



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA



**Del Kindergarten al Jardín de Niños en México.
Educación, género y modernidad en el cambio de
siglo (1903-1928).**



U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Jefatura de la División del
Sistema Universidad Abierta

TESIS
QUE PRESENTA
LETICIA CÁRDENAS APARICIO

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN HISTORIA

ASESORA: MTRA. LUCRECIA INFANTE VARGAS



FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS

Ciudad Universitaria,

2005

m. 342321



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autoriza a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impresa el contenido de su trabajo intelectual.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Agradecimientos.

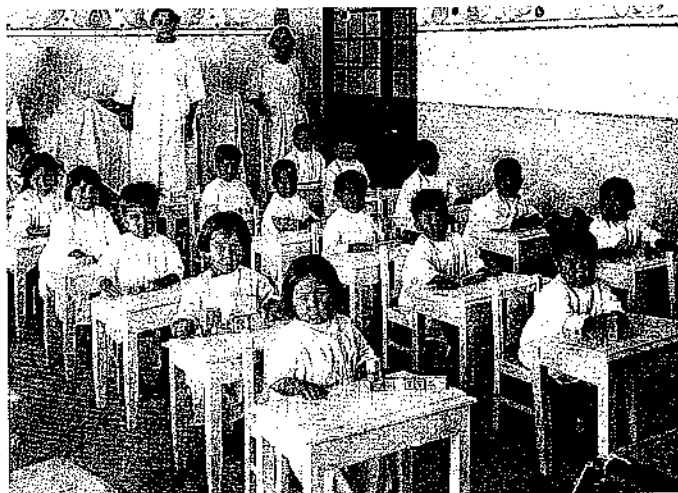
La presente investigación es resultado de varios años de reflexión en torno a la historia del Jardín de Niños en México, por ello, agradezco a mi directora de tesis la Maestra Lucrecia Infante Vargas el haberme acompañado en este proceso orientando y guiando con paciencia y precisión este trabajo. Invaluable resulta su participación por las muchas horas invertidas y la calidad y dedicación que tuvo a bien darle a mi trabajo.

Agradezco también a la Dra. Gabriela Cano Ortega haber orientado la primera etapa de esta investigación y, de igual forma a las lectoras de esta Tesis, las Doctoras Josefina Macgregor Garate, Ma. De Lourdes Alvarado y Martínez Escobar, a las Licenciadas Lorena Llanes Arenas y Lucina Ramos Villalobos, quienes con sus importantes observaciones enriquecieron el producto final de este trabajo.

Así mismo agradezco a las muchas educadoras con quienes he compartido parte de mi quehacer docente, y con quienes hoy puedo compartir parte de una historia en común.

INDICE

Introducción	
I.- De la Escuela de Párvulos al Kindergarten. Antecedentes y fundación Institucional del Jardín de Niños en México.	17
- Las primeras escuelas de párvulos	
- Los años de consolidación	
II.- El Kindergarten en México: la adopción de una idea, tres mujeres, y una generación.	35
A) Estefanía Castañeda Núñez y Cáceres (1872-1937)	
B) Rosaura Zapata Cano (1876-1963)	
C) Carmen Ramos del Río (1882-1957)	
- Solteras, rebeldes y autónomas. Coincidencias de personalidad, o los rasgos de una transición.	
III.- Ser Educadora: transformar una idea, adoptar una profesión	60
- Modernidad y economías de un profesorado creativo, barato y eficiente	
- Ser madre no basta, o la ciencia de aprender a enseñar.	
Conclusiones	79
Bibliografía	86



Introducción

Lo que actualmente conocemos como Jardín de Niños es una institución escolar que alberga a infantes de tres a seis años y que, de acuerdo con diversas escuelas de la pedagogía contemporánea, atiende el desarrollo educacional de este grupo de población infantil. Es muy probable que el Jardín de Niños, también conocido en nuestro país como preescolar, haya sido el inicio de la vida escolar de muchos mexicanos (as) nacidos desde los primeros años del siglo XX, y aunque por lo general no se le asocia con la enseñanza en sentido estricto, sí suele recordársele como uno de los primeros espacios en que, a un mismo tiempo, se produjo nuestro desprendimiento del seno materno y la sorpresa de descubrir una versión propia del mundo. Asimismo, el recuerdo de la estancia en el Jardín de Niños (o *Kinder*, como todavía se le dice muchas veces) suele estar asociado al de la maestra (o maestras) responsable de nuestro aprendizaje durante dichos años, y a quien, en la

mayoría de los casos, solemos confundir en el recuerdo con una figura casi materna que cuidaba de nosotros y nos rodeaba de actividades divertidas, lúdicas y, las más de las veces, poco o definitivamente nada semejantes a las permitidas en nuestro hogar. De tal suerte pues es tan inmediata la asociación entre la educadora del Jardín de Niños con una especie de madre sustituta, que quizá resulta de lo más natural suponer que dicha profesión fue desde siempre exclusivamente femenina, o más aún, que este espacio escolar existió siempre como antesala del ingreso a la educación primaria.

Sin embargo, lo que casi nadie sabe es que, por el contrario, el Kindergarten (o Jardín de Niños) es un modelo educacional relativamente nuevo, (mucho más en el caso de nuestro país); y que las mujeres han sido un sujeto clave en su origen y devenir. En otras palabras, si casi nadie conoce la procedencia de esta institución escolar, mucho menos la del papel que en su establecimiento y consolidación jugaron un pequeño pero muy interesante grupo de mujeres nacidas durante el último tercio del siglo XIX y primero del XX, es decir, pertenecientes a por lo menos dos generaciones que transitaron de la infancia a la vida adulta durante el cambio de siglo. Entre algunas de las más conocidas (aunque desafortunadamente poco estudiadas) podemos citar a Rosaura Zapata Cano, Estefanía Castañeda Núñez, Bertha Von Glümer, Laura Méndez de Cuenca y Carmen Ramos del Río.

Ahora bien, lo que se ha escrito en torno a esta institución es mínimo, tanto en la panorámica general de la historia de la educación en México, como en el de los periodos correspondientes a los años de su fundación y consolidación, es decir, el porfiriato y las primeras tres décadas del siglo XX. A reserva de que a lo largo

de esta investigación nos aventuramos a proponer alguna explicación acerca del mínimo interés histórico por esta institución escolar, debemos comenzar señalando que la mayor parte de las obras sobre historia del Jardín de Niños han sido elaboradas por quienes, de una manera u otra, formaron parte de esa misma historia.

El primer trabajo al respecto, *La educación preescolar en México*, data de 1946 y fue escrito por una de las principales fundadoras del Jardín de Niños, Rosaura Zapata Cano.¹ El texto hace una recopilación histórica del surgimiento de la institución y sus protagonistas, inicia en 1883 con la referencia a las primeras escuelas de párvulos y la forma empírica en que se trabajaba, los elementos pedagógicos que intervinieron y los primeros cursos dedicados a la formación de maestras en la pedagogía fröebeliana. Se detalla también el surgimiento de los primeros Kindergarten, sus directivos, formas y planes de trabajo, así como algunos de los viajes que, como se detallará más adelante, Rosaura Zapata realizó a Estados Unidos para conocer el funcionamiento del Kindergarten en aquel país. La fundación del primer curso de educadoras en la Escuela Normal de Maestras en 1910 es también uno de los temas abordados por la maestra Zapata,² al igual que la expansión que tuvo el Jardín de Niños a nivel nacional durante la década de los treinta.

En términos generales podemos decir que, por un lado, el libro atiende al proceso de consolidación institucional (jurídico-administrativa) del Jardín de

¹ Rosaura Zapata Cano, *La educación preescolar en México*, México, s. e., 1946.

² Mismo que, como veremos más adelante estuvo a cargo de la profesora Bertha Von Glumer.

Niños, en el cual la autora ocupó puestos jerárquicos de gran importancia, como el de directora e inspectora general. Por otro, el texto teje una suerte de historia pedagógica en relación a la adaptación de las diversas escuelas de pensamiento que influyeron en la educación preescolar, y de los diferentes esfuerzos realizados para lograr que este nivel de educación se estableciera como obligatorio a nivel constitucional. Finalmente, el origen y objetivo del libro se aprecia tanto en la naturaleza de sus fuentes (correspondencia y documentación personal), como en la constante referencia de la autora a sus propias vivencias.

Años más tarde, en 1955, la educadora de carrera y filósofa Zoraida Pineda, escribe en torno a la escuela de párvulos y su colindancia con las teorías de Fröebel.³ Su estudio expone las escuelas filosóficas que se entretajeron en el modelo desarrollado por aquel autor, así como las que de dicho modelo se retomaron al establecer el Jardín de Niños en México. Asimismo se abordan los viajes de las "misioneras educativas", término empleado por Pineda para definir el trabajo de educadoras como Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata a quienes, por un lado, reconoce el carácter progresista e innovador de los viajes que emprendieron hacia el extranjero para conocer la experiencia del Kindergarten en otras tierras; por otro, les cuestiona el haber adoptado tal cual algunos de dichos elementos, como por ejemplo la música norteamericana. El texto retrata también de manera particular y extensa la figura de dos de las fundadoras ya mencionadas. A Estefanía Castañeda la define por su constante rescate de los valores y la cultura nacional. El capítulo dedicado a ella "Estefanía Castañeda y el Folklore Mexicano"

nos muestra a una maestra preocupada no sólo por fomentar el nacionalismo en la escuela de párvulos, sino también entre las educadoras con las que trabajó en la Escuela Normal de Maestras. A Rosaura Zapata la retrata como una figura eminentemente política que creció junto con la institución hasta llegar a ser Directora General de Educación Preescolar. Tras brindar una pequeña reseña en torno a su labor educativa, reporta algunos de sus viajes así como su participación en diferentes Congresos sobre educación preescolar, finalmente, enumera algunas de sus publicaciones. En términos generales, el texto realza en todo momento la participación de éstas y algunas otras maestras, no obstante, y pese a que intercala muchos datos históricos, su preocupación central es señalar la trascendencia filosófica del Jardín de Niños mexicano y sus fundamentos fröebelianos.

Durante las décadas siguientes existe un vacío en torno a la historia de la educación y más aún en la preescolar. No es sino hasta 1967 que aparece la *Historia comparada de la educación en México*, de Francisco Larroyo⁴. En este libro, que por cierto se instituyó como una lectura básica para las escuelas Normalistas, se dedica una sola página al proceso de conformación del Jardín de Niños, sus protagonistas, y formas de trabajo. Velozmente se menciona la misión de Estefanía Castañeda en el extranjero, la revista que dirigió durante 1907 *Kindergarten*, y los cursos especiales para Jardines de Niños que impartió en la Normal de Maestras durante 1908.

³ Zoraida Pineda, *Educación de párvulos en México*. México, Fernández Editores, 1955.

Más tarde, durante la década de los Ochenta, se produce un vuelco en la historia de la educación gracias a la preocupación institucional al respecto de aquélla, misma que se vio reflejada en la producción de obras financiadas por diversos órganos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Una de ellas fue *Historia de la Educación Pública en México*, compilación de Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños,⁵ en donde se abordan las épocas consideradas más significativas para la historia de la educación pública en nuestro país, y que fueron definidas a partir de tres momentos: la labor de Justo Sierra como secretario de Instrucción Pública, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el establecimiento de una política educativa nacional durante la década de 1970. Con respecto al caso particular del Jardín de Niños, en el artículo realizado por Salvador Moreno "El Porfiriato, Primera etapa (1876-1901)", se menciona que los lineamientos establecidos para el funcionamiento oficial de las escuelas de párvulos en 1889 (durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública), dejaron constancia de la influencia que el Positivismo tuvo en diversos sectores de la educación nacional.

Doce años después de este texto, en 1982, la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) edita la primera publicación relacionada con su historia institucional: *Evolución histórica de la educación preescolar*, de Lucía

⁴ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1967.

⁵ Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (Comp) *Historia de la Educación Pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), LX Aniversario, FCE-SEP, 1981.

Sánchez Mora de Díaz Silveti.⁶ Más que un texto descriptivo o de análisis, se trata de una compilación de los decretos emitidos por el Ejecutivo Federal sobre la educación preescolar a partir de 1920, así como de los programas de gobierno y decretos que consignaron la creación de la SEP.

En 1886, el profesor Ernesto Meneses publica a través del Centro de Estudios Educativos; *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, en donde establece una correlación entre la situación política y su impacto en el desarrollo educativo del país. En este sentido, marca los puntos más álgidos de la historia política ocurrida durante el periodo estudiado, y los vincula con los diversos momentos de creación y desaparición de los Jardines de Niños. Asimismo ubica el establecimiento legal de esta institución: 20 de enero de 1914, fecha en que se publica de la ley del Jardín de Niños, y recalca la importancia que en este proyecto tuvo la idea de establecer patrones de moralidad acordes a la vida social.⁷

Dos años más tarde, en 1988, la misma DGEP edita *Educación Preescolar en México. 1880-1982*, en donde de nueva cuenta se brinda un panorama muy general de la historia de la educación preescolar.⁸ Este libro va del origen de las escuelas de párvulos y su paulatina transformación en Kindergarten, la labor de Estefanía Castañeda, Rosaura Zapata, Carmen Ramos y otras

⁶Lucía Sánchez Mora de Díaz Silveti, (coord) *Evolución histórica de la educación preescolar en México*, México, SEP-DGEP, 1982.

⁷ "Se autorizaba a los padres de familia a colaborar en la inspección moral de las escuelas mediante una comisión de cinco personas, elegidas por ellos mismos en la junta de inicio de curso" véase Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934. La problemática de la Educación Mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México, Centro de Estudios Educativos A.C., 1986. P. 123.

profesoras que impulsaron este proyecto, a la reproducción de los planes y programas de estudios del nivel preescolar y la Escuela Normal. A lo largo de cuatro capítulos (construidos con base en la revisión de fuentes primarias como Actas del Cabildo de la Ciudad de México, Boletines de Instrucción Pública, Memorias e Informes de la SEP, y revistas publicadas por esta institución en diversas épocas), se reconstruye la historia de la educación preescolar desde una perspectiva nacionalista, en donde el surgimiento y consolidación del Jardín de Niños se explica como el producto de una política gubernamental que estableció el derecho a la educación como un elemento central en la construcción del país.

Posteriormente, en 1989, aparece *José Vasconcelos. Los años del águila*, de Claude Fell.⁹ En este libro, cuyo período de análisis se enmarca entre 1920 y 1925, se analiza el contexto histórico en el cual se produjo la consolidación de la Secretaría de Educación Pública, así como el papel que en ello jugó José Vasconcelos y su "idealismo espiritual". En un apartado dedicado al Jardín de Niños, Fell reseña parte de la primera etapa del Kindergarten y proporciona algunos datos estadísticos al respecto, en particular sobre la cantidad de Jardines de Niños y el número de alumnos atendidos entre los años de 1910 a 1917. Se analiza también el contenido de los programas implementados durante el primer lustro de los años veinte, y se establece la diferencia entre las teorías froebelianas (que ya para este momento se perfilan como mecanicistas) y las nuevas propuestas pedagógicas, como la de la italiana María Montessori, en donde el

⁹ SEP, *Educación Preescolar en México. 1880-1982*, México, SEP/Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar (CIDEP), 1988.

juego, el movimiento y la libertad se consideran elementos primordiales (que no especiales) para el desarrollo del infante. En dicho sentido, el libro subraya dos aspectos que, como veremos más adelante, resultaron de suma importancia para la definición pedagógica del Jardín de Niños en México. El primero se refiere a la similitud de las ideas difundidas por Estefanía Castañeda sobre la necesidad de poner al niño en contacto con la naturaleza a fin de formarlo como una criatura libre, fuerte y consciente de sí misma. El segundo apunta a la idea que Vasconcelos asumió y reafirmó sobre el Jardín de Niños como un espacio de transición entre el hogar y la vida escolar. Ambos aspectos: el aprovechamiento de las posibilidades naturales del niño y su proceso de socialización, y la necesidad de conformar un ambiente educativo equiparable al materno, serían cruciales en el modelo desarrollado por la educación preescolar en nuestro país desde principios del siglo XX, e incluso hasta el día de hoy.

Asimismo, y aun cuando le dedica pocas páginas, Claude Fell se adentra también en la explicación de una etapa muy importante en la historia de la educación preescolar: la crisis y peligro de desaparición que sufrió el Jardín de Niños al pasar a formar parte del presupuesto de los Ayuntamientos, y los cambios que se produjeron en el modelo adoptado inicialmente con la incorporación, por ejemplo, de elementos desarrollados por el sistema Montessori.

Otro texto que atiende en forma indirecta nuestro tema de estudio

⁹Claude Fell, *José Vasconcelos. Los Años del Águila. Educación, cultura e ibero americanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.

es el de Milada Bazant *Historia de la educación durante el porfiriato*¹⁰. El libro intenta ofrecer una visión (regional y nacional) del desarrollo educativo en México durante dicho periodo, con el fin de mostrar que las buenas intenciones de la democracia educativa porfiriana estuvieron lejanas a la realidad.¹¹

En el apartado "Los párvulos también deben aprender", Bazant elabora una síntesis del proceso de conformación del Jardín de Niños, y de las teorías pedagógicas que lo sustentaron. Cabe señalar que, en nuestra opinión, este fue el primer estudio de corte académico que además de contemplar el proceso de regionalización de esta institución,¹² intentó analizar la representación simbólica de las actividades realizadas en el aula preescolar; mismas que, de acuerdo con la autora, podían asemejarse a las de una "pequeña república" en donde se producía un ensayo cotidiano de la democracia y la convivencia social.

Pasemos ahora a uno de los temas en particular más abordados por la historiografía relacionada con el Jardín de Niños, el de las personalidades vinculadas con su primera época, o de fundación. Al respecto tenemos, en primer lugar, dos obras de corte biográfico cuyo objetivo central es reivindicar la labor de las maestras biografiadas.

¹⁰ Milada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México, México, 1993.

¹¹ Con el término de "democracia educativa" nos referimos a la idea impulsada durante el gobierno de Díaz sobre la importancia de expandir la educación elemental por todo el país, y a partir de lo cual –se pensaba– la nación se transformaría en una entidad moderna y homogénea en su formación cultural. Véase al respecto Milada Bazant, *op.cit.*

¹² Al respecto señala que algunos estados de la república se adelantaron a la ciudad de México en la instauración de escuelas de párvulos (en particular San Luis Potosí, Jalisco y Sonora). Asimismo, opina que hacia 1910 todos los estados se habían comprometido a establecer escuelas de este tipo.

El primer texto es una biografía de Estefanía Castañeda elaborada en 1948 por Candelario Reyes,¹³ quien reconstruye las diferentes etapas de la vida y labor pedagógica de la maestra (incluidos los viajes realizados al extranjero). La investigación realizada por Reyes comprende un amplio trabajo en archivos regionales y locales (en los anexos encontramos ya el acta de nacimiento, los certificados obtenidos en diversos cursos de especialización, los nombramientos y constancias de trabajo nacionales y extranjeros –de Honduras por ejemplo); así como una serie de entrevistas a los familiares y amigos cercanos, entre la que destaca la que se realizó a Luisa Castañeda, sobrina de Estefanía. En términos globales, puede decirse que el trabajo de Reyes busca, por un lado, rescatar la labor (nacional e internacional) de esta educadora y, por otro, presentar su historia de vida como un ejemplo de la grandeza humana del estado de Tamaulipas (cuna natal de Estefanía Castañeda y del autor).

El segundo texto es el de Elisa Osorio Bolio de Saldívar, quien compila la biografía de numerosas educadoras y personalidades del preescolar.¹⁴ Editado en 1980, *Educadoras del Jardín de Niños Mexicano* es un texto elaborado a partir de una amplia investigación en archivos particulares y en el de la SEP. Como declara la autora (quien fue también educadora), el libro busca dejar un testimonio de la obra realizada por las mujeres que intervinieron en la fundación del Jardín de Niños. Como es de suponer, el texto contiene la biografía de tres de las maestras reconocidas como las principales fundadoras del preescolar: Estefanía

¹³Candelario Reyes, *Estefanía Castañeda, La vida y obra de una gran kindergarten*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, 1948.

Castañeda, Rosaura Zapata y Carmen Ramos del Río. En dichas semblanzas se dibuja una panorámica general de su historia familiar y desempeño magisterial –en la cual se subrayan sus respectivos viajes al extranjero-; cabe señalar, sin embargo, que el acento de la descripción realizada está puesto, sobre todo, en enaltecer amor y entrega al magisterio.

Existen también otros tres trabajos de corte biográfico, aunque escritos con una intención muy diferente a los hasta ahora mencionados, en particular debido a la perspectiva académica desde la cual surgen. El primero de ellos, "*Vida y obra de la señorita Rosaura Zapata Cano*", es una tesina elaborada en 1987 por una alumna de la Escuela Nacional de Educadoras quien, con base en la revisión del archivo de la SEP y la realización de entrevistas a algunas de las personas cercanas a la maestra Zapata durante los últimos años de su vida, elabora un texto que en términos generales y a semejanza de las biografías anteriores, busca reconstruir la personalidad y labor docente de esta profesora.¹⁴

El siguiente trabajo es también una tesina, "*La vida y obra de Carmen Ramos del Río*", autoría de quien esto escribe, y de la cual ahora hemos retomado información recabada en los expedientes personales que de aquella se conservan en el archivo de la SEP.¹⁵

El último texto en cuestión es obra de la historiadora mexicana

¹⁴ Elisa Osorio Bolio de Saldivar, *Educadoras del Jardín de Niños Mexicano*, México, edición de la autora, 1980.

¹⁵ Berónica Padilla (sic), "*Vida y obra de la Señorita Rosaura Zapata Cano*", Informe recepcional, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), México, 1987.

¹⁶ Leticia Cárdenas Aparicio, "*La vida y obra pedagógica y literaria de la profesora Carmen Ramos del Río*", Informe Recepcional, ENMJN, México, 1987.

Gabriela Cano: "Por la Patria y con aires de rebeldía y descontento: la señorita profesora Carmen Ramos del Río, 1879 -1957".¹⁷ Elaborado con base en la revisión de documentos resguardados en los archivos de SEP, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). La autora sitúa a Carmen Ramos del Río como una mujer que sin abandonar del todo los roles femeninos entonces predominantes, protagonizó acciones poco comunes para las mujeres de su época y que traspasaron las fronteras institucionales y nacionales. En otras palabras, es el primer y único texto que analiza la vida y obra de esta profesora como expresión de un contexto cultural e histórico.

Así pues, el conjunto de las obras hasta aquí analizadas puede clasificarse en dos grandes grupos. En el primero están, por un lado, los textos escritos durante la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX, cuyo interés central fue rescatar la historia del Jardín de Niños mexicano a partir de la experiencia directa de algunas de sus fundadoras más reconocidas: Estefanía Castañeda, Carmen Ramos, y en particular Rosaura Zapata. Por otro lado, tenemos la obra que al amparo de las instancias de educación oficial se publicó durante la década de los ochenta, ya con el fin de reconstruir una historia de la educación a nivel nacional, o bien exclusivamente de la educación preescolar.

El siguiente gran grupo es el de las obras de corte biográfico, cuya mayoría, como ya se mencionó, no se realizaron bajo una metodología histórica

¹⁷ Ruth Gabriela Cano Ortega. "Por la Patria y con aires de rebeldía y descontento: la señorita profesora Carmen Ramos del Río, 1879-1957", México, (manuscrito).

digamos formal (de historiadores profesionales), sino con base en una reconstrucción histórica indirecta y cuyo propósito central era subrayar la importancia de la labor docente realizada por las maestras fundadoras del Jardín de Niños en México.

Resulta clara, pues, la escasez de trabajos académicos sobre este escenario de la educación nacional, y sus protagonistas.¹⁸ Y es en dicho terreno donde la presente investigación pretende abonar. Así, a lo largo de las siguientes páginas se intenta, en primer lugar, reconstruir la historia del Jardín de Niños en tanto un momento fundamental en la historia de la educación en México. No sólo porque representa un punto de inflexión en la concepción hasta entonces predominante sobre la población infantil no considerada sujeto del aprendizaje escolar (es decir los menores de seis años de edad), así como del sentido pedagógico y el contenido cognitivo que a partir de entonces se establecieron como propicios para dicha población. Sino también porque, como buscamos demostrar, su institucionalización significó asimismo la instauración de una figura profesional y un espacio laboral en donde se manifestó de manera rotunda un proceso de "feminización simbólica de la figura magisterial".¹⁹

En otras palabras, y como intentaremos explicar a lo largo del

¹⁸ Es preciso señalar, sin embargo, la reciente aparición de dos trabajos académicos que abordan indirectamente el tema en cuestión: Gabriela Cano, "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología.", en *Historia y grafía*, núm. 14, 2000, México, Universidad Ibero Americana, pp. 207-243; Luz Elena Galván Lafarga y Alejandra Zúñiga, "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar", en http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/html/articulos/se_25.htm, 24/04/2004.

¹⁹ Gabriela Cano, *op.cit.* p. 207.

presente trabajo, el imaginario cultural decimonónico que asemejó la labor de la enseñanza a la maternidad (y que coadyuvó en el creciente interés de las mujeres por la profesión de maestra durante y después del período porfirista), se expresó de manera elocuente en la desbordante demanda femenina que tuvo la carrera de educadora —o maestra del Jardín de Niños—. A un grado tal, que esta profesión no sólo se instituyó como exclusiva de las mujeres, sino también dicho nivel de la instrucción pública, único en el cual no se cuestionó la capacidad intelectual y organizativa de las mujeres, y donde su labor en ambos ámbitos (docencia y puestos de dirección) resultó fundamental en la creación y consolidación de este ámbito escolar.

Así pues, y acorde con la delimitación temporal de nuestra investigación: 1903, momento de fundación oficial del primer *Kindergarten* en la Ciudad de México, y 1928 —instauración de la Dirección General de Educación Preescolar—; nuestro primer capítulo revisa el proceso de fundación y desarrollo del Jardín de Niños, de manera particular su consolidación administrativa como institución escolar. Después, a lo largo del segundo capítulo y aun cuando de manera breve, reconstruimos la labor de las ya mencionadas fundadoras del Jardín de Niños, en especial Rosaura Zapata Cano, Estefanía Castañeda y Carmen Ramos del Río.²⁰ Nuestra intención es identificar en la concreción de estas tres historias de vida, elementos poco atendidos (pero en nuestra opinión altamente significativos), que nos permiten observar los cambios ocurridos en algunas ideas y

²⁰ Como ya se mencionó, existen otras figuras sobresalientes en la historia del surgimiento y consolidación del Jardín de Niños, no obstante, nos centramos en

estereotipos culturales de lo femenino -especialmente en su relación con la educación-, durante el tránsito entre el México finisecular y el de los primeros treinta años del siglo XX. Bajo la misma lógica, entonces, nuestro tercer capítulo intenta mostrar las circunstancias socioculturales que hicieron posible no sólo la favorable inserción en nuestro país del modelo pedagógico propuesto por el Kindergarten, sino también el de la profesión derivada directamente de su implementación: la educadora.

Finalmente, concluimos este breve recorrido por la historia del Jardín de Niños en México con la reflexión sobre dos puntos de nuestro particular interés: la permanencia actual de algunos estereotipos de lo femenino implícitos en la conformación original de la profesión de educadora; y la falta de interés o atención de la historiografía nacional hacia este fragmento de la historia de la educación en nuestro país. Como pretendemos mostrar, la relación entre ambas problemáticas nos devolverá una interpretación paradójica, que no contradictoria, de la historia del Jardín de Niños en México: la de una institución que, al unísono, reforzó la representación cultural dominante de la mujer como madre y, no obstante, inauguró un insospechado espacio de autoridad y expectativas de independencia para muchas mujeres, no sólo para aquellas que transitaron hacia el siglo XX, sino también para muchas, muchas otras en las generaciones siguientes.

estas tres maestras por haber sido las primeras en realizar la labor de estructuración e implementación administrativa y legal del Jardín de Niños.

I.- De la Escuela de Párvulos al Kindergarten. Antecedentes y fundación institucional del Jardín de Niños en México.

Si se retarda el envío del niño a la escuela primaria hasta que cumplidos los siete años tenga el desarrollo suficiente para que su asistencia sea fructuosa, entonces se desperdicia un periodo de tres años que, atenta la brevedad de la vida humana, es un despilfarro que de ninguna manera sería provechosa

*La educación moderna. Revista quincenal pedagógica.*¹



La educación fue uno de los ámbitos en que se expresó el anhelo de modernización que caracterizó al gobierno del General Porfirio Díaz (1887-1910). Concebida como el elemento civilizador por

excelencia, y sin cuya presencia resultaba impensable construir una nación próspera y moderna; la educación se erigió en la herramienta privilegiada para transmitir a todos los habitantes del país los valores liberales de la democracia, la igualdad y el laicismo; al cobijo de los cuales la nación lograría no sólo unificarse, sino también convertirse en un poderoso Estado moderno.²

Al unísono se produjo también la profesionalización de la figura del

¹ "Los Kindergarten o Escuela de Párvulos", en *La Educación Moderna, Revista Quincenal Pedagógica*, tomo I, no. 17, noviembre. 1892. (Colecciones Especiales).

² Véase al respecto: Milada Bazant, *op.cit.*, p. 17.

maestro (y de la maestra con la apertura en 1890 de la Normal para Profesoras), así como la búsqueda e introducción de los sistemas pedagógicos considerados entonces modernos, entre los cuales se encontraba el Kindergarten.³ Este modelo educativo, establecido en Europa hacia 1837 por el pedagogo alemán Federico Fröbel, representó en efecto toda una innovación en las ideas imperantes sobre la niñez hasta comienzos del siglo XIX, en especial aquellas relativas al papel de la educación en el niño menor de seis años, conocido entonces como párvulo, quien, concebido como "un pequeño universo que refleja todo el sistema de influencias que obran sobre su sensibilidad"⁴, comenzó entonces a ser definido como un ser con capacidades intelectuales innatas que podían desarrollarse (*floreecer* en palabras de Fröbel) de manera óptima o adversa, según fueran estimuladas. Susceptible pues a toda influencia, el espíritu de este pequeño individuo en formación debía moldearse de manera óptima para que, cuando adulto, sus "mejores virtudes" contribuyeran a la vida social.⁵

Durante el porfiriato se intentó definir la figura del párvulo a partir de las doctrinas froebelianas, metafóricamente tuvo muchas acepciones, sin embargo en la práctica educativa fue evidente el desconocimiento que se tenía sobre el infante en esta edad, sus necesidades y características han sido objeto de estudio a lo

³ En relación a la Normal de Maestras puede consultarse: María de Lourdes Gómez Girón, *La fundación de la Escuela Normal de México y profesionalización de la enseñanza*, tesis de licenciatura, México, Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1988; Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987; Lourdes Alvarado, "La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental", Tesis doctoral en Historia, México, UNAM, 2001.

⁴ Estefanía Castañeda, *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo II, mayo 1903, p. 66.

⁵ *Ibidem*, p. 67

largo del siglo XX.⁶

Las primeras escuelas de párvulos,

La idea de crear en México un espacio para este tipo de educación infantil había sido bien acogida desde comienzos de 1880 por diversas autoridades del ramo de Instrucción Pública (Joaquín Baranda, Justino Fernández, Ezequiel A. Chávez, y Justo Sierra, entre otros), quienes declararon en varias ocasiones su deseo por brindar educación a los niños menores de seis años. En concordancia, durante dicha década se instauraron oficialmente las primeras escuelas de párvulos, tres en la ciudad de México (1881, 1884, 1887), cuatro en San Luis Potosí y una en Veracruz (1883).⁷

Al respecto es preciso acotar que al menos dos de estas escuelas fueron proyectos impulsados con un propósito común, y dirigidos inicialmente por varones.⁸ En el caso de la primera escuela de la ciudad de México, fundada por el

⁶ El párvulo representó una figura central para la creación del kindergarten en México sin embargo el discurso que se construyó en rededor suyo, tomó un sentido más filosófico que real, el carácter inocente y puro del menor de tres a seis años fueron los elementos que tanto Fröebel en Alemania como las fundadoras en México sostuvieron para sustentar dichas institución

⁷ El carácter "oficial" de estas escuelas es relevante pues aun cuando ya existían "salas de párvulos" desde años atrás, éstas no se regían por ningún propósito educativo común; así aquellas primeras escuelas de párvulos nos hablan también de la atención gubernamental hacia uno de los cambios producidos por el creciente ingreso de las mujeres a las nuevas fuentes de trabajo. Véase al respecto Milada Bazant, *op.cit.*

⁸ Es preciso señalar el enorme vacío documental que impera en relación con la fundación y existencia de estas primeras instituciones educativas, por lo cual, reconstruir el proceso de su creación y de los actores intelectuales y ejecutores que participaron en el mismo resulta difícil, sobre todo en el caso de los estados de la república.

maestro mexicano Manuel Cervantes Imaz⁹, se declaró puntualmente que uno de sus propósitos centrales era beneficiar a "la clase obrera" al subsanar la falta de cuidado y educación materna que sufrían los niños entre 3 y 6 años de edad, cuyas madres trabajaban en las nuevas y crecientes fábricas que las empleaban.

El mismo objetivo persiguió la escuela de Párvulos "Esperanza" en Veracruz, fundada por el pedagogo alemán Enrique Laubscher, discípulo directo de Fröbel, y a quien es posible identificar como uno de los primeros introductores de las ideas de aquél en nuestro país.¹⁰ De tal suerte pues que, al igual que Fröbel concibió al Kindergarten como un medio para enfrentar uno de los efectos de la industrialización en la Europa del siglo XVIII: la incorporación de las mujeres a la fuerza de trabajo y la consecuente alteración de su papel en las tareas hogareñas y de cuidado de los niños; en el México finisecular uno de los motivos que impulsaron el asentamiento y consolidación de la educación de párvulos fue precisamente la pretensión de subsanar, en lo posible, los efectos de aquel nuevo fenómeno producido por la tan anhelada modernidad.

En dicho sentido, es importante no olvidar que, si bien la estabilidad política y el crecimiento económico que se produjeron a lo largo del gobierno porfirista permitieron atender asuntos que en décadas anteriores habían sido

⁹ El maestro Imaz fue director del curso de metodología y práctica del Kindergarten en la escuela de párvulos anexa a la Normal de profesoras, y fundador del periódico *Educador Mexicano*, en el cual desde 1874 encontramos textos que muestran su afinidad con las ideas de Froebel sobre el Kindergarten.

¹⁰ De Laubscher, nacido en Wahrenhein, Alemania en 1837, sólo se conoce que egresó de la Escuela Normal de Kaiserslautern (Baviera), viajó a México al concluir sus estudios y se estableció en Tuxtla, Veracruz, donde inicialmente se dedicó al comercio y a impartir clases, tanto a nivel particular, como en escuelas públicas. Se sabe también que el nombre de la escuela que fundó respondió al hecho de que así se llamaba la escuela de niñas que albergó este proyecto educativo (pertenece por cierto a una logia masónica). Laubscher fue también director de la Primaria anexa a la Escuela Normal de México durante 1887. Véase Luz Elena Galván...*op.cit.*

pasados por alto (entre otras razones por el simple hecho de que los recursos materiales y humanos se gastaban en áreas y problemáticas consideradas de importancia vital para el desarrollo nacional), nos referimos en especial al impulso que se le dio a la educación; también lo es que la instauración de la modernidad trajo consigo nuevas preocupaciones relacionadas con el impacto social que se pensaba podían tener algunas expresiones no deseadas pero generadas por la propia modernidad. Así, la criminalidad, el alcoholismo, la prostitución e incluso la locura, comenzaron a ser consideradas no sólo conductas incorrectas y reprobables, sino problemáticas sociales que podían poner en riesgo el futuro que se pretendía construir, y frente a las cuales la educación temprana, es decir la recibida en los primeros años de formación de la personalidad, se consideró una poderosa y crucial herramienta de prevención.¹¹ Ahora bien, aun cuando los primeros proyectos escolares dirigidos a los menores de seis años como ya se dijo fueron impulsados de manera oficial por autoridades masculinas, la ejecución, o digamos el día a día de las escuelas fue obra de manos femeninas, es decir, de maestras normalistas que en la práctica buscaron implementar las ideas que Cervantes Imaz y Laubscher retomaron de Pestalozzi y Fröebel. Tal y como se asentó en el acta de apertura de una de aquellas escuelas :

1ª. Se abre al público en beneficio de la clase obrera una escuela para niños de ambos sexos y de 3 a 6 años de edad, en el lugar que designe la Comisión de Instrucción pública. /2ª. Se nombra a la Srita. Dolores Pasos, directora de la mencionada escuela. /3ª. Se autoriza a la Comisión para que contrate dos criadas que cuiden del aseo de los niños y de vigilar sus pasos, quedando siempre a las inmediatas órdenes de la Directora.¹²

¹¹ Al respecto véase los trabajos ya citados de Speckman, Agostoni, y Pulido Esteva.

¹² Extracto del Acta de Cabildo de la Ciudad de México; en Secretaría de Educación Pública, *Educación preescolar en México, 1880-1982*, CIDEP,

Así, fueron las profesoras quienes paulatinamente asumieron tanto las tareas de relación cotidiana con los infantes, como aquéllas vinculadas con los puestos de dirección y, posteriormente, con la definición de la orientación pedagógica que más tarde se establecería en los planes de estudio destinados a la formación de las llamadas educadoras, o maestras del Jardín de Niños.

¿Por qué sucedió así? Para responder es preciso esbozar al menos dos escenarios. El primero tiene que ver con algunos de los supuestos centrales del modelo froebeliano que inspiraron el surgimiento de este nivel educativo. El segundo, con los estereotipos culturales que propiciaron la aceptación de las mujeres como figuras idóneas para ejercer la labor magisterial, en particular la dedicada a los párvulos.

En relación al primer punto, y como ya se dijo antes, el modelo fröebeliano definía al niño como una unidad orgánica capaz de desarrollarse en función de los estímulos externos, es decir provenientes de su entorno social y cultural. Por ello, a partir de su análisis particular sobre las características físicas, psicológicas y mentales del niño, estableció una serie de materiales pedagógicos (Dones y Ocupaciones)¹³ mediante los cuales los párvulos desarrollarían de

México. 1988. p. 25. Estefanía Castañeda dejó también asentado la conformación del personal adscrito a las primeras cuatro escuelas de párvulos. Directoras: Dolores Pazos, Guadalupe T. Varela, Adela Calderón y Amalia Toro y Viazcán; Ayudantes: Señoritas Soledad Solís, Luisa Colín, Francisca Castro, Raquel Linarte y María Beraldúa, Concepción Nieve, Soledad García, Dolores del Río, María Quintana y Ana Nieves. Véase de E. Castañeda, *Manuales del Kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria. Filosofía, historia, principios, leyes, organización, propósitos, plan de estudios normales y técnica del Kindergarten.*, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas, 1980 (facsimil), p. 27.

¹³ Los *Dones* eran juguetes cuya función era no sólo recreativa sino también educativa, proveer al niño de manera gradual le permitiría desarrollarse de manera bioenergética y mental. Elaborados con formas y materiales

manera óptima sus capacidades. Asimismo orientó el juego infantil hacia los espacios abiertos, a fin de que en el constante contacto con la naturaleza, el juego y canto dirigidos (postulados racionalmente por primera vez como un medio didáctico destinado a educar) el niño se desarrollara de manera integral. Esta concepción era totalmente opuesta a las antiguas disciplinas de instrucción escolar, que no lo consideraban un sujeto con características y necesidades propias y, por tanto, no suponían necesaria una propuesta de aprendizaje destinada en forma particular a los niños, en especial los menores de seis años de edad.¹⁴

En dicho modelo se postulaba también que la relación afectiva madre-hijo era fundamental en el proceso educativo primario del infante, pues aquél modelo era considerado el resultado de la interacción entre el ámbito familiar y social. Idea que no sólo permaneció, sino que se afirmó fuertemente durante los casi 20 años que mediaron entre el establecimiento de las primeras escuelas de párvulos, y la transformación de algunas de ellas en Kindergarten, nombre que comenzó a sustituir al primero hacia 1903, cuando se inauguró oficialmente el Kindergarten "Federico Fröebel" (antes Escuela de Párvulos no. 1). No debe pensarse por ello que todas aquellas primeras escuelas sufrieron solo una transformación nominal; por el contrario, muchas tuvieron una corta vida debido a los recortes presupuestales y a la consideración de que la prioridad era la educación básica y superior, tal y como sucedió en 1892, cuando al entrar en

específicos, los dones buscaban reforzar el tránsito de lo concreto a lo abstracto, y contribuir en procesos tales como la coordinación motriz fina. Nueve son las propuestas establecidas al respecto: picar, dibujar, modelar, coser, ensartar, tejer, doblar, recortar y pegar.

¹⁴ Al respecto véase Carolyn Steedman, *Childhood, Culture and Class in Britain*, Margaret McMillan, Londres Virago, 1990.

vigor la Ley de Enseñanza, algunas escuelas de párvulos se convirtieron en escuelas primarias.¹⁵

Con todo, es un hecho que el sistema Kindergarten creció rápidamente, para 1905, en la ciudad de México existían, además del ya mencionado *Fröebel*, ocho kinders más que en promedio atendían a una población de 1500 infantes, y cuyos nombres resultan ilustrativos del ímpetu moderno y positivo que guió su fundación: Enrique *Pestalozzi*, Enrique C. *Rebramen*, *Herbert Spencer*, *Juan Jacobo Rousseau*, y los que funcionaban como anexos a la Escuela Normal de Profesoras, al Colegio de la Paz, a la Casa Amiga de la Obrera, y al Hospital de Pobres.¹⁶ En la misma medida creció también la población de mujeres que abrazaron la profesión de educadora, y con ello, la identificación entre dicho quehacer y el de la maternidad.

...el jardín de la infancia, debe instruirse de manera que por ningún motivo se presente con el carácter de Escuela, sino de una familia, y la maestra debe asumir por completo la misión de una buena madre.¹⁷

Asimismo, y sobre lo cual ahondaremos más adelante, a la par que se fortalecía la creencia en la importancia pedagógica del Kindergarten y su función en la sociedad mexicana, se afirmaba también el estereotipo de la capacidad innata de la mujer para enseñar. Imaginario a partir del cual se establecería poco a poco el perfil de la figura de la maestra de Kindergarten, o educadora.

¹⁵ Véase Juana Leticia Hernández Barrales, "Proceso y desarrollo de la educación preescolar en México", en www.universidadabierta.edu.mx

¹⁶ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 8, expediente Estefanía Castañeda. Cada escuela albergaba un promedio de 200 niños, salvo el anexo a la Escuela Normal que tenía un cupo de 400.

¹⁷ *México a través de los Informes Presidenciales*, La Educación Pública en México, 1976. Tomo I p. 389

Los años de consolidación

En 1889, durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, se establecieron los lineamientos generales de la normatividad que debía regir a las escuelas de párvulos. En este primer intento por uniformar el carácter y funcionamiento de dichos centros escolares, se expresaba ya una serie de ideas asumidas, tanto en relación a los beneficios del modelo fröebeliano, como con respecto a los elementos pedagógicos y las condiciones materiales que debían reproducirse para obtener los resultados esperados.

La escuela de párvulos se destina a la educación de los niños precisamente entre cuatro y seis años; con el objeto de favorecer su desenvolvimiento, físico, intelectual y moral. Cada profesora, en dichas escuelas, debe tener a su cargo, cuando más treinta párvulos. Los edificios para estas escuelas deben necesariamente satisfacer todas las condiciones higiénicas y pedagógicas. Las asignaturas en las escuelas de párvulos serán: juegos libres y juegos gimnásticos; dones de Fröebel, trabajos manuales y de jardinería; conversaciones maternas y canto.¹⁸

No obstante, sería a partir de 1902 que el proyecto de educación para los menores de seis años comenzaría a tener mayor solidez y, quizá por ello, a cobrar mayor importancia en el horizonte global de la educación nacional. Fue entonces que el subsecretario de instrucción pública, Justo Sierra, autorizó el financiamiento para que las profesoras Rosaura y Elena Zapata viajaran a Nueva York, Boston y San Francisco, con el propósito de conocer el funcionamiento del Kindergarten en aquellas ciudades. Acerca de la experiencia y resultados de

¹⁸ Citado en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (Coord) *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE-SEP 1981. P. 66

éstos y los demás viajes de formación que se realizaron a lo largo de los siguientes ocho años hablaremos con detalle en nuestro siguiente capítulo, baste decir por ahora que este periodo representó un momento fundamental para el establecimiento del Kindergarten en nuestro país. Fue durante aquella década que se estableció la primera legislación concerniente a la obtención del título de educadora, en 1905, fecha que definió también a la primera generación de profesoras especializadas en esta área. Tres años después, en 1908, dicha legislación se modificó con la definición del programa de estudios de dicha profesión, misma que se pondría en marcha hacia 1910 con la apertura del primer curso oficial para educadoras en la Escuela Normal de Maestras.¹⁹

Otro hecho central fue la creación de la plaza de inspectora en 1907. En términos generales, la inspección debía vigilar la sujeción de los Jardines de Niños a la normatividad técnica y administrativa dictada por la ya creada Dirección General de Instrucción Primaria.²⁰ No obstante, esta función implicaba una diversidad de tareas tales como impartir conferencias mensuales a las maestras de párvulos (cuyo propósito era intercambiar ideas sobre los métodos y programas aplicados en el aula); el establecimiento de los programas de trabajo y la vigilancia de su adecuada aplicación; el seguimiento de la distribución del material escolar, del tiempo destinado a las fiestas cívicas, o bien de la adecuación física de los edificios escolares.

En otras palabras, un cargo en apariencia solo administrativo, atendía sin embargo un sin fin de aspectos cualitativos y de logística básica para el

¹⁹ Véase Gabriela Cano, *op.cit.* p.. 225.

²⁰ La Dirección General de Educación Primaria era el enlace para resolver todas las irregularidades, necesidades y requerimientos de cada plantel, debemos recordar que ésta fue la instancia que auspició técnica y administrativamente a los Kindergarten en sus primeros años de existencia.

funcionamiento de las escuelas: desde vigilar la higiene y disciplina en los planteles, hasta la asistencia y puntualidad de las educadoras. Y todavía más, ya que para dar seguimiento a estas tareas se estableció una visita periódica a los Kindergarten y la elaboración de un informe escrito a la Directora de cada plantel en el que se asentaba el resultado de "la inspección" realizada.

El primer puesto de inspección fue ejercido por la maestra Estefanía Castañeda, designada oficialmente al cargo el 17 de mayo de 1906, y quien también había participado en la creación del mismo durante la formulación del proyecto de Ley de Educación de Párvulos, el cual pasaría después a formar parte de la Ley de Instrucción Primaria.²¹ Fue durante la estancia de la maestra Castañeda como inspectora que, al terminar los cursos escolares de 1906, se realizó el primer festival público del Kindergarten, contando con la presencia del Presidente de la República, quien premió al personal docente y directivo con un viaje al puerto de Veracruz.²²

Un año después, en 1907, el óptimo crecimiento del proyecto Kindergarten se vio expresado en la participación de México en la Exposición Internacional de Escuelas de Párvulos efectuada en la Universidad de Columbia, Nueva York, en donde fueron expuestos trabajos de orden manual con temas variados, desde motivos hogareños hasta aquellos relacionados con la identidad nacional (portarretratos de Hidalgo, Cuauhtémoc, y el mismo Porfirio Díaz, así como imágenes del Museo Nacional de México).²³ Así pues, durante los últimos

²¹ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, Caja 8 Estefanía Castañeda, *Nombramiento Oficial* 17 mayo de 1906.

²² Candelario Reyes, *Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergarten*. Ciudad Victoria Tamaulipas. 1948. P. 103

²³ Existe un informe detallado de los materiales que se enviaron a la Universidad de Columbia el 18 de abril de 1907, entre ellos 11 cajas de

años del mandato del general Díaz, el Kindergarten disfrutó del interés prestado por el presidente, si bien no con el incremento de nuevas escuelas, si mediante el apoyo financiero brindado para los viajes de formación magisterial que hemos mencionado antes.

No obstante, los vientos ya cercanos de la revolución mexicana no tardaron en hacerse presentes. Mientras que para el periodo de 1909-1910, el erario público cubrió los gastos de seis Jardines de Niños (incluidos el salario del personal y la renta), al ciclo siguiente (1910-1911) el presupuesto contempló solo cinco Jardines, aun cuando ya se proyectaba instituir la dependencia legal del Kindergarten a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

En términos generales, podemos decir que la crisis revolucionaria arrojó duramente en dos ocasiones al Jardín de Niños, la primera en 1913 con la supresión de la partida asignada a su sostenimiento²⁴; la segunda en 1917, cuando al retirar del presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública los rubros destinados a la educación de párvulos, se canceló temporalmente el primer Kindergarten de la Ciudad de México:

Por acuerdo del C. Presidente Municipal sírvase informar a este
H. Ayuntamiento como ha quedado distribuido el personal

madera con trabajos manuales de los cuales hay inventario en *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo VII, N° 1 . Junio 1907

²⁴ Durante la gestión de Huerta, Jorge Vera Estañol entonces Secretario de Instrucción Pública declaraba en mayo de 1913 que el sistema educativo nacional abandonaba a las clases desprotegidas observando que en la Ciudad de México se atendía a niños con recursos, el presupuesto destinado para los Jardines de Niños en la Ciudad era de \$100,000 atendiendo a una población de 1000 niños, ante estas declaraciones se suprime el presupuesto para los mismos y se crean secciones subprimarias en escuelas elementales. Cabe señalar que las educadoras habían de oponerse ante tal decisión del Congreso argumentando que el Jardín de Niños atendía a todas las clases sociales y por lo tanto a todos los niños. Véase en Ernesto Meneses *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México CEE 1986 P. 120 Y 141.

docente y servidumbre del Kindergarten Fröebel, clausurado temporalmente en virtud del acuerdo dictado el 21 del Presente.²⁵

Pero el Kindergarten no sólo sufrió descabros económicos durante los años de la lucha revolucionaria, sino también cambios de fondo con relación al papel que originalmente se le atribuyera como un lugar en el que, además de educar adecuadamente a los hijos de las obreras, se educara también en general a todos los futuros ciudadanos del anhelado México moderno. Nos referimos al hecho de que, a pesar de que su objetivo original fue beneficiar en especial a los niños de las clases populares,²⁶ a lo largo de sus primeros años el Kindergarten se había convertido en una instancia escolar de moda para los niños de las familias adineradas y de clase media. Esta situación se transformó radicalmente durante la revolución, cuando se instalaron comedores escolares para alimentar a los niños pobres, y se comenzaron a establecer campañas de donación de ropa a los mismos. La escasez de recursos con que la institución se mantuvo activa durante aquellos años se expresó de manera rotunda incluso hacia 1915, cuando todos los Jardines de Niños de la ciudad de México celebraron una gran fiesta bajo el propósito de "esparcir la paz de su alegría infantil en el seno de tanta incertidumbre".²⁷ No está por demás comentar que las imágenes fotográficas del evento, al que por cierto asistió Venustiano Carranza, atestiguan la presencia de una multitud de niños descalzos en aulas prácticamente vacías de mobiliario y

²⁵ AHCM, Archivo Municipal de México. N°.2565 *Oficio Asunto distribución de Personal*. 20 de Octubre de 1917.

²⁶ Recordemos que uno de los presupuestos de Federico Froebel al concebir el Kindergarten fue dar atención a los "párvulos" no sólo en el aspecto educativo, su obra se perfila más allá al observar que con la revolución industrial los pequeños habían de estar expuestos al abandono materno derivado del ingreso de muchas mujeres al esquema de productividad que demandaba tal movimiento.

²⁷ Boletín de Instrucción Pública, tomo 1, 1º. Noviembre de 1915.

material escolar.²⁸

No obstante, el Kindergarten sobrevivió al movimiento revolucionario y a la constante inestabilidad en que permaneció durante los años siguientes. En 1918, por ejemplo, fueron clausurados cinco de los quince Jardines de niños que dos años antes se habían logrado establecer. Igual sucedió en 1924, cuando se clausuraron tres de los veintidós planteles con que contaba la Dirección de Educación Primaria desde 1922.²⁹ Este año fue sin embargo de gran importancia para el futuro del Jardín de Niños a mediano y largo plazo, al menos en dos aspectos cruciales. El primero tuvo que ver con las estrategias planteadas por las propias maestras para enfrentar los problemas financieros. El segundo, con el replanteamiento de los conceptos fröebelianos que hasta ese momento habían guiado los pasos del Kindergarten en México.

Con relación al primer punto, el entonces Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, implementó una serie de reformas sugeridas por la maestra Estefanía Castañeda quien, en virtud de las carencias económicas, propuso anexar el Jardín de Niños a otras escuelas primarias o incluso superiores, a fin de compartir espacios y aminorar costos en el mantenimiento de los mismos. Esta medida en efecto funcionó, y casi logró duplicar el número de planteles destinados a la educación de los menores de seis años (22 en total). Como ya se dijo, otro aspecto menos cuantificable sería reformulado a partir de la reorganización administrativo-financiera establecida por Vasconcelos en 1922: los métodos de enseñanza, y con ello, el surgimiento de un reglamento interno al que debían sujetarse las educadoras, pues incluía la formulación de un único

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *México a través de los Informes Presidenciales*. Tomo II, México, 1976.

programa de trabajo definido por la directora del plantel.³⁰

El contexto en el que se produjo este reglamento fue el del cuestionamiento internacional hacia los conceptos fröebelianos que hasta entonces habían prevalecido como sustento teórico del Kindergarten a nivel mundial, y que en el caso particular de nuestro país se tradujeron en una revisión de la, digamos, excesiva libertad con que se utilizaban los preceptos del modelo fröebeliano :

El método Fröebel, que daba gran importancia al juego, a la observación y a la intervención, había dado buenos resultados, pero se había convertido, en manos de ciertas maestras de clases infantiles, en un recurso un tanto mecánico que aburría a los niños en lugar de despertar su imaginación y su creatividad.³¹

Fue así que a raíz de dicha inquietud y del intento por "uniformar" el modelo educativo propuesto por el Jardín de Niños, comenzó una suerte de sistematización de la labor realizada con el objetivo de establecer la forma en que en el futuro debería conducirse la institución. Para realizar este trabajo se comisionó a la maestra Ernestina Latour, quien en 1925 rindió un informe en el que, entre otras cosas, se aseveraba la urgente necesidad de instaurar un espacio administrativo que unificara los criterios de la enseñanza a nivel preescolar:

Carentes de Departamento o leyes especiales no hay unidad, en el proceso educacional, ni unidad en teoría aceptadas con otras naciones, y que se adaptan a nuestras necesidades.³²

³⁰ SEP, *Educación Preescolar en México 1880-1982*. CIDEP, México, 1928. p.60

³¹ Claude Fell, *José Vasconcelos, Los Años del Águila*. UNAM, México, 1989, p.160.

³² Boletín de la SEP, Tomo V, no.1, 1925, P. 49

El resultado concreto de aquella evaluación no fue sólo la creación, en ese mismo año, del Departamento de Kindergarten en la SEP, sino también la afirmación de la importancia que el Jardín de Niños guardaba en relación con el proyecto de educación nacional. En otras palabras, el informe había brindado una serie de razones que justificaban la institucionalización de este nivel escolar, entre las que se encontraban, por ejemplo, la importancia del papel jugado por el Kindergarten en la prevención de problemas de adaptación en la escuela primaria, o la definición de aquél como una escuela de hábitos necesaria para la vida.

Finalmente, y habiendo quedado establecida la importancia de dicha institución para el futuro del país, aquella nueva instancia administrativa no sólo tuvo como objetivo unificar criterios en los métodos de enseñanza; también buscó mejorar el nivel de preparación de las educadoras con cursos especiales de formación profesional, e incluso propició también cierta educación pedagógica en las madres, a través por ejemplo, de un periódico que informaba sobre el estado del Kindergarten a nivel nacional e internacional.

El afianzamiento institucional que significó la creación del Departamento de Kindergarten, se expresó también en el éxito del modelo de escuela anexa propuesta por Castañeda años atrás, pues la reducción de rentas en inmuebles e incluso en los sueldos del personal hicieron posible que la creación de Jardines de Niños anexos aumentara en forma considerable. Un ejemplo claro de ello fue el contraste entre las escuelas anexas y las independientes; entre 1925 y 1928 sólo se inauguró un Kindergarten de este último tipo, mientras que los abiertos

como anexos fueron trece.³³ La situación llegó a tal grado que las mismas educadoras se encargaron de cubrir los grupos de primero de primaria, por ser los más numerosos y porque, se dijo, esto aliviaría el pago de una buena cantidad de sueldos en las primarias, al mismo tiempo que se cumpliría con el propósito de enlazar sin tropiezos un nivel con el otro.

Como veremos más adelante, las implicaciones negativas o en desfavor de la enseñanza que esta situación podía significar, no fueron un elemento a considerar entonces por la política educativa desarrollada por el Departamento de Kindergarten. Por el contrario, las penalidades y sobreesfuerzos realizados por las educadoras del Jardín de Niños fueron consideradas como expresiones propias del espíritu de abnegación y sacrificio que se pensaba debían caracterizar a las maestras.³⁴ Asimismo, y acorde también con los esfuerzos exigidos por el nacionalismo entonces en boga, durante aquellos años se hizo un constante hincapié en el destierro de los elementos de procedencia externa (o extranjeros), que habían sido originalmente retomados del modelo Kindergarten.³⁵ Fue por ello que mediante la instauración de una "comisión compuesta por inspectoras, directoras y educadoras", se implementaron diversas campañas para "desterrar

³³ *Memoria de la SEP*, Tomo Único, 1928.

³⁴ Dichas características formaban parte del "apostolado educativo" que definió a la profesión magisterial durante el siglo XIX, y del cual, para el caso específico del Kindergarten, tenemos un sin fin de ejemplos a lo largo del siglo XX. Tal es el caso de las directoras que originalmente aceptaban vivir en las propias instalaciones del plantel a su cargo, pues el salario no era suficiente para el pago de una casa propia. Cuando las instalaciones elegidas no contemplaban esta posibilidad, encontramos casos como el del siguiente oficio, donde se solicita a la autoridad que "pague la renta de casa a las Directoras que no habitan en el edificio de la Escuela; ya que no hay habitación para la Directora" en AHCM, Archivo Municipal de la Ciudad de México. 2563. Oficio. 19 de Junio de 1913.

³⁵ Al respecto de las diversas expresiones culturales que se establecieron durante estas décadas de construcción del nacionalismo, puede consultarse el trabajo de Guillermo Sheridan, *Los contemporáneos ayer*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

en planteles actividades de carácter extranjero [y] sustituirlos por bailes y cantos nacionales, y adaptar lo que sea conveniente según la idiosincrasia de los niños mexicanos".³⁶

Este "rescate" de la identidad nacional, tuvo también el objetivo paralelo de transformar de manera definitiva el ya mencionado carácter elitista con que todavía se asociaba al kindergarten, lo cual, hasta cierto punto era cierto, pues la mayor parte de los Kindergarten se ubicaban en el centro de la Ciudad de México y en las mejores colonias y, además, porque en muchos casos originalmente se había reclutado a niños de familias ricas pues eran éstas las que estaban más interesadas y dispuestas a cumplir con los requerimientos de disciplina y limpieza solicitados por las escuelas.

En este contexto, al paulatino fortalecimiento de una política educativa de corte nacionalista correspondió también una consolidación administrativa de la institución preescolar con la creación, en 1928, de la Inspección General de Jardines de Niños, a partir de la cual, al menos oficial y formalmente, se eliminó por completo el uso del término Kindergarten.³⁷ La creación de esta instancia administrativa, a cuyo cargo estuvo en su primera época la maestra Rosaura Zapata, marcó en mucho la consolidación de un proyecto educativo que, a partir de entonces, se fortalecería de manera paulatina como un espacio institucional autónomo, y crecería hasta incrustarse en las raíces mismas del sistema educativo nacional para convertirse, muchos años después, para ser precisos en el reciente año 2003, en el primer nivel de educación obligatoria.

³⁶ *Boletín de la SEP*, Tomo VI, N°10, P. 34

³⁷ Decimos formalmente porque el vocablo alemán continuó, y sigue siendo usado hasta nuestros días por las escuelas de nivel preescolar de carácter público o privado.

II. El Kindergarten en México: la adopción de una idea, tres mujeres, y una generación.

Hemos dicho ya que, aun cuando las primeras escuelas dedicadas a la población infantil menor de seis años fueron impulsadas por Manuel Cervantes Imaz y Enrique Laubscher, el ejercicio cotidiano de la enseñanza y la consolidación institucional del Kindergarten fueron labores realizadas desde aquellos primeros tiempos por mujeres. Hemos dicho también, que una tarea fundamental del proceso a través del cual el modelo fröebeliano se estableció en nuestro país, fue la labor de adaptar dicho sistema pedagógico a la realidad nacional. Adaptar, es decir, conocerlo de manera suficiente para, después, elaborar una versión semejante pero adecuada a una realidad en muchos aspectos diferente a la del escenario de aprendizaje original.

Esta labor de adaptación, digamos conceptual, del modelo Kindergarten y de los ámbitos que ligados al mismo hicieron posible su establecimiento (nos referimos en especial a la formación profesional de las maestras de Kindergarten), fue una tarea realizada en mucho por un grupo de mujeres que, además de haber sido primeras actrices en la fundación y consolidación del Jardín de Niños, fueron también parte de una generación (nacida durante la década de 1870) que experimentó el tránsito entre dos siglos, y con él, una serie de transformaciones en los estereotipos hasta entonces imperantes sobre lo femenino y el papel de las mujeres en la sociedad mexicana. Aquellas mujeres, sin embargo, no experimentaron dicha transición tan sólo como espectadoras, por el contrario, fueron agentes directos en la construcción de uno de los ámbitos que surgieron como una

nueva opción profesional y laboral para algunos sectores de mujeres de la elite y las clases medias durante las primeras décadas del siglo XX.¹

Quiénes eran estas mujeres, ¿cómo participaron en el proceso de adaptación del modelo kindergarten, y en la creación de la nueva profesión de educadora? A continuación nos adentraremos un poco en la labor administrativa, docente, y de capacitación pedagógica que al respecto realizaron estas profesoras; y que contribuyó de manera determinante en la consolidación de esta institución escolar y sus profesionales. Asimismo, y aun cuando lo abordaremos en detalle más adelante, nos interesa enfatizar desde ahora que esta labor se expresó también en la construcción de un nuevo discurso sobre la hasta entonces considerada capacidad natural de las madres para educar a su prole. Un discurso en el que dicha aptitud dejaba de ser del todo innata, es decir inherente a la fisiología femenina, para convertirse en el resultado de una formación científica y racional o, en otras palabras, producto de una formación intelectual específica: la profesión de educadora.

¹ Véase al respecto el artículo ya citado de Gabriela Cano, "Género y construcción

a) Estefanía Castañeda Núñez y Cáceres (1872-1937).



Comenzaremos por la mayor de nuestras protagonistas: Estefanía Castañeda Núñez y Cáceres, nacida el 8 de octubre de 1872 en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Hija de una familia acomodada, Estefanía recibió en su propia casa –bajo la supervisión de preceptoras

particulares- la mejor educación básica o elemental a que podía aspirar una niña en aquel momento: lectura, escritura, aritmética, inglés, música, pintura, bordado, etc. La muerte de su padre, en 1884, determinó el traslado de la familia Castañeda Cáceres a la ciudad de México, lo cual permitió que años más tarde Estefanía ingresara a la Escuela Normal de Maestras, en donde conoció por primera vez los planteamientos de Fröebel y Pestalozzi sobre la educación para párvulos.²

El interés que en la joven maestra habían despertado ambos autores tuvo la oportunidad de verse expresado en 1896, cuando a instancias de la cercana relación que existía entre su familia y el entonces gobernador del estado de

cultural...”, *op.cit.*

² Para mayor información sobre los años de infancia de Estefanía Castañeda y de su genealogía familiar, puede consultarse la biografía elaborada por Candelario Reyes.

Tamaulipas --Lic. Guadalupe Mainero--; Estefanía es contratada para diseñar e instalar el primer Kindergarten de su Estado natal. En esta escuela, dirigida por su hermana Teodosia, también maestra, Estefanía trabajó como subdirectora durante los siguientes diez años, a lo largo de los cuales, entre muchas otras actividades, impartió cursos y conferencias dirigidas a la formación pedagógica de las maestras que deseaban ingresar a trabajar en la escuela. Un resultado puntual de esta labor fue la creación de la Academia Normal para Señoritas de Tamaulipas.³

Hacia 1900 Estefanía es becada por el gobierno estatal para estudiar en la Escuela Normal de Maestras de la Ciudad de México, y conocer el funcionamiento de las escuelas de párvulos existentes en la capital. A pesar de que esta labor se vio dificultada por la suspensión de la beca, la maestra Castañeda decidió permanecer en la capital, lo cual le permitió vincularse con algunas autoridades de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, en particular con el subsecretario del ramo: Justo Sierra, quien le solicitó la elaboración de un informe que evaluara el funcionamiento de las escuelas de párvulos. El resultado de dicho estudio fue un proyecto a partir del que surgió también el primer Kindergarten de la ciudad de México (del cual Estefanía fue nombrada directora) y cuyo nombre "Federico Fröebel", hizo honor al creador de este modelo de educación.⁴ Paralelamente, y al menos hasta 1913, la maestra Castañeda trabajó en actividades vinculadas a dos grandes objetivos: el primero era

³ De acuerdo con Reyes, el ofrecimiento de la Dirección del plantel recayó en Teodosia por ser ella la primogénita; no obstante, lo cierto es que ésta se encontraba trabajando en Sonora, por lo cual Estefanía asumió la etapa de planeación de la escuela.

⁴ Como veremos en el siguiente capítulo, en dicho proyecto se establecieron muchos de los lineamientos conceptuales y metodológicos que definieron los primeros años del Kindergarten en México.

definir el rumbo pedagógico de los programas de trabajo de los kindergarten; el segundo, establecer una reglamentación sobre los planes de estudio y el perfil de aptitudes que debía cubrir la profesión de educadora. Ambos objetivos rindieron sus primeros frutos durante 1905 y 1906, en que se legisló, primero, el establecimiento de la carrera de maestra de Kindergarten como especialidad profesional; segundo, la implementación oficial de la educación de párvulos.⁵

Por otro lado, y como se mencionó antes, Estefanía Castañeda inauguró en 1906 el cargo de Inspectora, puesto de dirección creado a sugerencia de ella misma como miembro del Consejo Superior de Educación, y desde el cual estableció vínculos oficiales con Kindergartenes de los E.U.A y representó a México en eventos internacionales relacionados con la educación infantil. Destacan en particular su estancia en el *Kindergarten College* de Chicago durante 1907, la asistencia al Congreso Internacional de Kindergarten en Nueva Orleans, y al Primer Congreso Internacional para el Bienestar del Niño en Washington (organizado por el Congreso Nacional de Madres Norteamericanas); así como su participación en el curso que sobre el método pedagógico creado por la italiana María Montessori impartió la propia autora en Washington durante 1913.⁶

⁵ "Acuerdo de la Secretaría de Estado y el Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes para comisionar a Estefanía Castañeda a que proponga un Proyecto de Ley de Educación de Párvulos"-8 de Abril 1906-, en AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 8, Expediente Estefanía Castañeda.

⁶ El sistema Montessori comenzaba entonces a ser conocido a nivel internacional y se le consideraba muy novedoso porque -se decía- postulaba la aplicación de disciplinas científicas "de observación" desde el punto de vista antropológico, anatómico y fisiológico; al parecer el método convenció mucho a la maestra Castañeda, quien así registró parte de su experiencia: "Cómo me fue grata la visita a la Capital de los USA. Con el objeto de estudiar el método Montessori...Tuvimos una clase con niños italianos y fue entonces cuando

Su deseo de difundir la importante labor del kindergarten se expresó también en proyectos como el de la revista *Kindergarten*, creada y dirigida por ella misma en 1907, con la intención de dar a conocer a las educadoras y las madres de familia temas de actualidad que se consideraban útiles para la educación infantil; entre otros, algunos relacionados con la psicología y el papel del arte en la enseñanza. Asimismo en el establecimiento de los Clubes de Madres de Familia de los Kindergarten de la ciudad de México, cuyo objetivo era bastante similar al de la revista, pero mediante la impartición de conferencias y charlas con las madres de los niños que acudían a la escuela.

En 1911 y hasta 1915, momento en que junto con su hermano Eduardo y la familia de éste sale del país para residir en Honduras, la profesora Castañeda imparte la cátedra de Metodología Especial en los cursos para formación de educadoras de párvulos que, desde 1910, habían empezado a instituirse formalmente como parte del plan de estudios de la propia carrera, y eran coordinados por la maestra Berta Von Glumer, otra importante educadora de la que por desgracia no tenemos gran información, pero de quien es preciso apuntar al menos la elaboración y coordinación del plan de estudios antes mencionado, así como el hecho de que fue becada durante 1907 para estudiar en la escuela Normal Fröebel de Nueva York, en donde se graduó con "mención de honor".⁷

podíamos admirar mejor la eficacia del método", véase Candelario Reyes, *ibidem*, p. 38.

⁷ El plan de Estudios elaborado por la maestra Glumer, contemplaba las siguientes Materias: *Teóricas*, 1. Psicología (estudio del niño); 2. Juegos de la madre (filosofía de Froebel); 3. Teoría y práctica en el Kindergarten; 4. Historia de la Pedagogía. 5. Dones y Ocupaciones. 6. Cuentos de Kindergarten. *Prácticas*: 1. Juegos colectivos, marchas, cantos. 2. Dibujo. 3. Educación Manual. 4.

Cinco años después, en 1920, y tras haber dejado huella de su labor como educadora en Honduras,⁸ Estefanía Castañeda regresó a México y con ello a su antiguo cargo de Inspectora, que le fue restituido en Junio de 1921.⁹ Como se mencionó en el primer capítulo, la presencia de Castañeda como inspectora federal durante los años de la posrevolución fue vital en la elaboración de la estrategia financiera que hizo posible la continuidad del proyecto Kindergarten, mediante la adaptación de los Jardines de Niños como escuelas anexas a las de nivel primario e incluso superior.

La década de los veinte es también la de su participación en los cursos de verano patrocinados por la Universidad Nacional, cuyo objeto fue brindar a las jóvenes egresadas de la Normal Superior un espacio de especialización.¹⁰ Asimismo, en 1927 es miembro fundador de la Institución Mexicana de Kindergarten Universitarios (cuyas integrantes por cierto fueron las primeras graduadas de aquellos cursos de verano); y de la *Unión Pestalozzi- Froebel de Amigos del*

Observaciones en el Kindergarten. Citado en Josefina Ramos del Río, *Ibidem*, p. 28.

⁸ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C.8 Exp. Personal Estefanía Castañeda. Acuerdo N° 178, Secretaría de Estado en el Despacho de Instrucción Pública, Tegucigalpa Honduras. 2 de Septiembre.1931. Contiene también el oficio de la Legación de México en Honduras donde se establece realizar un homenaje a Castañeda con el establecimiento de un Kindergarten que lleve su nombre.

⁹ Candelario Reyes apunta que la maestra Castañeda ocupó el puesto de Inspectora en junio de 1920, sin embargo, el nombramiento oficial está fechado un año después, en AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 8 Exp. Personal Estefanía Castañeda, *Nombramiento Inspectora de Jardín de Niños*, 1º de junio de 1921.

¹⁰ Los cursos de verano brindaron a las educadoras tituladas la posibilidad de continuar especializándose en áreas y temas vinculados con su profesión. Véase al respecto Gabriela Cano, *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización*, México, Tesis doctoral en historia de México, FFyL-UNAM, 1996.

Kindergarten, en el cual se realizaban acciones vinculadas con lo que hoy podemos identificar como defensa de los derechos infantiles.

Su trabajo como formadora de las primeras generaciones de educadoras continuó durante los años treinta, tanto en la Universidad Nacional como en la Escuela Normal Superior, instituciones en las que desde 1933 desarrolló los dos últimos proyectos que dirigió: el seminario de Kindergarten y el área de Trabajo Social. Desafortunadamente, su labor en ambos proyectos se vería interrumpida tanto por conflictos con la institución como por los estragos físicos de la leucemia, terrible enfermedad que minó su salud y le provocó la muerte el 22 de febrero de 1937. No obstante, durante sus últimos años de vida la profesora Castañeda se mantuvo laboralmente activa y más de una vez brindó testimonio del fuerte temperamento que de acuerdo con sus biógrafos la caracterizó siempre, como cuando fue desalojada del antiguo edificio de San Pedro y San Pablo, inmueble en donde había instalado la oficina de Trabajo Social a su cargo, y en el cual también habitaba. La frase con que se marchó del edificio fue elocuente: "¡Estos hombres no saben cómo se matan los ideales de una mujer como Yo!"¹¹.

¹¹ Candelario Reyes, *Ibidem*. p. 141.

b) Rosaura Zapata Cano (1876-1963).



María Rosaura Zapata Cano, primogénita de la pareja conformada por el capitán Claudio Zapata y Elena Cano Ruiz, nació el 23 de noviembre de 1876 en la ciudad de la Paz, Baja California. La oposición política al gobierno de Porfirio Díaz que profesó el padre de Rosaura motivó el traslado de la familia (madre e hijos) a la ciudad de México en 1882¹², donde cursó la instrucción primaria y obtuvo el título de maestra

normalista a los 22 años, en 1898.¹³

Al igual que su contemporánea Estefanía Castañeda, la maestra Zapata Cano fue otra de las comisionadas para viajar al extranjero con el objetivo de aprender la filosofía y funcionamiento del Kindergarten. En 1903 se trasladó a la

¹² Claudio Zapata era militar con grado de capitán y Jefe de Armas de B. C. En 1887 se distinguió por su valor en los combates "el triunfo" y "Todos Santos" movimientos que se suscitaron a raíz del pronunciamiento contra Porfirio Díaz, la situación política del Capitán Zapata determinó en mucho la situación de la familia ya que desde 1880 se autoexilia ocultándose en el interior de la República y separándose de su familia, lo que llevó a ésta a trasladarse a la Capital véase en Berónica Padilla, (sic) *Vida y obra de la Srita. Rosaura Zapata Cano*, Informe Recepcional, E.N.M.J.N. México 1987 P. 40

¹³ AHSEP. Colección Personal Sobresaliente, C. 21 Exp. Personal. Rosaura Zapata Cano, Certificados de Estudios, 24 de Mayo de 1898.

ciudad de Nueva York para conocer la experiencia desarrollada al respecto en dicha entidad, en especial la relacionada con el empleo de la literatura, el canto y el juego como herramientas pedagógicas, aspecto en el cual Rosaura Zapata jugó un papel de suma importancia, pues tradujo al español muchos de estos materiales, mismos que fueron utilizados en los Jardines mexicanos.¹⁴ A su regreso, en 1905, se le encomendó la apertura y dirección del Kindergarten *Enrique Pestalozzi*, segundo en establecerse de manera oficial en la capital del país.¹⁵ La relación de Rosaura Zapata con el Kindergarten neoyorquino fue constante durante aquella década, pues realizó varias visitas más a dicha entidad con objetivos de aprendizaje concretos, como, por ejemplo, seleccionar materiales didácticos que pudieran elaborarse con materia prima nacional.

Esta labor de aprendizaje se amplió todavía más en 1908, cuando viajó al Reino Unido, Suiza, Bélgica, Suiza, Francia y Alemania para conocer tanto la forma de trabajo e instalaciones del Kindergarten, como los planes de estudio que cursaban las aspirantes a educadora, en dichos países.¹⁶ En el informe presentado tras dicha experiencia, Zapata Cano elaboró una suerte de comparación cuantitativa y cualitativa entre el Kindergarten europeo y el desarrollado en nuestro país. Aun cuando el informe abarcó una gran variedad de aspectos, nos interesa resaltar dos.

¹⁴ De acuerdo con Elisa Osorio, además de los textos y canciones infantiles en inglés, la maestra Zapata también realizó traducciones de la misma naturaleza que provenían de escuelas alemanas. *Ibidem*, p. 530.

¹⁵ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente. C. 21 Expediente Personal Rosaura Zapata Cano, *Nombramiento Directora* N°2, 14 de Febrero de 1905.

¹⁶ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 21 Expediente Personal Rosaura Zapata Cano, "Comisión por parte del Presidente de la República a fin de ir a Inglaterra, Francia y Suiza para estudios sobre Kindergarten", 19 de junio de 1908.

El primero se refiere al énfasis puesto en la necesidad de incrementar los recursos destinados a este nivel de educación, pues lo consideraba fundamental para lograr que México se colocara a la altura de la modernidad europea.¹⁷ El segundo, tiene que ver con la experiencia de la maestra Zapata en el Instituto Fröebel de Londres, escuela dedicada a la formación de profesoras de párvulos, y cuya influencia se expresó claramente en la conformación del primer plan de estudios instituido para la primera generación de educadoras mexicanas, en cuya elaboración Rosaura Zapata participó directamente.

Hacia 1911, y a raíz del fallecimiento de su madre, Rosaura asume la manutención económica de su familia y comienza a realizar una serie de escritos relativos a la educación Kindergarten, de manera especial su trabajo analiza las propuestas metodológicas de las dos escuelas pedagógicas entonces en boga (y también en discusión), la fröebeliana, y la elaborada por María Montessori. Durante los años del conflicto revolucionario Rosaura se trasladó a Veracruz, y no fue sino hasta 1926 que, al ser nombrada Inspectora de Jardines de Niños,¹⁸ regresó a la ciudad de México y con ello a un trabajo más de tipo administrativo que rendiría frutos muy pronto, pues dos años después es elegida para ocupar la dirección de la

¹⁷ De acuerdo con las estadísticas presentadas por Rosaura Zapata, en 1909 existían en Estados Unidos 3,020 kinders oficiales, en Francia 920, en Inglaterra 1,387, en Alemania 2,720, en Suiza 900; mientras que en México sólo había 10 auspiciados por el Estado. Los datos estadísticos constituyeron una profunda preocupación por parte de las misioneras educativas como Castañeda y Zapata, así lo dejan ver los informes que presentaron "... sólo ampliando el número de Jardines de Niños se podría estar a la altura de otros países del mundo" en Boletín de Instrucción Pública, Tomo XIV, 1910.

¹⁸ AHSEP Colección Personal Sobresaliente, C. 21 Exp. Personal Rosaura Zapata Cano. *Nombramiento Inspectora de Jardín de Niños en el D.F.* dependiente del Departamento de Enseñanza primaria y Normal de la SEP. 1º DE Febrero de 1926

recién creada Inspección General de Jardines de Niños. Durante los veinticinco años que Rosaura permaneció en dicho puesto, la educación preescolar se expandió a lo largo del territorio nacional, y fue a raíz de su labor durante aquellos años que le fueron otorgadas diversas condecoraciones nacionales e internacionales, entre ellas las medallas "Eva Perón" e "Ignacio Altamirano".

Dos de los más grandes galardones que la Srita. Zapata ha recibido en sus últimos años, el primero consiste en el homenaje que el Senado Mexicano le rindió otorgándole la medalla Belisario Domínguez, y el segundo cuando en 1956 el Presidente de la hermana República de el Salvador acordó imponer el nombre de Rosaura Zapata a un Jardín de Niños en la capital de aquel país.¹⁹

Dos aspectos muy diferentes al de su presencia en las altas esferas de la política cultural nos interesa también señalar; el primero de ellos se refiere a su vasta producción de literatura infantil, en especial de la lírica, cuyo objetivo expreso fue servir como herramienta pedagógica en el Jardín de Niños mexicano, y fomentar un temprano nacionalismo en los infantes mediante la exaltación de los símbolos patrios. El segundo tiene que ver con el permanente interés que la señorita Zapata Cano mantuvo con respecto a su formación profesional; baste decir que hacia 1927, es decir cuando sobrepasaba ya los cincuenta años de edad, se graduó con honores en el área de Psicología Educativa, especialidad que ofrecía la Universidad Nacional.²⁰

Aun cuando sabemos que incluso muy poco antes de su muerte, ocurrida

¹⁹ Alberto Quiroz, *Biografías de Educadores Mexicanos*, SEP, 1962, pp. 145

el 23 de julio de 1963, la maestra Rosaura Zapata recibía visitas de colegas y jóvenes estudiantes, desconocemos con precisión si continuó realizando actividades magisteriales o de política educativa después de su salida de la Inspección General de Jardines de Niños, en 1951. Lo que sí sabemos es que la autonomía e independencia con que solía actuar y tomar decisiones, le causó más de un problema administrativo a lo largo de su trayectoria como educadora y directora de la institución preescolar, al grado de ser sancionada en varias ocasiones por "indisciplinada", tal como reportó en 1912 la maestra Von Glumer:

La Señorita Zapata, víctima de la lamentable indisciplina que le es habitual, afirmó "que ella no podía ni aceptaba indicaciones más, ni las necesitaba el Kindergarten de su cargo para funcionar debidamente".²¹

²⁰ AHSEP Colección Personal Sobresaliente C. 21 Exp. Personal Rosaura Zapata Cano, *Acta de Examen Psicología Educativa*. 28 de octubre de 1927, México. Universidad Nacional

²¹ AHSEP. Colección Personal Sobresaliente. C. 21 Exp. Personal Rosaura Zapata, oficio dirigido al Secretario de Instrucción Pública por Bertha Von Glumer, Inspectora de Jardines de Niños, México, Agosto de 1912.

c) Carmen Ramos del Río (1882-1957).



La pareja conformada por Eduardo Ramos Guisasola, liberal veracruzano que acompañó a Juárez durante el exilio a Nueva Orleans, y Julia del Río Ortiz, oriunda de la ciudad de México y quien sabemos recibió las felicitaciones del escritor Vicente Rivapalacio por su traducción de *Salas del Asilo*, libro de la educadora francesa Madame Carpentier,²² fue la progenitora de

Carmen Ramos del Río, quien nació también en la ciudad capital el 6 de noviembre de 1882.²³

Descrita por su sobrina Ruth Salinas, quien desde muy pequeña vivió con ella, como "de complexión delgada, 1.62 [de estatura], tez morena clara, con cejas muy pobladas, ojos color café los cuales expresaban mucha bondad y reflejaban cariño hacia sus semejantes, nariz recta, boca regular, frente amplia y cabello quebrado de color castaño oscuro";²⁴ Carmen Ramos fue la primogénita de una familia que, por un lado, se caracterizó por su apego a las ideas liberales, y por otro,

²² Carmen Ramos del Río, *Entre la Realidad y la Fantasía*, México. SEP, 1982 P. XI.

²³ El año de su nacimiento es algo incierto, pues la mayoría de los trabajos que la mencionan retoman los datos brindados por Elisa Osorio, quien tuvo relación directa con las hermanas Ramos casi al final de su vida. No obstante, en documentación oficial de Josefina Ramos (quien era menor), se señala como año de su nacimiento 1881; por otro lado, en un cuestionario aplicado a Carmen Ramos, se dice que nació el 6 de noviembre de 1882. Véase "Cuestionario. Carmen Ramos del Río", en AHSEP Colección Personal Sobresaliente, exp. Personal Carmen Ramos del Río, México 17 de febrero de 1921.

por el valor que otorgaba a la educación en la sociedad.²⁴ Los hermanos Ramos del Río (Carmen, Julia, Josefina y Eduardo) gozaron tanto de la tranquilidad y exuberancia natural de la casa familiar, ubicada en el entonces todavía pueblo de Tlalpan, como del privilegio de una educación individualizada, pues la instrucción primaria les fue impartida por profesores particulares que, literalmente, convivían con la familia todo el tiempo y preparaban a los hermanos Ramos para presentar los exámenes que validaban oficialmente su aprendizaje. Es importante señalar que, al igual que muchas otras niñas de familias adineradas, las hermanas Ramos del Río también fueron instruidas en el aprendizaje de idiomas extranjeros (inglés y francés) y de pintura y música (piano en el caso de Carmen). Herederas no sólo de una formación militar por parte del padre, sino también de una tradición cultural literaria por la vía materna, quién como se mencionó con antelación fue traductora de un libro, es sin lugar a duda un elemento que marcaría la trayectoria personal y profesional de las hermanas Ramos; así la disciplina y la cultura son elementos que se entremezclan para dar paso a su formación y desempeño como maestras.

Durante la década de 1890, Carmen y Josefina deciden cursar la carrera de maestra e ingresan a la Escuela Normal de México, donde reciben las enseñanzas de destacados profesores, entre ellos, Manuel Cervantes Imaz, Matilde

²⁴ Ruth Salinas, México D.F. 15 de Abril de 1987

²⁵ De acuerdo con sus biógrafos, la familia paterna estaba emparentada con el Licenciado Francisco Primo de Verdad y Ramos, precursor de la Independencia de México; y la materna con Don José Ma. del Río, constituyente de 1857 y miembro de la sociedad que impulsó en México el sistema de escuelas Lancasterianas, mismas que tuvieron gran influencia en el modelo implementado para la instrucción primaria. Véase al respecto Elisa Osorio Bolio de Saldivar *Educadores del Jardín de Niños Mexicano*. México, Edición de la Autora, 1980, P. 377.

Puerto, Otilia Tapia, y Dolores Correa Zapata.²⁶ Cuatro años más tarde, en 1901, Carmen aprobó con unanimidad de votos el examen profesional (teórico-práctico) que le permitió obtener el título de maestra. Durante sus dos primeros años de vida profesional Carmen se dedicó a dar clases particulares, y hacia 1904 –por invitación de Estefanía Castañeda– ingresó a la Escuela de Párvulos N° 1.²⁷ Dos años más tarde asume la dirección de la Escuela de Párvulos N° 4, “Herbert Spencer”,²⁸ y en el año de 1908 se le otorga la primera de varias comisiones especiales que realizó a lo largo de su carrera profesional. Dicha comisión consistió en una investigación de campo sobre materias primas útiles para la elaboración de material didáctico utilizado en el Kindergarten (es preciso recordar que en aquellos momentos dicho material se importaba); por alguna razón no especificada en los informes y documentación al respecto, esta tarea se realizó de manera especial en los estados de Tlaxcala y Puebla²⁹. No obstante, lo que sí podemos decir es que una de las razones por las

²⁶ Aun cuando no se tienen mayores datos, sabemos que Josefina Ramos del Río se dedicó también al magisterio y participó en la conformación de la carrera de educadora en la Escuela Nacional de Maestros, donde impartió diversas cátedras. Sabemos también que cada cual se mantuvo en diferentes instancias de la institución magisterial, y que hacia el final de su vida tuvieron la intención de escribir un libro entre ambas, proyecto que sin embargo nunca fructificó. Véase al respecto Elisa Osorio, *ibid.* P. 394.

²⁷ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Expediente Personal Carmen Ramos del Río, *Nombramiento de Ayudante de la Escuela de Párvulos N° 1* Dirección General de Instrucción Primaria (sueldo anual de \$602.25), 3 de Febrero de 1904.

²⁸ AHSEP, colección Personal Sobresaliente, C. 34 Exp. Personal Carmen Ramos del Río, *Nombramiento*, 1° de Enero de 1906.

²⁹ AHSEP. Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Exp. Personal Carmen Ramos del Río, Oficio en que se solicita a la Secretaría de Hacienda se le dé a la Directora del Kindergarten “Spencer” \$300.00 para gastos de viaje y gratificación de servicios a fin de trasladarse a los Estados de Tlaxcala y Puebla para estudiar materias primas que puedan ser útiles en las labores del Kindergarten. 10 de Septiembre de 1908.

que la maestra Ramos fue elegida para dicha misión, fue el espíritu innovador que la caracterizó siempre, y del cual existen muchas anécdotas dignas de contar, aunque aquí solo mencionaremos una de ellas, ocurrida durante las celebraciones navideñas de 1911, cuando Carmen Ramos organizó un festival en el que se dio una función pública de cinematógrafo para los niños y ancianos de la comunidad en que se ubicaba el Kindergarten a su cargo. Dicha acción le ocasionó una severa llamada de atención por parte del entonces Ministro de Instrucción Pública, Miguel Díaz Lombardo, ante quien la maestra Ramos defendió, primero, la idea de utilizar el cine como recurso pedagógico y, segundo, la importancia de realizar actividades de convivencia con la comunidad aledaña al Kindergarten a su cargo, pues la educación –dijo– no sólo tiene como fin estimular las áreas intelectuales o físicas, sino también las afectivas y sociales, en tanto su objetivo central era “preparar seres para vivir una vida completa”.³⁰

El otro campo en que de manera especial se expresó esta tendencia fue en su labor como “maestra de maestras”, tanto en la Escuela Normal Primaria para Maestras (en donde impartía la asignatura de Labores Domésticas);³¹ como en la Universidad Nacional de México, donde a lo largo de 14 años impartió diversos cursos sobre Técnica Preescolar en la Facultad de Altos Estudios, y de los cuales se conservan los siguientes comentarios:

³⁰ AHSEP. Colección Personal Sobresaliente. C. 34 Expediente Personal Carmen Ramos del Río. Carta al Secretario de Instrucción Pública. 26 de Diciembre de 1911. Durante los años de la revolución, la maestra Ramos organizó también diversas actividades guiadas por esta idea, mismas que quedaron asentadas en el oficio de felicitación que se le dirigió en junio de 1914.

En la Cátedra no se ceñía a los temas tradicionales de la metodología del kindergarten sino que abordaba aquellos aspectos de la enseñanza de párvulos que le apasionaban, señaladamente la literatura infantil³²...[la maestra Ramos] Era sincera, franca y a la vez, dura y estricta con sus alumnas, a las que transmitía todas sus experiencias; por su parte ellas le tenían confianza, cariño y mucho respeto.³³

En 1927, y al igual que lo habían hecho décadas antes Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, Carmen fue comisionada para visitar Jardines de Niños en el extranjero. Viajó entonces a la ciudad de los Ángeles, en Estados Unidos, con la misión de incorporar al modelo mexicano aquellos elementos que considerara pertinentes.³⁴ No obstante, y debido a circunstancias poco claras en la documentación oficial, el objetivo inicial del viaje tomó un rumbo muy diferente al vincularse con las llamadas *Escuelas de Mexicanización*, y ser designada Directora e Inspectora de las mismas.³⁵ La dinámica que le exigió el trabajo en dichas escuelas (ubicadas en la periferia de la Ciudad de los Ángeles), el continuo retardo en el pago

³¹ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Expediente Personal Carmen Ramos del Río, *Copia del Acta de Protesta Escuela Normal primaria para Maestras*, 1º de Abril 1909 .

³² Ruth Gabriela Cano Ortega. Tesis doctoral, *Ibidem* p. 143

³³ María Teresa Ogazón Sánchez, Profesora en Educación Primaria Subdirectora Técnica de la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños (E.N.M.J.N.) entrevista realizada el 21 DE Enero de 1987 en la ciudad de México. La profesora Ogazón fue discípula de Carmen Ramos en el año de 1935 en la Escuela Nacional de Maestros, quien impartía el curso de "Historia de la Educación"

³⁴ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Exp Personal Carmen Ramos Del Río, *Solicitud de Comisión* firmada por el Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, 3 de Marzo de 1927.

³⁵ El origen de este proyecto radicó en una temprana intención oficial por preservar elementos de identidad "nacional" en los hijos de residentes mexicanos que vivían en los Estados Unidos. Entre otras actividades, se regalaban libros y banderas enviadas por la Secretaría de Educación Pública, así como una revista con ilustraciones de costumbres y cantos mexicanos. AHSEP. Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Expediente Personal Carmen Ramos del

de sus honorarios, así como una serie de conflictos no muy explícitos con las autoridades diplomáticas estadounidenses, determinaron la relativa brevedad de su estancia en aquella nueva misión.³⁶

El regreso a México, en 1930, no estuvo sin embargo exento de complicaciones financieras, pues por razones administrativas poco claras se le reintegró en un nivel laboral que no correspondía a su categoría ni antigüedad.³⁷ Este conflicto, que no se resolvería sino hasta un año después, dejó constancia de la fuerte personalidad de la maestra Ramos, quien nunca dejó de manifestar su descontento por la situación sufrida, así como su postura con respecto a lo reprochable que le parecía la intervención de influencias políticas o de cualquiera otra índole no apegada a la valoración estricta de la experiencia profesional; tal y como puede observarse en el siguiente fragmento de la carta que dirigió al entonces presidente de la República, Pascual Ortiz Rubio:

Soy profesora normalista con bastante práctica y una extensa hoja de servicios, llegué el año pasado a esta ciudad solicitando trabajo en mi profesión y en vista de que ha transcurrido más de un año sin obtener el resultado satisfactorio, por el simple hecho de no presentar una recomendación y siendo mi noble fin prestar mis servicios a la Nación.³⁸

Río. Nombramiento Comisión en Ciudad de Los Ángeles por conducto del Consulado con sueldo de ocho pesos diarios a partir del 1º de Marzo de 1928.

³⁶ Carmen había viajado acompañada de su tía, la Sra. Luz Ma. Munguía y Guisasola y sus dos sobrinas de 7 y 14 años, quienes dependían económicamente de ella, por lo cual el pago puntual de su salario era un asunto de primera importancia.

³⁷ A su regreso de la ciudad de Los Ángeles se le dio un nombramiento de Educadora de 3ª Categoría, lo cual no correspondía al que ella poseía originalmente, que era de 1ª. Véase AHSEP. Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Exp. personal Carmen Ramos. Nombramiento

³⁸ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Expediente Personal Carmen Ramos del Río, *Carta personal a Pascual Ortiz Rubio*. 3 de Febrero de 1931.

No está de más recordar que este mismo espíritu de justicia, que se mantuvo a lo largo de toda su trayectoria profesional, se había evidenciado ya muchos años atrás, cuando al aspirar al puesto de Directora del Kindergarten no. 4, la maestra Ramos decidió someterse al concurso de oposición establecido para obtener dicho cargo, aun cuando contaba con el apoyo de autoridades que estuvieron dispuestas a dispensarla de dicho requisito.³⁹ Asimismo fue la literatura otro de los terrenos en que se expresó la singularidad de su carácter, en particular con respecto a su capacidad creativa y su espíritu innovador. En estrecha vinculación con su profesión, Carmen escribió y adaptó una gran cantidad de cuentos para niños, en especial mediante su participación en "La Hora del Cuento", un programa patrocinado por la UNAM y realizado en la radiodifusora de la SEP, donde durante una hora semanal, se transmitían cuentos infantiles. Este espacio, mediante el cual se realizó una valiosa labor de difusión de relatos tanto inéditos como tradicionales, significó también una propuesta de comunicación novedosa pues los niños no sólo tenían la posibilidad de recrear su imaginación y fantasía al escuchar los relatos, sino también de participar directamente en el programa y, de acuerdo con las ideas elaboradas al respecto por la maestra Ramos, utilizar los cuentos como un medio de aprendizaje.⁴⁰ Su convicción respecto al uso de la literatura como herramienta pedagógica se tradujo también en diversos cursos que sobre Literatura Infantil

³⁹ Después de haberse aplicado el examen de aptitud correspondiente se le da el nombramiento de Directora de la Escuela de Párvulos N° 4 AHSEP. Colección Personal Sobresaliente. Exp. Personal. Carmen Ramos del Río de Expediente.

impartió en la Universidad Nacional y en diversas escuelas de los estados de la República; así como en la publicación de dos libros de cuentos en los que, cabe señalar, desarrolló temas históricos, como por ejemplo la guerra de independencia.⁴¹

Durante sus últimos años como profesora en activo, Carmen continuó impartiendo cursos sobre diversos temas pedagógicos y de literatura infantil, tanto en la Escuela Normal de Maestras como en la escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional; no obstante, una nueva e innovadora tarea ocuparía su atención y rendiría frutos hasta incluso los años cercanos a su muerte, ocurrida en 1957: la elaboración y aplicación de pruebas relacionadas con el coeficiente intelectual en niños y jóvenes, las cuales promovió en una gran cantidad de escuelas mediante la coordinación de grupos de investigación al respecto.⁴² Su interés en esta nueva tarea, al igual que en todas las que participó a lo largo de su vida, había nacido de su incansable búsqueda por aprender, y utilizar al máximo todo aquel conocimiento que contribuyera a mejorar la labor de enseñanza de un proyecto central en su vida: el Jardín de Niños.

⁴⁰Ruth Gabriela Cano Ortega, "*Por la Patria y con aires de rebeldía y descontento: la señorita profesora Carmen Ramos del Río, 1879-1957*". UAM Iztapalapa. (manuscrito), p. 23

⁴¹ Los dos textos referidos son: "Una docena de cuentos dedicados a niños y madres mexicanas, publicado en 1923, y *Entre la realidad y la fantasía. Ensayo de Literatura infantil*, DGEF, op.cit.

⁴² La incursión en esta especialidad se produjo a raíz de su relación con pedagogas norteamericanas, entre ellas la profesora Montana Hastrings, con quien trabajó para la aplicación de Test que en su momento fueron muy novedosos, entre ellos los de Bidet, Simón, y Therman. Véase al respecto Zoraida Pineda, *op.cit.* p. 68.

**Solteras, rebeldes y autónomas. Coincidencias de personalidad,
o los rasgos de una transición.**

Quizá es innecesario decirlo, pero lo haremos: el breve retrato de las tres mujeres aquí presentadas no busca retomarlas como figuras representativas de todas las mujeres que, al igual que ellas, conformaron las primeras generaciones de maestras del Jardín de Niños en México. Sin embargo, creemos que algunas de las coincidencias que imperan en sus historias de vida (tanto privada como profesional), pueden resultar significativas con respecto a los pequeños pero relevantes cambios que, a lo largo de la transición entre el siglo XIX y el XX, se sucedieron paulatinamente en el estereotipo de lo femenino y las ideas sobre el papel de las mujeres en la sociedad, y para el caso particular que nos interesa de la educación.

En dicho sentido, y sin la pretensión de establecer una interpretación tajante al respecto, creemos que no es gratuito, o por decirlo de otra forma, insignificante, que tres mujeres pertenecientes a familias de la élite social decimonónica (si no estrictamente desde el punto de vista económico, sí cultural), encontraran en el magisterio (en específico en el dedicado a los párvulos), una vocación profesional en donde, por ejemplo, la soltería no fuera cuestionada socialmente, en tanto les permitía acceder a aquella suerte de maternidad espiritual que, por muy estereotipada y acatada a los cánones imperantes sobre el deber ser de la mujer- madre, les brindaba también la inusitada posibilidad de conservar, e incluso acrecentar, una libertad y un desarrollo personal poco comunes entre las

mujeres cercanas a su estatus social; características que además habían sido desde tiempo atrás señaladas socialmente como signos de lo que se consideraba una indeseable masculinización de las mujeres.

En otras palabras, si miramos un poco más de cerca el retrato común que de ellas se tiene como señoritas porfirianas dedicadas maternalmente a educar párvulos, encontraremos que, en efecto, sus acciones y discursos al respecto de su papel como educadoras reforzaron los estereotipos tradicionales de lo femenino; pero también las encontraremos asumiendo decisiones propias, muchas veces incluso del todo contrarias a las instrucciones indicadas por sus superiores. Las encontraremos también en una permanente reflexión sobre el sentido de su labor y las maneras en que, de acuerdo con la experiencia acumulada, su experiencia, dicha labor debía redefinirse; y de manera muy significativa, las encontraremos elaborando el testimonio de toda esa experiencia, es decir, escribiéndola. Significativo no solo porque el hecho mismo de registrar por escrito las ideas fue en nuestro país una práctica predominantemente masculina todavía hasta la cuarta década del siglo XX – incluso en el terreno de la poesía, donde tenemos registro más temprano de la pluma femenina⁴³–; sino también porque la intención expresa de sistematizar por escrito la experiencia profesional, nacía de la convicción de que dicha vivencia contenía un valor intelectual fundamental para el desarrollo futuro de la educación

⁴³ Dos innovadores trabajos al respecto: Lilia Granillo Vázquez, "*Escribir como mujer entre hombres, poesía femenina mexicana del siglo XIX*", Tesis doctoral en Letras Españolas, México, UNAM, 2000; y "De las tertulias al sindicato: infancia y adolescencia de las editoras mexicanas del siglo XIX", en Laura Beatriz Suárez de la Torre y Miguel Ángel Castro (coordinadores), *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 65-78.

nacional.

Sin el ánimo de exagerar las implicaciones de esta actitud, diremos sin embargo que esta suerte de valoración de las ideas y el trabajo femenino, al menos en el campo concreto de la educación, es un rasgo que tampoco nos resulta insignificante y que, creemos, resulta indicativo del lento pero irreversible proceso en el que, a lo largo del siglo XX, la pedagogía se convertiría en un terreno de autoridad intelectual mayoritariamente femenino; no solo porque la elaboración de las teorías dominantes al respecto provinieran de una reflexión elaborada por mujeres, sino, sobre todo, porque las argumentaciones teóricas validadas racionalmente, o para decirlo a la usanza decimonónica, científicamente, contenían un sin fin de elementos antes considerados sólo como expresiones cualitativas de aquella supuesta naturaleza femenina.

Si miramos un poco más de cerca aquel retrato tan estereotipado, o quizá sea más exacto decir desde otro ángulo, encontraremos pues un pequeño pero trascendental nuevo matiz en la imagen de estas mujeres: el de su valoración intelectual, hacia sí mismas y otras. Una valoración que, en total correspondencia con los diversos movimientos de reivindicación pedagógica (o derecho e las mujeres a la educación superior), y de igualdad intelectual que se sucedieron en Europa y América latina desde la segunda mitad del siglo XIX, sería uno de los elementos sustanciales en la conformación de nuevos patrones culturales de la subjetividad femenina.⁴⁴ Si las miramos de nuevo a través de esta nueva lente, encontraremos,

⁴⁴ Para un panorama amplio de este tema en nuestro país, puede consultarse a Jean Franco, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México, FCE, 1994.

por ejemplo, la siguiente reflexión de la profesora Rosaura Zapata a propósito de su encuentro con el método Montessori y, sobre todo, de su análisis personal del mismo:

es de irrecusable mérito porque dimana del trabajo de una mujer, ella lo ideó, lo elaboró y lo llevó a la práctica, contando para hacerlo elementos valiosísimos: simpatía e intuición femeninas, y vasta educación científica.⁴⁵

⁴⁵ AHSEP. Colección Personal Sobresaliente, Caja 21 Exp. Personal Rosaura Zapata Cano, *Escrito sobre el análisis del Método Montessori*, Veracruz, 13 de abril de 1915

III. Ser educadora; transformar una idea, adoptar una profesión.

Fröebel [...] el ilustre fundador de los jardines de infancia [...] designó a la mujer como maestra destinada a los párvulos, comprendiendo que por la ternura de sus sentimientos se identificará con el delicado ejercicio del magisterio.¹



El antiguo ideal de la enseñanza como una actividad exclusiva de los varones, o bien destinada de manera preferente a ellos, se vio paulatinamente transformado a lo largo del siglo XIX. En el caso particular de México, este proceso de cambio se afirmó a partir de la década de 1880, cuando comenzaron a fundarse las Escuelas Normales para Profesores, es decir, cuando la enseñanza se instituyó como una actividad formal derivada de una preparación específica para ello.² En términos generales, dicha transformación consistió en la asociación que a partir de entonces se estableció

¹ Joaquín Baranda, citado por María de Lourdes Gómez Girón, *La fundación de la Escuela Normal de México y la profesionalización de la enseñanza*, tesis de licenciatura, México, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1988, pp. 91.

² Las dos primeras Escuelas Normales de las que tenemos noticia son la de Jalapa, inaugurada en 1885, y la de la ciudad de México, abierta en 1887. En ambas, la convocatoria inicial fue exclusiva para los varones. Ver Alberto Morales Jiménez, *Maestros de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987, pp. 317-318.

entre la actividad magisterial y las mujeres, en tanto se consideraba que su "naturaleza femenina" (y de manera especial su llamada capacidad innata para la maternidad) las proveía de una serie de habilidades idóneas para el desempeño de dicha profesión.

Cultural o natural, imaginaria o real, esta supuesta predisposición vocacional generó una insospechada demanda escolar femenina en la Escuela Normal de Maestras del Distrito Federal (inaugurada en 1890), a un grado tal, que sólo cinco años después de su apertura, esta escuela tuvo que cancelar la inscripción durante todo un ciclo escolar pues su capacidad se vio rebasada.³ Hacia 1900, diez años después de su inauguración, las alumnas de esta escuela representaban el 91% del total de los estudiantes normalistas (hombres y mujeres), y aun cuando la Normal para mujeres contó con menores recursos humanos y financieros que la de varones, cada año se había titulado un promedio de veinte alumnas, cantidad del todo superior a la reportada por la Normal de varones, donde a lo largo de 13 años sólo se expidieron 47 títulos.⁴

Este predominio cuantitativo de las mujeres en la enseñanza básica se afirmó a partir de entonces como una tendencia que, como bien ha señalado Gabriela Cano, se fortaleció a la par de una "feminización simbólica de la figura

³ Es preciso señalar que la apertura de la Normal de Maestras significó más bien la transformación de la antigua Escuela Secundaria para Niñas (inaugurada en 1869). Asimismo, que el edificio ocupado por ambas instituciones -donde hoy encuentran las oficinas centrales de la SEP- fue el que originalmente albergó al Convento de la Encarnación (antigua institución religiosa de enseñanza femenina). Es por ello que dicha población estudiantil ha sido considerada por Lourdes Alvarado como una generación "puente" entre ambos momentos de la historia de la educación femenina. Véase al respecto: Gabriela Cano, "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología.", *op.cit.*, p. 218; y Lourdes Alvarado, tesis doctoral, *op.cit.*

⁴ De acuerdo con Milada Bazant, también en los estados de Mérida, Zacatecas y Tamaulipas los porcentajes de inscripción femenina a las escuelas Normales superaban el 50%, citado por Gabriela Cano, *ibid.*, p. 216.

magisterial⁵, es decir, de una redefinición de la figura ideal del maestro, y en estricto sentido, más bien de *la maestra* como el sujeto social idóneo para enseñar, en tanto que, como ya dijimos, se pensaba que esta actividad era afín a las realizadas en la experiencia de la maternidad. Esta idea, determinante en la consolidación de la supremacía numérica de las mujeres en la profesión magisterial –aun cuando no la única-, se expresó de manera abrumadora en la figura particular de la maestra de párvulos, también conocida como maestra de la educación temprana o, como se le nombraría finalmente hacia la década de 1930, educadora del Jardín de Niños. EL hecho no resulta extraño si recordamos que esta vinculación entre lo femenino-materno y la enseñanza, formaba parte central de la pedagogía desarrollada por el propio creador del Kindergarten, el alemán Federico Fröebel, cuya obra, dicho sea de paso, tuvo una notable influencia en las metodologías implementadas por los educadores porfirianos.⁶

En este contexto, para el surgimiento de la profesión de maestra, y en nuestro caso de interés particular aquella dedicada en especial a los párvulos, confluyó con una serie de circunstancias que favorecieron su aceptación social, y su inserción como una opción laboral vinculada al imaginario cultural de lo femenino. En otras palabras, al menos tres grandes escenarios coincidieron en el explosivo y contundente crecimiento de esta profesión: el primero fue la inserción de grandes grupos de población femenina en los nuevos centros fabriles (en

⁵ Gabriela Cano, *op.cit.*, p. 207.

⁶ En relación a los vínculos entre las diversas escuelas del positivismo que influyeron en las ideas sobre la educación durante el porfirato, y las ideas a partir de las cuales Fröebel diseñó su filosofía educativa, puede consultarse Leopoldo Zea, *El positivismo en México: Nacimiento, Apogeo y Decadencia*, México, FCE, 7ª, reimpresión, 1993; también el clásico de Charles Hale, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta, 1987.

especial de las clases populares y las medias en formación), y el establecimiento de la inequidad salarial que acompañó esta nueva realidad laboral, pues el trabajo de las mujeres se cotizaba a menor costo y era considerado menos conflictivo;⁷ el segundo, la representación cultural del magisterio como una profesión derivada de la supuesta predestinación femenina a la maternidad y la también presunta habilidad para la enseñanza que se derivaba de dicha experiencia; tercero y último, la influencia del pensamiento positivista en las nuevas ideas que se generaron sobre la enseñanza moderna como una capacidad que debía obtenerse mediante una preparación académica formal o, de acuerdo con las concepciones entonces en boga, científica.

Asimismo, y como intentaremos mostrar a lo largo del presente capítulo, el surgimiento del Jardín de Niños en nuestro país conllevó también un aspecto poco atendido pero, en nuestra opinión, de sumo interés: la reformulación que las propias fundadoras de este nivel escolar hicieron de aquel discurso de "feminización de la imagen materna"⁸. Un discurso que, por un lado, reforzó los estereotipos tradicionalmente imperantes sobre la mujer como un sujeto determinado socialmente por las responsabilidades morales y afectivas vinculadas al ámbito de la vida privada; y que por otro, sin embargo:

[legitimó] el trabajo femenino en el aula, [y ofreció] alternativas de vida más amplias que las del estrecho universo doméstico. A pesar de que era muy demandante, la enseñanza era la única profesión remunerada y con prestigio social (a excepción de las carreras musicales) que ofrecía márgenes de autonomía

⁷ Entre los pocos trabajos que han abordado este interesante pero difícil tema de estudio aun cuando de manera colateral, se encuentran: Silvia Arrom, *Las mujeres de la ciudad de México. 1790-1857.*, México, Siglo XXI, 1988; Sonia Pérez Toledo, *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la Ciudad de México, 1780-1853*, México, El Colegio de México.

⁸ Gabriela Cano, *ibid.* P. 208.

personal más amplios que los accesibles a las mujeres en la esfera privada donde, en casi todos los aspectos de su vida, dependían de la autoridad del padre o del marido.⁹

Un discurso pues que, en nuestra opinión, dio cuenta de la complejidad con que se reformuló a partir de entonces el estereotipo tradicional del deber ser femenino, en función tanto de la nueva realidad laboral en que se insertaron diversos sectores de mujeres; como de la nueva concepción que sobre su papel en la sociedad dictaba el imaginario cultural de la modernidad en tránsito hacia el siglo XX.¹⁰

Modernidad y economías de un profesorado creativo, barato, y eficiente.

Las ideas de Fröebel sobre la importancia de la educación temprana en la formación de la personalidad y el desarrollo de las habilidades innatas del individuo, cobraron fuerza en América a partir de la década de 1880, es decir, en el momento justo en que comenzaron también a implementarse las políticas educativas que, de acuerdo con la pretensión de transformar a México en un país moderno, fueron impulsadas por el gobierno de Porfirio Díaz.

En el caso específico de la enseñanza pública, y en particular la de nivel primario (misma que en dicho pensamiento se consideraba crucial para la

⁹ Gabriela Cano, *ibid.* P. 208.

¹⁰ En relación a los rasgos de esta modernidad finisecular, y la compleja mezcla de corrientes de pensamiento que la conformaron, incluido el positivismo proveniente de Augusto Comte y Herbert Spencer, véase el interesante análisis de Carmen Ramos Escandón, "Mujeres Positivas. Los retos de la modernidad en las relaciones de género y la construcción del parámetro femenino en el fin de siglo mexicano, 1880- 1910", en Claudia Agostoni y Elisa Speckman (coordinadoras), *Modernidad, Tradición y alteridad. La ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2001.

formación de los futuros ciudadanos), dicho anhelo de modernización se tradujo tanto en el impulso de la educación superior y la formación de cuadros profesionales en áreas consideradas estratégicas para el ingreso del país a las esferas mundiales de la modernidad; como en el intento por unificar el tipo y la forma de enseñanza en todo el territorio nacional.¹¹

Ahora bien, sería erróneo afirmar que el establecimiento y éxito del magisterio como una profesión adecuada para las mujeres dependió sólo de este tipo de circunstancias culturales. Por el contrario, existieron motivos de orden material muy concretos que determinaron dicha situación, en particular de orden económico, pues a las profesoras se les retribuía con un salario mucho menor que a sus colegas varones.¹² Asimismo, y a diferencia también de lo sucedido con los varones, el trabajo realizado por las profesoras se caracterizó en mucho por la permanencia y dedicación, lo cual no sólo se consideraba propio de la conducta femenina y propicio para el objetivo de dar continuidad a los programas educativos, sino que también resultaba conveniente para el siempre inalcanzable, pero permanente intento de minimizar los conflictos laborales.

Por otro lado, un importante ahorro en el presupuesto destinado a la educación preescolar debió significar también el talento creativo y la imaginación, características siempre subrayadas de manera especial como parte de la formación requerida por una educadora de párvulos. En este sentido, es

¹¹ Una perspectiva poco usual al respecto del imaginario moderno antes mencionado: Diego Esteva Pulido, *Imágenes de la locura en el discurso de la modernidad. Salud Mental y orden social a través de las visiones médica, criminológica, legal y literaria. (Ciudad de México, 1881.1910,* Tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM-FFyL, 2004.

¹² Un trabajo en el que pueden consultarse referencias al respecto de la problemática laboral y de inequidad salarial en esta profesión es el de Gabriela Cano: *La huelga magisterial de 1919. Del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio,* Tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM-FFyL, 1984.

importante no pasar por alto un aspecto que a primera vista pudiera parecer intrascendente o incluso vano: el material didáctico, y lo crucial de su papel en la educación de párvulos. Si aceptamos que quizá en ningún otro nivel de escolaridad sea tan elemental el manejo de dicha herramienta pedagógica, estaremos de acuerdo en el ahorro que significaba el trabajo extra, invisible o, para decirlo de manera concreta, no pagado, que realizaban las educadoras en la elaboración del material didáctico requerido para desempeñar sus labores, nos referimos a las actividades identificadas más bien como "manualidades" y sus respectivas especialidades: diseño, costura, bordado, etc, actividades que implicaban un tiempo extra y fuera de horas frente a grupo .

Así pues, y como ya hemos comentado antes, en éste y muchos otros aspectos se materializó de manera concreta la idea de que la vocación magisterial implicaba, entre otras cosas, una profunda devoción por el cumplimiento del deber común (simbolizado en este caso por el grupo escolar de infantes), en menoscabo del interés o el bien personal, tal como se aprecia en el siguiente comentario de la maestra Carmen Ramos:

siempre que encuentro una oportunidad (como ésta) procuro aprovecharla en beneficio de la educación de los niños, aún cuando tenga que trabajar más de lo acostumbrado y tomar algo de mi propio sueldo.¹³

Pasemos ahora a otro terreno clave en el asentamiento de la profesión de educadora; un aspecto que sin pertenecer en estricto sentido al mismo tipo de "ahorro" material o contable, representó una suerte de *economía emocional* con respecto a la, en términos generales, pacífica inserción del magisterio en las

¹³ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, C. 34 Exp. Personal Carmen Ramos del Río, *Oficio dirigido al Ministro de Instrucción Pública*, 26 de Diciembre de 1911.

actividades profesionales identificadas convencionalmente como propias de las mujeres. En otras palabras, el convertirse en maestra (en general, y en particular de párvulos), no implicó un enfrentamiento frontal con los estereotipos culturales y los esquemas sociales predominantes sobre lo femenino y su rol social; como bien apunta la historiadora Gabriela Cano:

Emplearse en una escuela era una alternativa al encierro doméstico y a la exclusiva dedicación a los hijos, que no exigía rupturas subjetivas severas como podría ser el distanciamiento del ideal femenino y doméstico. Ser maestra era un "trabajo honrado" que lejos de atentar en contra de las simbolizaciones de género, las reforzaba. No era el magisterio una profesión que masculinizara a las mujeres, el trabajo de la maestra se construía imaginariamente como una actividad muy parecida a la maternidad¹⁴

En dicho sentido, nos interesa señalar un aspecto derivado precisamente de esta favorable correspondencia entre el estereotipo de la subjetividad femenina establecida culturalmente, y la aceptación social del magisterio como una actividad profesional propicia para las mujeres. Un aspecto que, en nuestra opinión, se vincula directamente con la reinterpretación que de un singular discurso sobre la maternidad difundieron algunas de las fundadoras del Kindergarten. Nos referimos a la llamada *maternidad espiritual* y los paradójicos efectos de su inserción en el imaginario social sobre las mujeres y la experiencia de la maternidad.

Ser madre no basta, o la ciencia de aprender a enseñar.

¹⁴ Gabriela Cano, "Género y construcción cultural...", *op.cit.*, p. 221.

Para adentrarnos en esta temática es necesario recordar la semejanza establecida entre el papel de la maestra y la madre como formadoras morales del infante, así como la importancia otorgada a dicha formación en su futuro desempeño como ciudadano. Asimismo, que en el contexto de modernidad en el cual surgió la profesión de educadora de párvulos, el logro de este último objetivo se consideró entonces la meta primordial, y el lugar desde el cual las mujeres contribuyeran a lograrlo dejó de estar exclusivamente determinado por el destino natural concebido hasta entonces como único para dicho rol social. En otras palabras, dejó de ser imprescindible que una mujer engendrara hijos propios para poder educarlos y contribuir así en la tarea antes mencionada; ahora podía hacerlo mediante la profesión de maestra donde, además de desplegar las supuestas habilidades femeninas para la enseñanza, incorporaría los instrumentos y técnicas de la pedagogía, nueva rama de la educación que se postuló entonces como el corpus científico capaz de entrenar de manera racional, objetiva y sistemática a las futuras educadoras de niños.¹⁵

Así pues, incluso aquellas profesoras que al contrario del modelo tradicional permanecieron solteras y sin concebir hijos propios (lo cual en otra circunstancia las hubiera relegado de prácticas sociales vinculadas con la maternidad), fueron igualmente percibidas como madres, pues a pesar de que "nunca habían conocido el más sublime de los amores, el amor maternal, habían

¹⁵ Aun cuando el tratamiento detallado de este aspecto escapa a los objetivos de la presente investigación, nos parece importante señalar al menos que, el fundamento principal en que se sustentaba la presunta científicidad del método de educación establecido para la educación Kindergarten, era la confianza en que la aplicación constante y sistemática de una serie de contenidos de aprendizaje precisos, lograría establecer en el carácter y formación intelectual del niño una serie de valores considerados adecuados para las expectativas forjadas en su desempeño como futuro ciudadano.

sacrificado su vida y su fuerza con infatigable vigilancia y cuidado por el bienestar de la niñez¹⁶. Ésta, digamos nueva posibilidad de ejercer el entonces considerado fin social último de la maternidad, fue enfatizada de manera continua en el discurso que las propias educadoras difundieron para recalcar la importancia de su labor en el conjunto social, no sólo porque contribuía a la formación moral e intelectual de la población infantil, sino también porque dicha contribución estaba fundada en los dictados de una educación de corte científico, de tal suerte que, como lo expresara con toda claridad la profesora Estefanía Castañeda:

Las cualidades femeniles se despiertan ahí y permitidme la frase, *el Kindergarten pudiera llamarse en sentido inmaterial la escuela de la Maternidad...* En mi concepto, todas las mujeres deberían completar su educación en un Kindergarten. La Patria, la Sociedad y la familia ganarían mucho con esto.¹⁷

La entrada de esta nuevo discurso, en el que se precisaban los cánones científicos que debían regir el correcto ejercicio de la maternidad, produjo posturas en extremo paradójicas, pues al mismo que se retomaban postulados de estricto corte positivista para afirmar la idoneidad de la mujer como maestra-madre, como por ejemplo el de que la esencia de la naturaleza femenina residía en el poder espiritual manifestado a través de los afectos y el apego al orden moral¹⁸; también se refutaban los fundamentos biológicos, o de naturaleza innata, sobre los que descansaba la idea de que bastaba ser mujer para tener las aptitudes y habilidades necesarias para educar al infante. Tal como se expresa

¹⁶ Candelario Reyes, *op.cit.* p. 8.

¹⁷ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda, *Comunicación al Congreso Internacional de Madres*, Washington, 1906.

¹⁸ Un trabajo clásico al respecto de los postulados del positivismo en México sobre la naturaleza femenina y el papel de las mujeres en la sociedad: Lourdes Alvarado (*et.al.*), *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, UNAM, 1991.

claramente en el siguiente fragmento de uno de los varios libros escritos por la profesora Castañeda:

No solamente necesitamos madres, sino madres con espíritu educador, porque la madre que únicamente lo es por el instinto maternal, no es enteramente una verdadera madre. Es sólo una mujer que ha dado nacimiento a niños.¹⁹

Para sopesar en su justa dimensión los casi nunca valorados impactos de una afirmación como ésta, quizá es importante recordar que la normatividad social predominante a lo largo del siglo XIX sobre el papel de las mujeres en la sociedad, atribuía las características de lo femenino/masculino de acuerdo con una concepción esencialista, donde la llamada naturaleza femenina estaba signada por la propensión a las prácticas vinculadas con la espiritualidad, la afectividad, y la vida privada o familiar, dentro de la cual se encontraba la educación de los hijos.²⁰ Asimismo, que con todo y lo poco conflictivo que parece haber sido la aceptación del magisterio como una profesión apta para las mujeres, ello no significó la ausencia de voces discordantes. Por el contrario, y en tanto la educación Normalista representó una de las primeras opciones que tuvieron las mexicanas para ingresar a la educación de nivel superior, también se generó una importante corriente de opinión en contra de este nuevo terreno profesional, misma que, como veremos en la siguiente nota de periódico, llegó a ser en

¹⁹ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda, *Comunicación al Congreso Internacional de Madres*, Washington, 1906.

²⁰ Existe una amplia variedad de estudios al respecto de este tema, entre algunos de ellos: Carmen Ramos Escandón, "Señoritas Porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910" en Carmen Ramos (*et.al.*), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México-PIEM, 1987; Lucrecia Infante Vargas, *Mujeres y amor en revistas femeninas de la ciudad de México (1880-1907)*, Tesis de Maestría en Historia de México, UNAM- FFyL, 2000; Valentina Torres Septién, "Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850.1900" en Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela (coordinadoras), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX.*, México, PUEG-UNAM, 2001.

extremo radical y presumió advertir sobre los perjuicios y peligros morales que para el equilibrio social podía representar el ingreso de las mujeres a la educación superior en general, y en particular al magisterio:

Ni ciencia ni educación ha producido ese laicismo, prostitución del espíritu, cáncer del corazón, eso nada más ha dado el sistema masónico implantado en las escuelas del Estado...que a la mujer se le instruya como conviene a la delicadeza, importancia y trascendencia de su misión salvadora, a todo eso se opone la instrucción laica, la charlatanería del Normalismo, el enciclopedismo de los nuevos programas de enseñanza ... porque esos factores darán si acaso marisabidillas, bachilleras y descocadas, pero nunca excelentes madres de familia ni mujeres virtuosas.²¹

Y es que, en efecto, por más que el argumento central que justificaba la pertinencia de las mujeres como formadoras intelectuales y morales continuara reafirmando el estereotipo tradicional de su naturaleza afectiva y espiritual (propiedades supuestas del subrayado instinto maternal), el perfil de contenidos implementado tanto en la enseñanza normalista como en la destinada a las educadoras de párvulos, se diseñó sobre la base de una formación teórico/metodológica y de capacitación práctica. Estos elementos, además de legitimar la inserción de las mujeres en esa área laboral y de conocimiento, promovió también una mínima, pero trascendente transformación en la hasta entonces imperante percepción social de la maternidad como capacidad natural inherente a lo femenino, así como del lugar que podían ocupar dichas capacidades de percepción del mundo en los procesos básicos del aprendizaje, en especial en el desarrollado durante los primeros años de formación intelectual del ser humano.

²¹ "La instrucción Laica y religiosa", en *El Tiempo*, num. 10, año 1, tomo I, abril 1899.

En otras palabras, aspectos tradicionalmente asociados a la naturaleza femenina y a una esfera de acción estrictamente privada (la familia), tales como la afectividad, la espiritualidad, la sensibilidad, la creatividad, etc., se insertaron entonces en un espacio diferente y gobernado por una lógica diametralmente opuesta; aquella marcada por la racionalidad propia de la ciencia, y la utilidad pública de la educación en la sociedad. Como ejemplo de ello, citemos un fragmento de la presentación de los programas de estudio establecidos finalmente durante 1922 para la educación preescolar en el Distrito Federal:

Los programas estarán elaborados en función de *las actividades simultáneas del alma y del cuerpo y favorecerán la expresión individual, la iniciativa y la inspiración deberán tener en cuenta los instintos, las aspiraciones*, las actividades del niño y del medio en que vive; incluirán una iniciación de ideas ulteriores que tenderán al perfeccionamiento del ser humano.²²

En el caso particular de la educación de párvulos, este proceso de transformación se expresó con claridad en al menos dos terrenos. El primero fue el contenido de los planes de estudio cursados por las profesoras; el segundo, la definición de la filosofía pedagógica y la metodología de trabajo del Kindergarten. En el primer caso, y tras una constante serie de cambios, el contenido de los planes de estudio de la carrera de educadora se definió con base en dos grandes vertientes de formación: teórica y práctica.²³ En el primer rubro, las asignaturas

²² "Programas para los jardines de niños dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal" (1º de febrero de 1922) *Boletín de la SEP*, I, 1º de Mayo de 1922, p. 156-157 citado en Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del Águila*. Educación, cultura e ibero americanismo en el México posrevolucionario, México, UNAM 1989, p. 162. El subrayado es nuestro.

²³ Aun cuando no ha sido nuestro objetivo ahondar en el análisis de esta temática particular, es importante mencionar que tanto el contenido programático de los planes de estudio, como el tiempo requerido para

teóricas comprendían temáticas como las siguientes: Psicología (estudio sobre la naturaleza y conducta del niño); Filosofía de la educación (donde inicialmente se abordó sólo el estudio de la pedagogía Fröebeliana, y luego se incorporó la elaborada por María Montessori); Teoría y práctica en el Kindergarten; Elaboración de Programas de trabajo; Historia de la Pedagogía; Cuentos de Kindergarten. En el caso de la formación práctica, que además de estar presente a lo largo del aprendizaje en el aula se ejercía también en el trabajo concreto con niños durante todo el último año de la carrera, las materias cursadas eran: Juegos colectivos; Marchas y cantos; Dibujo; Educación manual; y Técnicas de observación en el Kindergarten.²⁴

Ahora bien, es importante señalar que la definición del programa de estudios estuvo determinado por la serie de objetivos que se esperaba cumplir con respecto a la educación del infante, mismos que, en términos generales, pretendían consolidar una formación cultural a través de la cual se fortaleciera el desarrollo de una serie específica de valores morales y sociales. Así por ejemplo, al estimular el "aprendizaje intelectual" mediante la "percepción innata de lo natural" (color, olor, formas, sonidos, texturas, etc.), se buscaba establecer una

cursarlos cambiaron al menos diez veces a lo largo de los veinticinco años que aquí estudiamos. Asimismo, y como se mencionó ya en el tratamiento de las tres figuras fundadoras del Jardín de Niños aquí abordadas, la autoría intelectual de dichas propuestas fue asimismo de aquéllas y algunas otras profesoras pertenecientes a la misma generación. Al respecto puede consultarse la antes citada biografía que elaboró Candelario Reyes sobre Estefanía Castañeda, así como la obra de ésta, *Manual del Kindergarten*, *op.cit.*

²⁴ No debe pasarse por alto, sin embargo, que también se cursaban materias del repertorio básico asignado a la formación de las maestras Normalistas, como por ejemplo, Español, Álgebra, Aritmética, Caligrafía, Nociones de Física y Química, Geografía, Historia, Francés, Inglés, Música, Higiene, Gimnástica, Medicina Doméstica, Economía Doméstica, y Labores y Deberes de la Mujer. Véase al respecto Josefina Ramos Del Río, *La Preparación Profesional de las educadoras y sus transformaciones*, SEP, México, 1979, pp. 28-29.

"cultura de la naturaleza".²⁵ La misma aspiración se señala con respecto a la llamada "Cultura Física", que pretendía estimular todas aquellas actividades relacionadas con la formación del equilibrio y la habilidad psicomotriz (gruesa y fina); lo cual se realizaba mediante el desempeño de suertes y destrezas físicas propias del niño (marchar, correr, brincar), o de los ya mencionados trabajos manuales (dibujo, pintura, costura, plegado, etc.).

En estas áreas, así como en aquellas relativas al aprendizaje de los rudimentos matemáticos (formación de conjuntos por ejemplo), o de estimulación del lenguaje (para las que se diseñaban actividades que combinaban el uso de materiales didácticos acordes a dicho propósito con narraciones infantiles y elementos musicales, como canciones, e instrumentos simples), el acento final fue el constante interés por fincar una "Cultura Moral". Dicha formación implicaba la promoción de los valores que se consideraban propios para acendrar los mejores sentimientos de los pequeños, tales como el respeto y la obediencia a los padres (y a las figuras de autoridad en general), el respeto y protección de la naturaleza, los actos de urbanidad, los hábitos de higiene y puntualidad, la celebración de fiestas tradicionales y de festejos familiares, todo lo cual buscaba también fortalecer la identidad cívica, misma que, está por demás decirlo, tenía como una tarea primordial enaltecer los valores patrios a través de la exaltación del himno y la bandera nacionales. Asimismo, y aunque quizá parezca redundante, nos parece importante señalar que incluso en este aspecto concreto del "patriotismo", encontramos la presencia de elementos claramente asociados con lo femenino:

²⁵ Estefanía Castañeda, *Manuales del Kindergarten, op.cit.*, pp. 43.

El patriotismo es un sentimiento nacido de la comunidad de ideales y esperanzas, que debe despertarse en el corazón tierno de los niños...la narración de las victorias que ha obtenido [la patria] por la defensa heroica que de ella han hecho sus hijos y de los besos de gloria que la han ungido, son rasgos emotivos, capaces de conquistar todas las atenciones y de apoderarse de todos los espíritus.²⁶

Como ya dijimos, la idea de estimular en forma científica las habilidades cognitivas y técnicas del futuro ciudadano mediante la aplicación sistemática de una metodología de trabajo y de contenidos precisos, no se contrapuso a las pretensiones de formación moral y emocional implícitas en las propuestas pedagógicas establecidas para lograrlo. Dicho de otra forma, muchas de las aptitudes y habilidades clasificadas culturalmente como femeninas y, en dicho sentido consideradas no propias del conocimiento intelectual (la percepción, el apego a la naturaleza, la emotividad, la creatividad manual, etc.), se configuraron como elementos racional y moralmente válidos para la generación del conocimiento, capacidad hasta entonces mayoritariamente reconocida sólo a los varones.

Este pequeño, pero como ya hemos dicho, importantísimo elemento de cambio en la percepción cultural de las mujeres como formadoras morales, e intelectuales, llegó a manifestarse en expresiones, cuya complejidad muestra de manera elocuente la sofisticada combinación de estereotipos e ideas que nutrieron el discurso elaborado por las educadoras de párvulos. Como en el siguiente fragmento, perteneciente a uno de los muchos discursos que la profesora Castañeda elaboró para defender el establecimiento del proyecto Kindergarten:

²⁶ *Ibid.* P. 42-43.

Así también pudiera perdurar una obra mística, que surgiera del corazón [...] no la busquemos entre los inventos asombrosos de la inteligencia ni en las creaciones deslumbradoras de la imaginación, porque es la obra tranquila, silenciosa y fortificante de la caridad. *Que el pueblo ame, que la obrera ame, que el párvulo ame. Hacer de la escuela un santuario donde se venera a la naturaleza toda, los seres y las cosas...Formar de la escuela un templo, con un ideal de ascensión constante, de aproximación a la esencia Divina.*²⁷

No se crea que hemos empleado a la ligera los términos sofisticado y complejo. Muy por el contrario, creemos que ambos expresan con bastante exactitud las aparentes contradicciones que en una lectura simple pueden encontrarse en los textos oficiales que sobre el proyecto del Jardín de Niños elaboraron sus fundadoras. Para muestra un botón; frente a la exaltación del significado espiritual con que en el escrito que acabamos de citar se define la tarea social del Kindergarten, tenemos esta otra idea (de las muchas postuladas por la misma Estefanía), con respecto a las imperfecciones de dicho modelo educativo en sus primeros tiempos: "no estando todavía la pedagogía constituida en estado de ciencia, todos llevan a la obra de la educación su punto de vista y su sentimiento personal".²⁸

Como puede observarse, y como lo mencionamos al comenzar el presente apartado, los mismos argumentos del positivismo comteano que establecen lo idóneo de la supuesta naturaleza femenina para las actividades propias de lo privado, y niegan el acceso de las mujeres a las profesiones vinculadas con la producción científica del conocimiento (emotividad, espiritualidad, propensión a lo moral), son usadas para avalar lo contrario, sin que

²⁷ Elisa Núñez, *Estefanía Castañeda. Su vida y su obra*, México, Imp. Rodríguez, 1938, p. 97. El subrayado es nuestro.

²⁸ *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo II N ° 5, Mayo 1903, p. 69

por ello se opongan a lo otro. Asimismo, las mismas ideas que sobre la ciencia y el progreso social exalta la modernidad decimonónica, son retomadas para afianzar no solo la importancia de la educación de párvulos en ese gran proyecto de modernización, sino también de un nuevo sentido de la maternidad como habilidad aprendida –es decir, no heredada de manera natural– y como herramienta necesaria de la transformación social; sin que ello signifique, en absoluto, una confrontación con el papel y los estereotipos tradicionalmente aceptados sobre lo femenino como una entidad determinada por características consideradas esencialmente innatas, en especial la emotividad y la espiritualidad.

Así pues, desde un punto de vista se trata de un tablero en el que las piezas siguen siendo las mismas y, cuando mucho, sólo han cambiado de lugar; desde otro, algo minúsculo pero crucial ha cambiado en la forma de las piezas. Algo tan pequeño y casi imperceptible que, sin embargo, transforma, sobre todo, la simplicidad del orden dicotómico que hasta entonces gobernaba las reglas del juego. Continuando con la analogía, tenemos entonces un tablero en el que las mujeres son por naturaleza madres, sí, pero madres útiles al progreso y al bienestar moral de la sociedad sólo si, guiadas por las maestras (nuevas madres espiritualmente-científicas), aprenden como hacerlo. Un tablero en el que los atributos naturales de lo femenino son ahora también parte de una nueva lógica de producción del conocimiento; un conocimiento que no sólo se produce mediante las características asignadas tradicionalmente a la masculinidad, en especial la racionalidad, la objetividad, o la capacidad para la dirección y la toma de decisiones públicas; sino en asociación con todas aquellas características del estereotipo tradicional de la mujer y lo femenino que involucran las muchas expresiones de lo subjetivo, lo privado y la emotividad.

La comprensión e implicaciones culturales de esta compleja amalgama es, en nuestra opinión, uno de los aspectos más interesantes y sin embargo menos atendidos en la historia del Jardín de Niños en nuestro país. Una historia en la que, como hemos intentado mostrar, se reúnen de manera fácil, otras no tanto, una diversidad de ideas y circunstancias que, entre otras cosas, nos muestran algunas de las paradojas de la modernidad finisecular y su tránsito hacia las primeras décadas del siglo XX en México. Si fuera posible resumir de alguna forma las argucias implícitas en este episodio de la historia de la educación nacional, quizá no haya un discurso que lo plasme con mayor claridad que, nuevamente, una de sus propias fundadoras, Estefanía Castañeda:

Las tareas del Kindergarten son las más a propósito para la mujer: las cualidades de dulzura, de paciencia, de serenidad, en ninguna parte como en el Kindergarten pueden desarrollarse: el amor a la niñez, el conocimiento de la psicología infantil [...] ahí y solo ahí se adquieren, encontrando la mujer esperanzas preciosas para el cumplimiento de su misión que es esencialmente de una trascendencia incalculable, como primera educadora, como formadora de espíritus, como preparadora de vida, como creadora pudiéramos decir, de humanidad. Ahí sus características que son la delicadeza, la ternura, el instinto, se depuran, se afirman. Ahí se corrigen las preocupaciones y los prejuicios, los tradicionalismos, y de esta escuela sale la joven antes inexperta y lírica, siendo lo que debe ser: una apacible, enérgica y dulce colaboradora del esfuerzo social para el progreso y la excelencia de la humanidad.²⁹

²⁹ Candelario Reyes, *op.cit.* pp. 94-95.

CONCLUSIONES

A más de cien años de haberse fundado en México la primera escuela oficial destinada a los niños menores de seis años (entonces llamados párvulos), la historia de la institución educativa que derivó de aquel suceso se asemeja a un libro cuya mayoría de páginas permanece en blanco. En otras palabras, y como mencionamos al comienzo del presente trabajo, la historia del Kindergarten o Jardín de Niños en México, representa una de las grandes lagunas en la historia de la educación nacional; no obstante que hoy en día es irrefutable negar su importancia en el horizonte global de la política educativa nacional.

Sin la pretensión de ofrecer explicaciones terminadas al respecto de este olvido historiográfico, pero con la mínima autoridad que creemos nos otorga el esfuerzo de haber concluido un primer acercamiento al tema y con el propósito de motivar futuras líneas de aproximación al mismo, aventuramos aquí algunas reflexiones relacionadas con esta problemática; mismas que, en nuestra opinión, se relacionan de manera significativa con algunas de las propias circunstancias históricas que, durante las últimas décadas del siglo XIX y primeras dos del XX, determinaron el surgimiento de esta institución y sus docentes.

En primer lugar, está el hecho de que la introducción de la educación de párvulos significó la irrupción de una nueva mentalidad con respecto al papel de la primera infancia en el proceso global del aprendizaje. Como hemos planteado a lo largo de esta investigación, las ideas elaboradas al respecto por Federico Fröebel

representaron una innovación radical en la pedagogía europea de mediados del siglo XIX. Asimismo, su influencia en diversos puntos del continente americano, y en particular en nuestro país, significó también una reestructuración de los esquemas culturales relacionados con la educación infantil, no sólo porque a partir de ello se replanteó la importancia de dicho periodo de la vida para el desarrollo cognitivo, sino también porque la confluencia de estas nuevas ideas con el modelo de desarrollo social impulsado por las aspiraciones de la modernidad porfiriana, hizo posible una favorable inserción del Kindergarten y de la vocación magisterial derivada del mismo, la profesión de educadora.

En dicho sentido, digamos que la educación de los menores de seis años se convirtió en una nueva modalidad de la política educacional del país y representó una de las propuestas que reflejaron fielmente el espíritu de la modernidad porfiriana. Sin embargo, y aun cuando el general Díaz asignó recursos nada despreciables para la implementación de dicho proyecto, el Kindergarten no se ubicó entonces ni después como una prioridad del horizonte educativo general; por el contrario, al menos en los siguientes veinte años, el Jardín de Niños fue incluido o desterrado del presupuesto nacional destinado a la educación según se movieran los vientos de la inestabilidad política. Y lo mismo sucedió con los esfuerzos realizados respecto a la formación de las profesionales del Kindergarten, o educadoras de párvulos, pues a excepción de los viajes al extranjero realizados por algunas de sus fundadoras durante los primeros años de conformación de la institución (hasta 1910, en concreto), no tenemos registro de que inversión

semejante se realizara durante las siguientes décadas.¹

Ahora bien, sería simple decir que el declive de la importancia otorgada al Jardín de Niños en sus primeros años sólo se debió a las complicaciones emanadas de la escasez de recursos y a la inestabilidad política que, de acuerdo con las circunstancias, redeterminaban periódicamente las áreas prioritarias de la educación nacional. Eso es cierto pero, además, creemos que en el caso específico del Kindergarten y el magisterio adscrito a éste, también jugó un papel crucial el establecimiento de una concepción sobre la educación de la primera infancia que prevalece aún, y que deriva precisamente de dos de sus rasgos fundacionales.

El primero tiene que ver con la idea común de que el Jardín de Niños brinda al infante más bien elementos básicos para el inicio de la ineludible experiencia de la socialización, pero no rudimentos intelectuales imprescindibles para el desarrollo futuro de sus capacidades cognitivas. Como hemos revisado, a través de los objetivos y métodos de enseñanza establecidos, el Kindergarten mexicano centró sus esfuerzos en construir una suerte de identidad cultural, no sólo en relación a la pertenencia nacional, sino sobre todo a determinados valores y conductas morales, e incluso emocionales.

El segundo de estos rasgos, se vincula directamente con la conformación del perfil vocacional delineado para la profesión de educadora. Como hemos mostrado, la maestra de párvulos fue quizá la figura más nítida del proceso a través del cual el magisterio se definió culturalmente como una profesión femenina, en

¹ Sabemos que este tipo de proyectos de formación profesional en el extranjero, volvieron a producirse hasta la década de 1960 a 1970.

tanto se le atribuyeron aptitudes consideradas propias o innatas de las mujeres y, en especial de aquellas específicamente adjudicadas al ejercicio de la maternidad: espiritualidad, paciencia, dedicación, capacidad para educar y transmitir valores morales al interior de la familia. De tal suerte pues que, como hemos podido observar al menos en el caso de tres de sus fundadoras, la filosofía que inspiró la formación profesional de la educadora de párvulos presumió incluso de personificar una suerte de maternidad espiritual. En este sentido, quizá sea innecesario decir que hoy en día todavía permanece la idea de que la profesión de educadora es, digámoslo en términos populares, la “más sencilla o fácil” de ejercer dentro de los diferentes niveles del magisterio, en tanto -se continúa pensando- sólo requiere de un entrenamiento eficaz para desarrollar aquellas habilidades relacionadas con el cuidado y entretenimiento de los niños. De ello se concluye que al menos en apariencia, la labor de la educadora de preescolar consiste básicamente en cuidar a los pequeños de manera divertida pero provechosa (que mientras juegan aprendan “algo”). Asimismo, no debemos pasar por alto que, a semejanza también de la preocupación decimonónica sobre el gran número de niños afectados por el ingreso de sus madres al trabajo asalariado, uno de los factores principales que continúan motivando la inscripción de un niño en el Kindergarten, es el de la necesidad de que alguien los cuide mientras sus madres trabajan.

En conclusión, y dicho de forma también grosera o demasiado general, las maestras del preescolar continúan siendo percibidas como una suerte de madres sustitutas y, con raras excepciones, en efecto ellas establecen relaciones emotivas y patrones de autoridad muy semejantes a las de una madre, si no biológica, sí

afectiva y moral.

Ahora bien, ¿cómo podrían vincularse estos rasgos de origen con el antes señalado olvido historiográfico de la educación preescolar? A primera vista no sorprendería que el surgimiento de este nivel educacional y sus profesionales haya sido de muy poco interés para la historia de la educación, que a lo más ha registrado las fechas y los nombres de quienes dieron vida a dicho proyecto. No obstante, cuando en una segunda mirada queda claro que la apertura de esta institución escolar no sólo representó una expresión elocuente del imaginario de la modernidad porfiriana, sino también la consolidación de uno de los primeros espacios de educación profesional y autoridad político administrativa para algunos sectores de mujeres a principios del siglo XX, es inevitable no preguntarse por qué tampoco ha existido un interés específico por parte de la historia de género.

La primera de nuestras respuestas tiene que ver con el primer rasgo fundacional ya explicado: la educación de la primera infancia sigue representando un asunto menor en el contexto de la educación nacional (salvo para las profesionales y autoridades educativas directamente involucradas, claro). La segunda se vincula con el devenir propio de la historiografía de género. Como es sabido, este campo del quehacer histórico privilegió en un primer momento, todos aquellos sucesos o procesos a través de los cuales fuera posible demostrar la inequidad social y cultural que históricamente explicaba la ausencia generalizada de las mujeres de los espacios de autoridad pública, o bien de todas aquellas actividades sociales que no guardaran un vínculo cercano con las labores tradicionalmente asignadas a lo femenino, entre ellas la salud, la prestación de

servicios y la educación. En un segundo momento, el interés se centró en el registro de las heroínas, o mujeres que de manera excepcional (a contra corriente, digamos) habían logrado adentrarse en los espacios y actividades tradicionalmente asignados a los varones. Finalmente, la originalmente bautizada historia de las mujeres se introdujo de lleno en el terreno de la explicación histórica y buscó dar cuenta de la presencia de las mujeres en la historia, pero desde una perspectiva muy diferente, la de reconstruir y comprender la diversidad de procesos a través de los cuales, en diferentes momentos y lugares históricos, se establecen (o cambian) las concepciones y determinaciones culturales sobre lo que se piensa deben ser los hombres y las mujeres, y qué papel les corresponde ocupar socialmente.²

Es precisamente desde esta perspectiva, relativamente nueva, que la historia del Jardín de Niños en México puede dejar de ser sólo un recuento de fechas y nombres y, a través de una nueva mirada, colocarse como un episodio de la historia de México que, además de mostrarnos cómo la creación de este nivel de instrucción pública fue un producto tangible del proyecto modernizador impulsado por el gobierno del general Díaz; también nos permite acceder a uno de los muchos espacios donde, en el tránsito del México finisecular hacia las primeras décadas del México moderno, se produjeron cambios sustanciales con respecto al imaginario social sobre las mujeres como agentes educativos.

En otras palabras, creemos necesario comprender desde esta nueva perspectiva la complejidad reunida en el hecho de que, a un mismo tiempo el

² Al respecto de la historia de género, véase el trabajo clásico de Joan W. Scott, "Gender. A useful Category of Historical Analysis", en *Feminism & History*, Oxford University Press, New York, 1996.

Kindergarten configuró a la educadora de párvulos bajo la exigencia más extrema de la domesticidad femenina, la maternidad, e inauguró también un espacio profesional y de autonomía laboral que, para muchas de estas mujeres, representó la posibilidad de acceder a una forma de vida atípica para la época, sin verse expuestas a la recriminación social. Pensemos en el caso concreto de la soltería y la ausencia de hijos biológicos propios, o incluso en la independencia para viajar solas al extranjero; rasgos que en el caso de las primeras mexicanas que incursionaron en profesiones liberales como la abogacía o la medicina fueron asociados a una peligrosa masculinización.

Asimismo, si además de aceptar que el surgimiento de la profesión de educadora no representó sólo una política adecuada para subsanar la ausencia formativa de las madres que acudían a las fábricas, sino también la reformulación conceptual –por parte de las propias educadoras– del discurso imperante sobre la madre como educadora innata, quizá también podremos adentrarnos en la historia de un espacio institucional y público que albergó una transición silenciosa y casi imperceptible. Una transición durante la cual el Jardín de Niños se conformó paulatina e insospechadamente, y aun cuando no libre de conflictos, en un lugar donde las mujeres comenzaron a ejercer la toma y ejecución de decisiones relacionadas con lo público; por más que la aptitud intelectual a partir de la cual se les consideraba aptas para ello fuera, supuestamente, tan exclusivamente personal y privada como la autoridad moral de una madre hacia sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Lourdes, (et.al.), *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, UNAM, 1991.

 _____ *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, Tesis doctoral en Historia, México, UNAM, 2001.

Arredondo, María Adelina (coordinadora), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México.*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, 2003.

Arrom, Silvia, *Las mujeres de la ciudad de México. 1790.1857.*, México, Siglo XXI editores, 1988.

Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el Porfiriato.*, El Colegio de México, México, 1993.

Boletín de Instrucción Pública 1901-1917

Boletín de la Secretaría de Educación Pública 1922-1928.

Cano Ortega, Ruth Gabriela, *La huelga magisterial de 1919. Del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio*, Tesis de licenciatura en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1984.

 _____ *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización*, México, tesis doctoral en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996.

 _____ "Por la Patria y con aires de rebeldía y descontento: la señorita Profesora Carmen Ramos del Río. 1879-1957". UAM- Iztapalapa, 23 p. (manuscrito)

 _____ "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología.", en *Historia y grafía*, núm. 14, 2000, México, Universidad Iberoamericana, pp. 207-243.

Cárdenas Aparicio, Leticia, *La vida y obra pedagógica y literaria de la Profra. Carmen Ramos del Río*. Informe Recepcional ENMJN. (Escuela Nacional Para Maestras de Jardines de Niños), México, 1987, 123 P.

Castañeda, Estefanía, *Manuales del Kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria. Filosofía, historia, principios, leyes, organización, propósitos, plan de estudios normales y técnica del Kindergarten.*, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Tamaulipas, 1980 (facsimil), p. 27

Dirección General de Educación Preescolar, *Educación Preescolar*, México, 1961.

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, *Josefina Ramos del Río (Síntesis Biográfica)*, México, Editorial Breves Publicaciones, 1967.

Esteva Pulido, Diego, *Imágenes de la locura en el discurso de la modernidad. Salud Mental y orden social a través de las visiones médica, criminológica, legal y literaria. (Ciudad de México, 1881-1910)*, Tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM-FFyL, 2004.

Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los Años del Águila*, Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario, México, UNAM 1989.

Florescano, Enrique. *El Nuevo Pasado Mexicano*, México, Cal y Arena, 1991.

Franco, Jean, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, México, FCE, 1994.

Galván de Terrazas, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1985.

_____ y Alejandra Zúñiga, "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar" http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/se_25.htm, 24/04/2004.

_____ *La educación superior de la mujer en México (1876-1940)*, México, CIESAS, 1985.

Gómez Girón, María de Lourdes, *La fundación de la Escuela Normal de México y la profesionalización de la enseñanza*, tesis de licenciatura, México, Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 1988.

Granillo Vázquez, Lilia, "*Escribir como mujer entre hombres, poesía femenina mexicana del siglo XIX*", Tesis doctoral en Letras Españolas, México, UNAM, 2000.

_____ "De las tertulias al sindicato: infancia y adolescencia de las editoras mexicanas del siglo XIX", en Laura Beatriz Suárez de la Torre y Miguel Ángel Castro (coordinadores), *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 65-78.

Hale, Charles, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta, 1987.

Hernández Barrales, Juana Leticia, "Proceso y desarrollo de la educación preescolar en México", en www.universidadabierta.edu.mx

Infante Vargas, Lucrecia, *Mujeres y amor en revistas femeninas de la ciudad de México (1880-1907)*, Tesis de Maestría en Historia de México, México, UNAM- FFyL, 2000.

Jiménez Alarcón, Concepción, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México, CEE Centro de Estudios Educativos , A.C. 1986, 794 p.

Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*. Porrúa México.1967.

Osorio Bolio de Saldivar, Elisa, *Educadores del Jardín de Niños Mexicano*, México, edición de la autora, 1980.

Padilla, Berónica, *Vida y Obra de la Srita. Rosaura Zapata Cano*. Informe Recepcional, ENMJN 1987.

Pérez Toledo, Sonia, *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la Ciudad de México, 1780-1853*, México, El Colegio de México,

Pineda, Zoraida. *Educación de párvulos en México*, México, Fernández Editores, 1955.

Quiroz, Alberto, *Biografías de Educadores Mexicanos*, México, SEP, 1962.

Ramos del Río, Carmen. *Entre la Realidad y la Fantasía*, México, edit. SEP, 1982, 122P.

Ramos del Río, Josefina, *La preparación profesional de las educadoras y sus transformaciones*, México, SEP, 1979, 82 P.

Ramos Escandón, Carmen, "Señoritas Porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910" en Carmen Ramos (et.al.), *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México-PIEM, 1987

_____. "Mujeres Positivas. Los retos de la modernidad en las relaciones de género y la construcción del parámetro femenino en el fin de siglo mexicano, 1880- 1910", en Claudia Agostoni y Elisa Speckman (coordinadoras), *Modernidad, Tradición y alteridad. La ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, 2001.

Reyes, Candelario, *Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergarten*, Ciudad Victoria, Tamaulipas, 1948.