. FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Adlerstein-Grimberg, C., y Barco, B. (2024). Resisting 'Universal Nursery Policy Project' in Chile: Early childhood education professional associations and unions reconceptualizing neoliberal professionalism. *Early Years*, 44(5), 1029–1045. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2411379>
- Adlerstein, C., y Pardo, M. (2023). Chilean early childhood teachers' discourses on professional associations building professionalism: Cohesions and tensions of an ecosystem. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231164283>
- Adlerstein, C., y Pardo, M. (2024). Formando profesionalismo desde las asociaciones de educación infantil: discursos de su profesorado en Chile.

- Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 51-73.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>
- Alarcón, D. (1972). Sobre nuestra organización de la educación parvularia. *Revista de Educación*, (36-37-38), 52-54.
- Alarcón, D. (1978). La educación parvularia en Chile: algunos datos sobre su evolución. *Revista Enfoques Educativos*, (1), 68-82.
- Alarcón, D. (1979). La realidad de la educación parvularia chilena y su injerencia en el quehacer académico. *Revista Internacional de la Infancia Preescolar*, 2(1), 47-68.
- Alarcón, D. (1982). La Universidad de Chile, la educación nacional y su desarrollo desde el punto de vista de la educación parvularia. En *Hitos significativos de la educación chilena* (pp. 78-91). Departamento de Educación/ Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación.
- Alarcón, D. (1985). El educador de párvulos y la tarea de educar. *Perspectiva, Revista de la Escuela de Educación Parvularia*, (1), 48-61.
- Alarcón, D. (1986). Evolución del concepto de educación parvularia en Chile desde 1906 a 1956. *Perspectiva*, (2), 65-79.
- Alarcón, D. (1997). Investigación en educación parvularia. *Cuadernos de Educación, Universidad de Concepción*, 47-59.
- Alarcón, D. (2000). Rebeca Soltanovich de Stein, una personalidad señera en la educación parvularia. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 199-208.
<https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48724/51250>
- Alarcón, D. (2006). La formación de educadoras de párvulos y su vinculación con la teoría educacional de la infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 8(1), 9-26. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/49119>
- Alarcón, D., y Díaz, A. (2000). Reflexiones sobre un educador de la infancia en la Universidad de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 3(1), 35-55. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48108>
- Asociación de Educación Nacional (1904-1918). *Revista de Educación Nacional*.
- Barco, B. (2010). *El campo de la educación parvularia pública de Chile* [Tesis de Magíster]. Universidad Alberto Hurtado.
- Barco, B. (2021). Campos en la educación parvularia pública de Chile: 1990 a 1970. *Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (15). <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.169>

- Barco, B. (2023). Linda Volosky: vida, contexto social y contribución a la educación parvularia, 1914-1978. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 7. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920-1973. Mujeres, educación rural y regiones*. UTEM.
- Bascia, N. (1997). Teacher unions and teacher professionalism in the U.S.: Reconsidering a familiar dichotomy. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 437-458). Springer.
- Bascia, N. (2017). Teacher unions and teacher quality. En M. Akiba y G. K. LeTendre (eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 162-172). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315710068>
- Bascia, N., y Osmond, P. (2012). *Teacher unions and educational reform: A research review*. National Education Association.
- Biblioteca Nacional (1910-1915). *El Kindergarten Nacional* (nn. 1, 2-3). Imprenta Universitaria, Santiago.
- Biblioteca Nacional (1910-1915). *Revista de Educación Infantil y Femenina*.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141003.pdf>
- Caiceo, J. (2022a). *Políticas públicas en la educación chilena 1990-2020*. Universidad de Santiago.
- Caiceo, J. (2022b). Las políticas públicas en torno a la educación parvularia. En J. Caiceo, *Políticas públicas en la educación chilena 1990-2020*. Universidad de Santiago.
- Calvo, M. (1994). *La educación infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Cerda, L. (2006). *Un siglo de educación parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo*. Mataquito.
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la Educación*, 21. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6857>
- Cornejo, R., y Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Laboratorio de políticas públicas (LPP)/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE.
- Cowen, J., y Strunk, K. O. (2014). *How do teachers' unions influence education policy? What we know and what we need to learn* [Documento de trabajo # 42]. Education Policy Center, Michigan State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED558142>

- Gindin, J., y Finger, L. (2013). *Promoting education quality: The role of teachers' unions in Latin America*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225931>
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>
- Kolokotronis, A. (2021). A new left teachers' union: Participatory democracy and the 1970s New Haven federation of teachers. *Historia del Trabajo*, 62(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/0023656X.2021.1897091>
- Maluschka, L. (1935). *Kindergarten, familia y escuela. Teorías y prácticas de la educación pre-escolar*. Zig-Zag. <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/a6e6931c-9e39-4e69-8d90-e23573c2952e>
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 14(9), 83-114. <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>
- Ministerio de Instrucción Primaria de Chile (1904-1918). *Revista de Instrucción Primaria*.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. PIIIE.
- Núñez, I. (1989a). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile 1940-1987*. PIIIE.
- Núñez, I. (1989b). *Historia del trabajo docente y formación de profesores*. PIIIE.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. PIIIE.
- Núñez, I. (1995). La educación chilena en el período 1945-1990. En C. Lozano y A. Puiggrós (eds.), *Historia de la educación iberoamericana*. Miño y Dávila.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923-1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. UTEM.
- Orellana, M. I., y Araya, N. (2016). *Educación de las infancias: entre el bogar y la escuela. 1880-1915*. Museo de la Educación Gabriela Mistral.

- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente/OREALC/UNESCO. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157.locale=es>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2024). Participation profiles in Chilean ECE professional associations and unions: Assemblages of agency and professional field orientation. *Early Years*, 44(5), 1062-1078. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2379026>
- Pardo, M., Adlerstein, C., y Mitchell, L. (2024). Building professionalism through professional associations and unions. *Early Years*, 44(5), 949-957. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2427477>
- Peralta, M. V. (2006). *Cien años de educación parvularia en el sistema público: el primer Kindergarten fiscal 1906-2006*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2008). *En el centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en América Latina. Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile en el siglo XIX*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. LOM.
- Peralta, M. V. (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2013). *Desde "expósitos" a personas-sujetos de sus aprendizajes: el lento transitar de los bebés latinoamericanos al derecho de una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento*. Universidad Central.
- Peralta, M. V. (2015). Ciento cincuenta años del inicio de la educación parvularia en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43450>
- Peralta, M. V. (2019). El extenso proceso de gestación de la Ley de la Junta Nacional de Jardines Infantiles y sus complejos primeros años de instalación y funcionamiento. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. UTEM.

- Peralta, M. V. (2021). *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Universidad Central.
- Reyes, L. (2002). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile. 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, (22), 111-148. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128>
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago.
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, (40), 40-49. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2010-015.pdf>
- Reyes, L. (2013). *La escuela en nuestras manos*. Quimantú.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Rubinstein, S. A., y McCarthy, J. E. (2014). *Teachers unions and management partnerships: How working together improves student achievement*. Center for American Progress.
- Salas, D. (1917). *El problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Soc. Imp. y Lit. Universo.
- Salinas, I. (2007). *Pensar la escuela desde la escuela para el cambio social: el rol histórico de las maestras primarias en la construcción de la educación popular estatal (1927-1953)* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago.
- Salinas, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la Asociación General de Profesores (Chile, 1923-1934). *Historia*, (55), 195-229. <http://doi.org/10.4067/S0717-71942022000100195>
- San Francisco, A., Castro, J. M., Duchens, M., Larios, G., Cortés, M. A., y Soto, Á. M. (2016). *Historia de Chile 1960-2010. Tomo 1. Democracia, esperanzas y frustraciones. Chile a mediados del siglo XX*. CEUSS/Universidad San Sebastián.
- Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (2012a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (comps.) (2012b). *Historia de la educación en Chile 1810-2010. Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Serrano, S., Ponce, M., Rengifo, F., y Mayorga, R. (eds.) (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Taurus.
- Silva, B. (comp.) (2015). *Historia social de la educación en Chile. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. UTEM.

- Silva, B. (comp.) (2016). *Historia social de la educación. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. UTEM.
- Silva, B. (comp.) (2017). *Historia social de la educación chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. UTEM.
- Valiente, C. (2011). (Pre)School is not childcare. Preschool and primary school education in Spain since the 1930s. En K. Hagemann, K. H. Jarausch y C. Allemann-Ghionda (eds.), *Children, families and states: Time policies of childcare, preschool, and primary education in Europe* (pp. 220-236). Berghahn Books.