



EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS:
ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA
(1880-1915)

MARÍA ISABEL ORELLANA RIVERA
NICOLE ARAYA OÑATE

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 264474
ISBN N° 978-956-244-347-0

© Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral
Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
RUT 60.905.000-4
Chacabuco 365, Santiago de Chile
(56 2) 26.81.81.69
www.museodelaeducacion.cl
Responsable legal: Ángel Cabeza Monteiro

Propiedad de las imágenes:
Colección Museo Histórico Nacional.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Fotografía de portada:
Retrato de niños, c. 1880-1900. Colección Museo Histórico Nacional.

Fotografía de contraportada:
Grupo de niños campesinos. Colección Museo Histórico Nacional.

Primera Edición: 2016
2.200 ejemplares

Diseño e impresión: Gráfica LOM

**EDUCACIÓN DE LAS INFANCIAS:
ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA
(1880-1915)**

**María Isabel Orellana Rivera
Nicole Araya Oñate**

2016

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a don Iván Núñez Prieto, por haber prologado este libro y por la confianza, el ánimo y la generosidad con la que siempre se relaciona con todas y todos quienes intentan seguirle los pasos en el oficio historiográfico.

En segundo lugar, vayan nuestros agradecimientos al equipo de trabajo del Museo de la Educación Gabriela Mistral, por el apoyo, el respeto y el cariño que le prodigaron a nuestra investigación. Sin ellas y ellos, este libro no hubiera sido posible.

Agradecemos, igualmente, a Paola Uribe, encargada de la Unidad de Estudios de la DIBAM por promover la equidad de género entre niñas y niños.

También quisiéramos expresar nuestra gratitud a Ingrid Rivas y Marjorie Dotte de imprenta LOM, por su dedicación y amabilidad, y a Isabel Alvarado y Carla Franceschini del Museo Histórico Nacional, por el apoyo y buena disposición hacia nuestro trabajo.

Por último, quisiéramos agradecer a nuestras familias por su comprensión y por cedernos generosamente el tiempo para la realización de esta investigación.



ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I:	
REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORICIDAD DE LA INFANCIA	19
1.1. INFANCIA E HISTORIA	21
1.2. LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD COMO UN ESPEJO DE LA CONCIENCIA ADULTA	24
CAPÍTULO II:	
PROBLEMATIZACIÓN DE LA INFANCIA EN EUROPA Y REPERCUSIONES EN CHILE	37
2.1. EL LIBERALISMO, LA DIVISIÓN DEL TRABAJO Y LA DESTRUCCIÓN DE LAS VIRTUDES DEL PUEBLO	41
2.2. LA ILUSTRACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL HOMBRE	46
2.3. LA INFLUENCIA DEL POSITIVISMO	59
2.4. EL PROYECTO ILUSTRADO Y LA EXPANSIÓN DESIGUAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA	64
2.5. EL PERÍODO FUNDACIONAL Y LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA...	71
CAPÍTULO III:	
LA IRRUPCIÓN DE LA INFANCIA COMO PREOCUPACIÓN SOCIAL Y COMO OBJETO DE EDUCACIÓN	81
3.1. ¿CÓMO Y QUIÉN DEFINE LA INFANCIA?	84
3.2. LA TRAGEDIA DE SER NIÑO POBRE: DIVERSAS REALIDADES, EL MISMO DESTINO .	92
3.3. EL NIÑO POBRE Y LA BENEFICENCIA	99
3.4. LA NIÑEZ ESCOLARIZADA: LA COMPASIÓN POR LOS NIÑOS Y LA NECESIDAD DE ASISTENCIA	109
3.5. LOS “CABALLERITOS” Y EL KINDERGARTEN	121

CAPÍTULO IV:

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL	129
4.1. ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LAS Y LOS MÁS PEQUEÑOS	131
4.2. DISCUSIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL	142
4.3. LAS MIRADAS DEL MAGISTERIO	152
4.4. EL IMPULSO FISCAL	163

CAPÍTULO V:**EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y LOS INTENTOS POR AUMENTAR**

LA COBERTURA	169
5.1. LA METODOLOGÍA FROEBELIANA.....	171
5.2. LOS INFORMES DE LAS KINDERGARTERINAS Y EL IDEAL DE INFANCIA (1906-1914).....	177
5.2.1. LA MATRÍCULA DEL KINDERGARTEN NORMAL.....	181
A) NIÑOS DE BUENA FAMILIA Y DE BUENAS COSTUMBRES	181
B) NIÑOS COLÉRICOS, MELANCÓLICOS, SANGUÍNEOS Y FLEMÁTICOS	200
5.2.2. LA INFANCIA COMO OBJETO DE REGULACIÓN	208
A) LA FORMACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS MORALES Y EL TEMOR A DIOS	214
B) UNA INFANCIA ORDENADA.....	223
5.3. EL KINDERGARTEN POPULAR: UNA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO	230
5.4. LOS AVATARES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL FRACASO DE LA INICIATIVA FISCAL (1906-1915).....	245
CONCLUSIONES	257
BIBLIOGRAFÍA	263

PRÓLOGO

Confieso que tengo dos limitaciones para prologar esta obra. Primero, mi condición de abuelo me aleja de una preocupación vital y cercana por los niños. Ya no tengo una responsabilidad inmediata por hijos o nietos. Segundo, me he formado y dedicado principalmente a la educación de los adolescentes y jóvenes y a trabajar con y sobre quienes los educan. Sin embargo, dos hechos me han acercado afectiva e intelectualmente al tema.

Hace casi doce años nació mi primer nieto varón. Mientras esperaba verlo en la antesala de la maternidad, me preguntaba sobre el espacio en que crecerían Matías y los infantes de su generación. Entonces albergué dos esperanzas sobre un desarrollo mejor: una, que la próxima presidente de la república podría ser una mujer y pediatra; otra, que por esos años estaba llegando con mayor fuerza y visibilidad a nuestro país el gran mensaje de las neurociencias sobre el carácter estratégico y decisivo de los primeros años de vida para la suerte del hombre o la mujer del mañana.

Esta vez, el mensaje científico venía avalado por los cálculos de costo beneficio por Premios Nobel y reputados organismos internacionales. Se invitaba a los gobiernos y a los ciudadanos a invertir prioritariamente en la maternidad (y en el apego), y en los primeros años de vida, para lograr que las nuevas generaciones crecieran libres de los males que hoy nos aquejan.

No era la primera vez que se planteaban desafíos similares. A comienzos del siglo pasado, tuvo alta difusión el libro de la pedagoga sueca Ellen Key, que llamó al número XX, "el siglo de los niños". Nuestros maestros de entonces, especialmente los primarios, quisieron dar el giro copernicano de colocar al niño en el centro del quehacer educativo: a su crecimiento vital como un valor en sí, a sus necesidades integrales como prioridad, por sobre los saberes y la preparación para el futuro. Bregaron pero no lo lograron todavía.

La obra de M. Isabel Orellana y Nicole Araya, tiene un recorte temporal formalmente preciso: 1880-1916. Pero logra hacer reflexionar sobre

una historia mucho más larga. A la vez, inquieta sobre lo que ha venido después de ese último año. Los primeros capítulos nos remontan al siglo XVIII y a los orígenes del pensamiento pedagógico moderno. Pareciera vano y poco original volver a las reflexiones fundantes de Rousseau, Pestalozzi o Froebel, o a los contrastes con los utilitaristas. Pero es que hoy día se omite el sentido pedagógico de la educación, en aras de los requerimientos de la instrucción, en un contexto de inmediatez productivista: el sentido pedagógico que parte del conocimiento y el respeto a los niños –que no desfilan y consumen comparativamente poco. Esta publicación ayudará mucho a quienes enseñan y aprenden sobre pedagogía y a quienes debaten sobre pedagogía y educación.

El aporte de las autoras tiene actualidad. Hay en la educación chilena una tradición casi fundante: la uniformidad y la dificultad para lidiar con la temporalidad. Es muy valioso que su libro recoja el muy actual valor de la diversidad, cuando acertadamente impugnan a la segmentación social. Es loable que nos recuerden que no hay una niñez sino varias. No sólo en el sentido diacrónico: primera y segunda infancia, etc. Hay y hubo niñez según los agrupamientos que escinden nuestra sociedad. Hay y hubo niñez que se distingue según los territorios en que han nacido y/o habitan. Particularmente, es necesario reflexionar e investigar sobre las peculiaridades de la niñez situada en la ruralidad o en las urbes, que aparentemente no eran tan marcadas en los tiempos historiados en esta obra.

Visto desde otro modo: es muy significativo que el libro, ya con su sólo título, llame la atención sobre la existencia de varias o múltiples infancias. El reconocimiento de la pluralidad y de las etapas del maravilloso proceso de crecimiento de los seres humanos, además de su valor académico y simbólico, tiene un alcance político, para nuestro tiempo inmediato. Hoy en Chile, las visiones, las necesidades y los derechos de la primera infancia tienen que competir en el espacio público con el dramatismo y visibilidad de los problemas de “la tercera infancia” y con la fuerza política de las corporaciones estudiantiles. Se ha dicho que los niños en edad parvularia no desfilan, para observar que por sí mismos no tienen la capacidad de otros segmentos etarios. Por lo tanto, han llegado tarde o mal a los momentos distributivos de nuestro criollo Estado Bienestar. Mi

esperanza es que no se repita la derrota de la proto-política social y educativa que está historiada en las páginas que siguen.

A propósito de historia, y quizás cayendo en deformación profesional, me ocupo ahora de lo que me parece el mayor aporte de esta obra: su solidez y relevancia como ejercicio de buena historiografía. Es obvio que no se trata de una historia general de Chile, ni de su educación. Estos son preferiblemente objetos de equipos de investigadores. Tampoco es una historia general de la infancia. Para esto último, contamos ya con la gran obra de Jorge Rojas Flores. Pero, el trabajo de María Isabel y Nicole es uno de los tantos ladrillos con que pacientemente se está reconstruyendo nuestro pasado: un ladrillo que no es de adobe. Me atrevo a pensar que es un ladrillo de oro. Está enmarcado en valedera y pertinente literatura, bien reflexionada por las autoras.

Esta investigación se ocupa de un momento, acotado pero significativo, en la historia de las infancias y de su educación en Chile. 1880 a 1916 es un lapso, por una parte, fundacional. Bueno es saber más sobre los orígenes de la educación parvularia institucionalizada. Pero también, de las dificultades y limitaciones de un desarrollo temprano de la misma, signado por la incapacidad de los actores históricos para darle continuidad. Es una historia de esperanzas y también de fracasos.

Lo anterior, muy bien cimentado en fuentes abundantes y poco conocidas. El tema y sobre todo las vetas descubiertas por las investigadoras implican oportunidades para nuevos esfuerzos historiográficos; ojalá por ellas mismas o por otras u otros interesados.

Un penúltimo comentario, que es también demanda. Es sabido que las primeras kindergarterinas fueron sucedidas más tarde, desde la década de 1930, por nuevas promociones de profesoras de educación primaria especializadas en atención de párvulos. Sus características y su actuación merecen ser re-conocidas. La creación de la carrera universitaria para este ámbito, ha aparecido como original y ha oscurecido la obra de las normalistas, que hay que rescatar. Hay que visibilizar la gesta de las sucesoras de las kindergarterinas aquí estudiadas.

El comentario final se refiere a la pregunta sobre el tipo o la concepción historiográfica que se aprecia en este libro. En este tiempo de movilizaciones y empoderamientos, en las nuevas generaciones de historiadores de la educación hay fuertes voces en favor de la historia social de la educación. También hay quienes practican o defienden la historia militante. ¿Está este bienvenido libro en esas corrientes? Pienso que sí: expone nuevo conocimiento sobre actores sociales e instituciones oficiales, a propósito de problemas que desgarraban y siguen desgarrando a la sociedad chilena. Sin necesidad de levantar un estandarte ni escribir desde una barricada, las autoras –situadas en un órgano del Estado– enriquecen con solvencia un campo o una tendencia de escritura histórica que tiene mucho que aportar, si escapa al presentismo fácil y si se nutre con maestría de fuentes pertinentes. Sin vocearlo, sin estridencias, María Isabel y Nicole pueden decir que sí han hecho historia social de la educación, ocupándose responsablemente de actores sociales decisivos en la educación: los niños de las edades tempranas y las maestras e instituciones que intentaban formarlos durante la vieja y denostada formación histórica oligárquica.

Iván Núñez Prieto
Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2015

INTRODUCCIÓN

Abordar la historia de la infancia desde la educación constituye el desafío de esta investigación, desafío que pretendemos sortear, al menos en parte, precisando desde el inicio que entendemos a este segmento como un universo heterogéneo y dinámico que no puede ser abordado sin incorporar una porción de la gran variedad de miradas y de nociones que intervienen. Es por esto que el título del libro anticipa nuestra elección metodológica y nos invita a hablar de la infancia en plural, entendiendo que esta categoría guarda en sí misma una complejidad que hace referencia a distintas formas de entender la niñez, según la clase, el lugar y el tiempo que cada una habitó (aristócrata, burguesa, proletaria, campesina...). Estos contrastes se acentúan aún más si centramos el análisis desde una perspectiva educativa, sobre todo si consideramos que, en el período abordado, para cada una se instauró un sistema específico de enseñanza (salas de asilo, salas cuna, jardín infantil privado, Kindergarten fiscal, jardín infantil popular, escuela primaria...).

A pesar de que la importancia social acordada en los últimos años a la infancia nos podría hacer pensar que la educación de niñas y niños constituye un fenómeno reciente (en 2007 se estableció la universalidad del Kínder y en 2013 recién se promulgó su obligatoriedad), su discusión e intentos de materialización se remontan a bastante más de un siglo. Uno de los primeros indicios lo encontramos en la pluma de Domingo Faustino Sarmiento, quien, ya en 1849, hacía recomendaciones sobre la educación infantil popular (fundación de asilos).

Atendiendo a estos elementos es que buscamos, por una parte, analizar el proceso de implementación del Kindergarten en Chile, identificando la influencia del imaginario europeo relativo a la infancia y la discusión que se lleva a cabo en nuestro país, y, por otra, examinar el sistema que se impuso y las nociones de infancia que se desprenden de éste (formación de Kindergarterinas e ideal republicano). La investigación aborda, principalmente, el período

comprendido entre la década de 1880, cuando, en el marco de la reforma alemana, se inicia una discusión sobre la educación infantil, y la década de 1910, que ve extinguirse el primer intento fiscal.

Ahora bien, dado lo vasto y complejo que sería hacernos cargo del universo de la infancia en Chile, nos enfocaremos, principalmente, en la educación propuesta, en un contexto urbano, para el tramo entre 2 y 6 años de edad, pues entendemos que en este período operaron estrategias diferenciadas destinadas a formar a la niñez en función del lugar que le acordaba el proyecto republicano. Cabe hacer presente la complejidad metodológica que implicó abordar las discusiones, pues niñas y niños aparecen en trabajos de diversa naturaleza, provenientes de campos como la educación, la medicina y la política, todos espacios en los que las y los adultos hablan por ellas y ellos. Así, “la infancia –como objeto historiográfico– constituye un difícil reto para la historia de la educación y es un cruce de caminos de varios recorridos. Ésta –por su propia definición– no tiene palabra y vive de las palabras de otros y de las decisiones de los otros” (Semeraro, 2001: p. 104). Nuestras fuentes documentales se remiten a revistas, publicaciones educacionales, memorias, conferencias y documentos oficiales. Sin embargo, y como una manera de ampliar la mirada, utilizamos otras, menos estudiadas, pero con un gran contenido en cuanto a discursos y representaciones, a saber: manuscritos sobre educación infantil de las maestras de Kindergarten (teoría y metodología froebeliana), libros de matrícula e informes de las Kindergarterinas, que describen a quienes asistieron al primer Kindergarten Normal. De este modo, además de las fuentes habituales, sumamos documentos provenientes de la cotidianidad que se nutren de la relación que se establecía entre las maestras y las niñas y niños que se educaban en este espacio.

El libro está estructurado en cinco capítulos, y se inicia con una reflexión en torno a la infancia desde la historiografía y su concepción principalmente adultocéntrica. En el capítulo II nos centramos en la problematización de la infancia en Europa, exponiendo las ideas de filósofos y pedagogos que influenciaron al magisterio chileno (Smith, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Froebel y Spencer). En el capítulo III buscamos aproximarnos a los sistemas de protección y educación

que se construyen para la niñez. Delineados estos elementos, en el capítulo IV nos adentramos en la discusión sobre la implementación de jardines infantiles y los discursos que revelan el papel que jugaron profesoras y profesores durante este proceso. Por último, el capítulo V da cuenta del sistema de educación infantil que se propone (Curso Normal de Kindergarterinas y Kindergarten Normal).

En este contexto, la infancia que abordamos se remite a un campo muy parcial: *la infancia normal*, dado que el proyecto educativo destinado a las y los más pequeños se forjó en la lógica de la *normalidad*, delineada a partir de componentes morales, intelectuales y físicos. Indudablemente, esta lógica estuvo amparada en el origen de quienes se educaban, pues, en sus inicios, tanto el Kindergarten fiscal como el privado estuvieron orientados a los sectores urbanos y más acomodados de la población y dejaron, por tanto, fuera a los más desfavorecidos, que habitaban la periferia física o simbólica de Santiago (Chuchunco y el otro lado del Mapocho, por ejemplo) para los que existía la beneficencia y/o el mundo del trabajo. De esta forma, entre 1880 y 1915, hay una continuidad en la manera de entender a niñas y niños, la que se inscribe en una concepción ilustrada, que la restringe y la define desde ciertas características que trataremos de identificar y describir en las líneas que siguen.



Grupo de niños campesinos. Colección Museo Histórico Nacional.

CAPÍTULO I: REFLEXIONES EN TORNO A LA HISTORICIDAD DE LA INFANCIA

Al plantearnos la infancia como sujeto de estudio es necesario remitirnos primero que todo a su historicidad. La historiografía tradicional, habitualmente, se ha centrado en un mundo masculino, poblado de relatos de adultos, en el que el discurso proviene de espacios como la política, la gesta militar o la economía. Frente a esto, la historia social aparece como un campo que brinda grandes posibilidades para hacer emerger nuevas relaciones entre procesos y discursos, ya que, como señala Burke (1993), “todo tiene un pasado que, en principio, puede reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado” (p. 14). Bajo esta perspectiva, lo social no corresponde a un orden natural, sino a una construcción que toma sentido dentro de la modernidad y en función de las interacciones que se establecen entre un antiguo orden y el naciente Estado-Nación. Aparece, así, la necesidad por incorporar al relato los actores “secundarios”, cuya participación es fundamental para comprender los procesos históricos. En este sentido, la cultura se convierte en la base que sostiene la construcción social, de ahí la importancia del estudio de las mentalidades, las relaciones entre clases y los movimientos sociales. Como óptica de análisis complementaria emerge, entonces, la historia cultural, cuya mirada nos ayuda a estudiar y comprender la diversidad de los procesos culturales desde las condiciones sociales en las que éstos se generan, citamos los ejemplos de la historia de las dinámicas institucionales, las prácticas culturales, el género, los mecanismos de sumisión social y las políticas de identidad y pedagogía. Gracias a estas nuevas formas de entender la realidad, en las últimas décadas hemos asistido a la construcción de relatos “sobre asuntos que anteriormente se consideraban carentes de historia, por ejemplo, la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos, la suciedad y la limpieza, la gesticulación, el cuerpo, la feminidad, la lectura, el habla y hasta el silencio. Aquello

que se consideraba inmutable, se ve ahora como una ‘construcción cultural’ sometida a las variaciones en el tiempo y el espacio” (p. 14). De ahí la importancia de incorporar estos paradigmas como plataforma para estudiar la infancia, pues nos permiten desmenuzar los procesos a partir de categorías como la clase, el género o los sistemas de creencias.

De este modo, al recorrer los caminos que conducen a la historia de la infancia, nos encontramos con imaginarios (concepciones, ideologías, imágenes), espacios infantiles (asilos, escuelas y familias) y lugares de trabajo (industria, sirvientes, mozos y mandaderos), los que permiten entender cómo se configuran los procesos históricos (Semeraro, 2001). Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de factores que intervienen, Jorge Rojas (2001) advierte sobre el ambiguo lugar que tiene la infancia en la historiografía chilena. “Los intentos han sido parciales, y apenas muestran perspectivas iniciales o pequeños indicios, muy lejanos a lo realizado en otras latitudes. Aunque la influencia de ciertos autores puede ser notoria, no reflejan la existencia de escuelas o tendencias claras. Lo que predomina es un cierto eclecticismo teórico y metodológico que hace difícil una clasificación categórica” (p. 2).

A pesar de que en nuestro país los enfoques sobre la infancia no aparecen tan marcados, Rojas (2001), igualmente, brinda coordenadas sobre las distintas variantes que el tema ha ido tomando: conflictos sociales y victimización de la niñez (donde ésta no constituye el tema central); el cuidado de los niños y los procesos de modernización; la mirada desde los sentimientos; los niños y la racionalidad económica; la demografía histórica (mortalidad, fecundidad, trabajo); la mirada crítica sobre las instituciones de protección a la infancia; y la niñez y los relatos de vida (recuperación de los recuerdos). Ahora bien, y como veremos a continuación, si nos remitimos a la producción historiográfica relativa a la infancia en la historia de Chile, ésta, generalmente, es abordada como parte de fenómenos más amplios (la pobreza, los movimientos sociales, el trabajo, la perspectiva de género, etc.), pero, rara vez, niñas y niños aparecen como sujetos históricos cuyas características y problemáticas se definen desde su especificidad como grupo social.

1.1. INFANCIA E HISTORIA

Como señala Simonetta Ulivieri (1986), la infancia se nos presenta como una categoría general e históricamente imprecisa en la que la ausencia de una historia propia “y su registro historiográfico tardío son un indicio ... de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica” (p. 48)¹. Esta realidad hace difícil la tarea de entender su carácter dinámico, conflictivo y en permanente redefinición y, más aún, impide estudiarla desde la complejidad de las categorías que la cruzan: clase, género, territorio (urbano, rural), edad (lactantes, párvulas/os, niñas/os, preadolescentes), lenguaje (hablantes y no hablantes), filiación (hijas/os legítimas/os e ilegítimas/os), por citar algunas. De este modo, como bien lo remarcan Salazar y Pinto (2002), “la historia está poblada (monopolizada) por adultos de segunda y tercera edad” (p. 9).

Salazar (2006) también nos advierte sobre el tratamiento que se le ha dado a la infancia en la historiografía, destacando que, desde una perspectiva adultocéntrica, “los niños no son agentes activos en la historia adulta, en *la gran historia de la Patria*, menos aún los niños de la calle, los niños indigentes, los huachos ... Carecen de historicidad, en el sentido nacional, político, estatal y adulto de ese término” (p. 87). Esta negación de su historicidad plantea un desafío mayor: repensar las formas de estudiar aquellos procesos y acontecimientos que se refieren a nuestras infancias. En su trabajo *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*, aporta importantes elementos cuando señala que los documentos con los que trabajó no se reunieron originalmente con el propósito de hacer la historia de los niños pobres. No obstante, su contenido inquietaba su olfato de historiador:

Todos estos documentos traían, en sus bordes, en su dorso, entre líneas, en la atmósfera que exhalaban, una aureola histórica silenciosa, enigmática, inexplorada, pero expresiva. Como un silencio que necesitaba hablar.

1 Esta invisibilización de la infancia en tanto sujeto histórico empieza a emprender la retirada gracias a trabajos importantes aparecidos en las últimas décadas. Cf.: Illanes, M. A. (1990); Salazar, G. (1990, 2006); Rojas, J. (1996, 2006, 2010); Salazar, G. y Pinto, J. (2002) y Peralta, M. V. (2007, 2010, 2011, 2013).

Como páginas ocultas en otro lenguaje. En otras claves de sentido. Como una profundidad histórica que murmuraba ecos desde más allá de los bulliciosos acontecimientos en que se debatían los adultos. Como otro tejido más fino de la sensibilidad humana. Poco a poco, se fue haciendo evidente que, desde esa profundidad lejana, hablaban niños pobres, que atravesaban con débiles voces toda la espesa cortina de los ‘grandes’ hechos y procesos que estudiábamos. Como desde *otra dimensión* de la historicidad (p. 87).

Del mismo modo, los documentos del Museo de la Educación, acervo en el que se fundamenta gran parte de esta investigación, están impregnados de infancias y, si bien muchos de ellos se refieren, principalmente, a relatos que los adultos hacen de éstas explícita o tangencialmente, si nos abrimos a la posibilidad de escuchar a las niñas y los niños allí contenidos, emergerán nuevos relatos, nuevas problemáticas y nuevas explicaciones. Pero, ¿cómo leer o releer un documento que narra generalmente sucesos de importancia sólo para los adultos, un hecho de la historia de la educación en nuestro caso? ¿Cómo construir una historicidad de nuestras infancias relevando la especificidad que las define? Al respecto Gabriel Salazar (2006) se interroga: ¿Es que, entonces, no tienen historia? Agregando más adelante “¿Qué niño deja testimonio escrito o material de esa profundidad? ¿Qué adulto puede captar y descifrar por completo la eternidad de un niño? ¿Cómo atrapar documentalmente sus ecos, guiños, señales?” (p. 88). Pareciera entonces que el problema no radicaría en las fuentes, sino en la forma en la que nuestra disciplina adultocéntrica las interroga y aborda. Por lo mismo, este autor propuso en su estudio organizar los *hechos adultos* en torno a los niños: “para reproducir por ‘complicidad solidaria’ los hechos e impactos que la sociedad adulta disparó sin cesar, a todo lo largo del siglo XIX chileno, dentro de esa sensibilidad. En la idea de acomodar la historia adulta para medir sus repercusiones en la infancia desvalida” (p. 88).

Se podría pensar que, desde esta perspectiva, una historia de la infancia es siempre pasiva debido a que recibe las consecuencias de la “historia adulta”. Sin embargo, Salazar advierte que “todo indica que la sensibilidad infantil no es sólo pasividad. En la profundidad de

esos ecos, ocurren –y sin duda ocurrieron– muchas cosas. Pequeños cambios. Progresivas reacciones. Lentas transformaciones” (p. 88). De esta manera, por ejemplo, la historia de los huachos constituyó el reverso de la historia adulta, “pero no de un modo puramente simétrico y pasivo, sino en calidad y potencialidad de *sujeto*. Es decir: con un sesgo de autonomía que brotaba precisamente de una sensibilidad tensada todos los días al máximo” (p. 90).

Quien también aporta importantes elementos, los que, sin duda, abren nuevos enfoques metodológicos, es Jorge Rojas (2001). A partir de la obra de Hugh Cunningham (1990), este autor nos recuerda que es evidente la tensión que hay en la literatura sobre la forma de repasar la historia de la infancia y la de los niños. “Por una parte, hay intentos por reconstruir los aspectos que tocan a la infancia desde fuera (las instituciones, las representaciones sociales, los padres) y, por otro lado, se aspira a conocer las realidades vividas por los propios niños” (p. 26). El historiador diferencia entre la historia *sobre la infancia*, reconstruida a partir de registros documentales, y la historia *de los niños* recreada a partir de sus testimonios (recuerdos de adultos, pero también diarios de vida y correspondencia). Si bien, nuestra investigación se enfoca en una historia *sobre la infancia* desde la mirada de la educación, claramente debemos resaltar esta perspectiva metodológica que aspira a renovar la historia de niñas y niños. Esto implica diferenciar un sinnúmero de categorías que nos permiten entender ciertas nociones que, si bien están fuertemente imbricadas, nos hablan de sujetos históricos distintos. De ahí la importancia de aproximarnos a dichas categorías, entendiendo que se han definido desde la conciencia del adultocentrismo y que nos hablan tanto de sí mismas, como de las etapas posteriores (juventud y adultez).

1.2. LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD COMO UN ESPEJO DE LA CONCIENCIA ADULTA

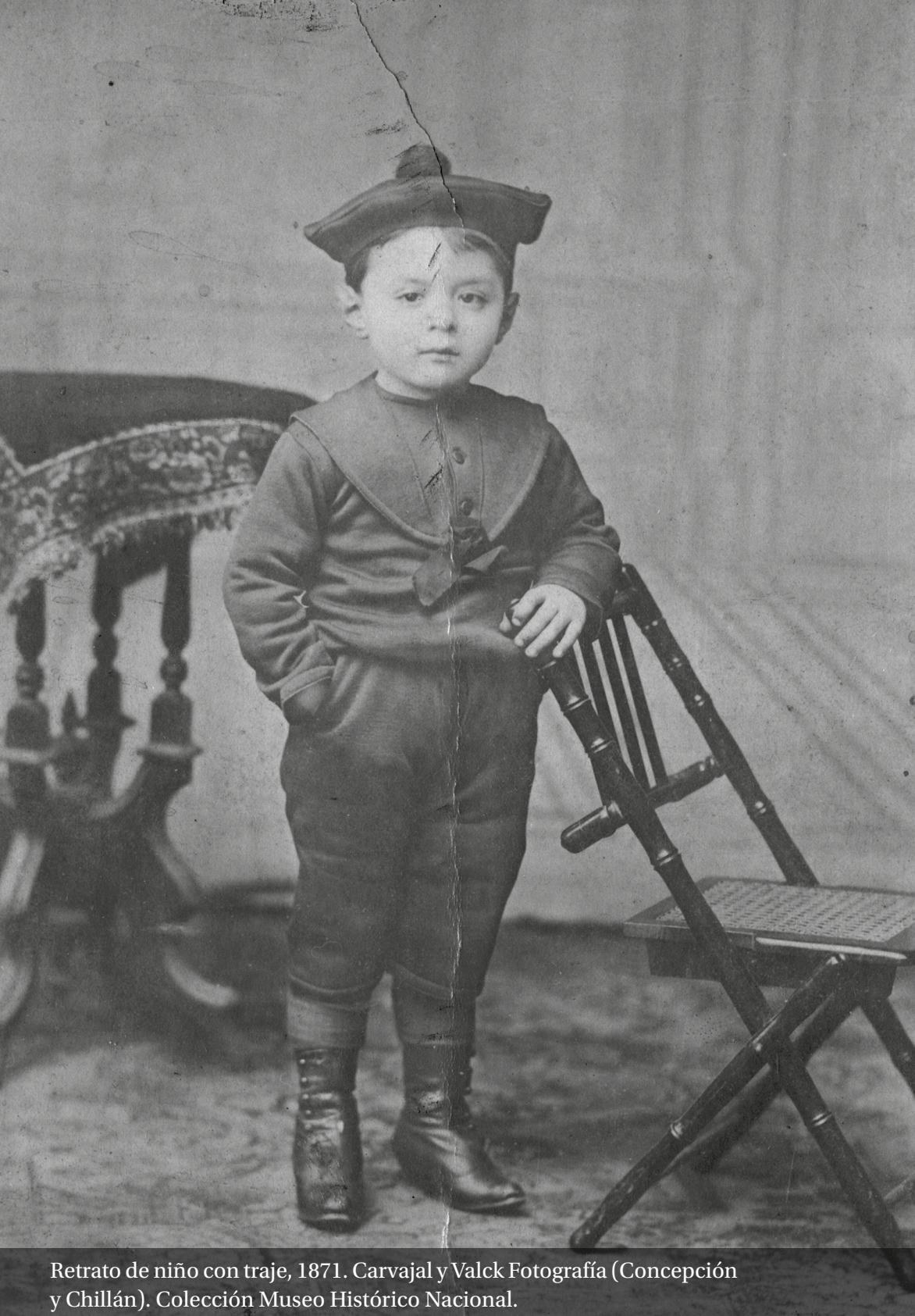
Para comenzar cabría preguntarse, desde una perspectiva adulta, qué entendemos por niñez y juventud. Para responder a esta interrogante, Salazar y Pinto (2002) ponen como ejemplo la estabilidad institucional, la que, de alguna manera, refleja el estado de conciencia de la sociedad adultocéntrica. En tiempos de estabilidad, la definición de niñez y juventud se limita a la edad, que constituye una especie de confinamiento de aquellos cuerpos que aún no están preparados para su “presentación en sociedad”. “Si el confinamiento va bien, los adultos adoptan actitudes paternas, didácticas y, aun, de socarrona admiración. Pues, de algún modo, en la juventud disciplinada se ven a sí mismos” (p. 9). En este marco, la infancia se entiende como objeto de la pedagogía. Sin embargo, si los jóvenes alteran la reclusión que se ha creado para contenerlos “los adultos sienten que todo está mal. Que los tiempos han cambiado. Que los ideales se han roto. Que todo tiempo pasado fue mejor [por lo que se convierten en *objetos de sospecha policial, judicial y militar*]. Como si, en el imaginario adulto, un joven, o es sano, protegido y obediente, o no es joven” (p. 10). Es así que, “más que percibir la situación real de los jóvenes, los conceptos adultos sobre los jóvenes reflejan el estado de la conciencia histórica de los adultos respecto a cómo va la marcha de ‘su’ mundo; si va sin sobresaltos, a satisfacción, o con pérdida de control (o de poder)” (p. 10).

Estos autores exponen así una forma de levantar imaginarios sobre la niñez y la juventud bajo una episteme adultocéntrica, que establece márgenes controlados de acción y que, de alguna manera, constituye una preparación (educación), nacida desde esta misma episteme, para configurarse a sí misma durante la infancia. De ahí deriva sin duda la idea del niño/niña como un hombre/mujer inacabado/a. De esta forma, para adentrarnos en el universo de la niñez y de la juventud es necesario indagar en las permanencias y en los cambios históricos que nos permiten definir cada categoría, entendiendo, por un lado, su diversidad y, por otro, que el modelo en el que se fundan contiene un imaginario de clase y de género

que se cristaliza en instituciones que lo sostienen, otorgándole vigor y consistencia, al mismo tiempo que impide los intentos que atentan contra su estabilidad. Salazar y Pinto (2002) invitan a mirar la historia desde la perspectiva de niños y jóvenes, haciendo un ejercicio que permite identificar ciertas especificidades de las que no nos podemos abstraer. La primera consiste en entender a la juventud y a la niñez como segmentos heterogéneos. Niños y jóvenes participan del mundo adulto reproduciendo los modelos y los valores que las élites y los grupos de poder imponen y defienden para garantizar la estabilidad y perpetuar el orden imperante. Por tal razón, no es lo mismo nacer en el seno de una familia o fuera de ella, venir de un medio acomodado o de uno humilde o estudiar en una determinada institución, pues “el nicho cerrado de la edad y los patios de la pedagogía están acribillados por la heterogeneidad socio-económica y la desigualdad cultural ... Por eso, las ‘locuras de juventud’ o los ‘recuerdos de juventud’ tienen resonancias históricas muy distintas según se vivan como ‘caballerito’ o como ‘huacho’ ” (p. 11). Con esta frase Salazar y Pinto traen a la discusión un componente importante a la hora de estudiar las infancias: la perspectiva de clase, pues los orígenes de unos y otros definen en gran medida la influencia que cada cual podrá ejercer sobre el sistema y sobre quienes interactúan con ellas o ellos.

Una segunda especificidad se refiere a la desigualdad de géneros. Si nos situamos desde una perspectiva histórica, no es lo mismo ser hombre o mujer, pues, más allá de las distinciones propias de cada sexo, existen diferencias simbólicas que se expresan en ámbitos de influencia y en relaciones de poder asimétricas. “Pues la vieja patria potestad (basada en instrumentos que protegen la propiedad patriarcal: la espada, la cruz y la ley) ha dividido el cuerpo social en dos hemisferios ‘genéricamente’ diferenciados, con un régimen institucional específico para cada sexo” (p. 11). Esta división impone no sólo una manera de entender a hombres y mujeres en el espacio público, sino también condiciona la forma en que la estructura social acoge a unas y otros.

La última especificidad retenida se refiere a la tensión juventud dorada vs. juventud marginal. Con esta distinción los autores hacen referencia a la participación de las élites en los procesos sociales



Retrato de niño con traje, 1871. Carvajal y Valck Fotografía (Concepción y Chillán). Colección Museo Histórico Nacional.

y políticos y a cómo éstas han influido (dependiendo del lugar que ocupan en el escalafón) en la toma de decisiones y en el reparto de los beneficios sociales:

Pues la juventud dorada ha tendido a promover, desde la comodidad de los salones hogareños y las 'salas' de sus clubes y partidos políticos, la globalización de la economía y la modernización de la sociedad, según modelos extranjeros. La juventud marginal, en cambio, ha tendido a implementar diversas acciones directas en espacios públicos y privados, como protesta por la incomodidad de sus hogares y el fardo de su aporte laboral al progreso de todos, según modelo propio (p. 12).

Como podemos ver, Salazar y Pinto (2002) no se enfocan sólo en la niñez, también abordan la juventud y su innegable irrupción como sujeto histórico. Sin embargo, para nuestra investigación, será esencial incorporar las dos primeras consideraciones, pues abordar la historicidad de la infancia implica asumir su heterogeneidad socioeconómica, geográfica, étnica y de género. Afrontar a niñas y niños desde esta multiplicidad de factores permite acercarnos a la complejidad de las experiencias históricas, dando cuenta, a partir de la historiografía, de la diferencia que implica pertenecer a los sectores acomodados, a los grupos medios o a los más modestos², pero también de las tensiones que conlleva tomar conciencia del territorio que se habita (campo/ciudad, centro/periferia) y del género desde el que cada una y uno se define. En nuestro caso particular, aproximarnos a la historia de las y los párvulos implica desvincularlos del tramo etario que comprende a la adolescencia, entendiéndolos como un grupo social cargado de diversidad, que se configura en función de su edad y del que emergen diferencias de género y de clase, que se expresan en determinados contextos geográficos.

Atendiendo a los párrafos anteriores, diremos entonces que la historicidad de lo que denominamos infancias es compleja y diversa, dado que su construcción depende tanto de los distintos contextos,

2 Esta investigación no aborda la situación de la infancia proveniente de los pueblos originarios, cuya situación era aún más precaria durante el período estudiado.

como de las edades involucradas. Rojas (2010), por ejemplo, al abordar la *Historia de la infancia en el Chile republicano* desde un enfoque cruzado por criterios geográficos, étnicos y de género, la circunscribe al período comprendido entre la lactancia y los 12 ó 13 años de edad, situando la frontera en el inicio de su maduración sexual, aun cuando este límite es variable dependiendo de las políticas que se implementen. Sin embargo, como él mismo precisa, esta variable es únicamente operacional, por lo que si queremos aproximarnos a esta categoría, es necesario indagar, desde un punto de vista filosófico y educativo, cómo algunos autores, cuyas ideas han impactado en nuestro país, construyeron esta noción.

En relación con el parámetro etario, entre las corrientes filosóficas que circulaban en Europa, en la segunda mitad del siglo XVIII, destacan las ideas de Jean-Jacques Rousseau, quien, en 1762, en su obra *Emilio o De la Educación*, separa el desarrollo del hombre en diferentes etapas, según los tramos de edades. Es así como inicia su obra con el nacimiento del niño hasta la edad de dos años. Aquí la madre y/o la nodriza tienen un rol fundamental en su educación, pues prestan atención a su alimentación y sensaciones, siendo primordial la libertad de la crianza. A su vez, critica los cuidados que se le han brindado, fundamentalmente, la restricción de sus movimientos (se le envuelve en pañales, se le acuesta con la cabeza fija y con las piernas estiradas). Todo esto impide que se fortalezca y crezca. Al respecto señala que en los países en los que no se comprime el movimiento y desarrollo natural de los niños, los hombres son *altos, fuertes y bien proporcionados*. En cambio, “en los países que se envuelve a los niños en pañales son aquellos que pululan de jorobados, cojos, patizambos, agarrotados, raquícos, gentes contrahechas de toda especie. Por miedo a que los cuerpos se deformen con movimientos libres, se apresuran a deformarlos presándolos” (Rousseau, 2011: p. 55).

La segunda etapa, de los dos a los doce años, constituye el tránsito del llanto al lenguaje. En esta edad pueril “no debe ser ni animal ni hombre, sino niño” (p. 122), idea que expresa su estado de debilidad, es decir, su dependencia. Así, contraponen la fortaleza del hombre a la debilidad del infante, no por un tema de fuerza, sino porque el primero puede bastarse a sí mismo, mientras que el segundo necesita de otros. A este respecto agrega:

Es preciso que sienta su debilidad y no que la sufra, es preciso que dependa y no que obedezca; es preciso que pida y no que ordene. Sólo está sometido a los demás por sus necesidades, y porque ellos ven mejor que él lo que le es útil, lo que puede contribuir o perjudicar a su conservación. Nadie tiene derecho, ni siquiera el padre, a mandar al niño algo que no le sirve para nada (p. 122).

Durante esta etapa, en que la libertad sigue siendo preponderante, Emilio (el alumno de laboratorio sobre el que reflexiona) es confiado a un preceptor. Rousseau critica la educación *bárbara* que comúnmente se da en esta edad con el pretexto de corregir las malas inclinaciones que vuelven al niño miserable. Así, “la edad de la alegría transcurre en medio de llantos, de castigos, de amenazas, de esclavitud” (p. 112), por lo que plantea: “amad la infancia, favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto” (p. 113). Si bien admite que en esta etapa hay que empezar a considerar al niño como un ser moral, vuelve a poner en duda la educación que se le ha brindado:

Más ¿quién nos dice que todos esos planes están a vuestro alcance, y que todas esas bellas enseñanzas con que abrumáis el débil espíritu de un niño no han de resultarle más perniciosas que útiles? ¿Quién os asegura que evitáis en algo mediante los pesares que le prodigáis? ¿Por qué le dais más males de los que implica su condición, sin estar seguro de que esos males presentes son en descargo del porvenir, y cómo probaréis que esas malas inclinaciones de que pretendéis curarle no le vienen de vuestros cuidados mal entendidos antes que de la naturaleza? (p. 113).

De este modo, el educador debe evitar toda influencia negativa del exterior, por lo que sugiere no leer libros (que sólo lo pueden deformar) ni imponerle preceptos morales que puedan quebrar su espontaneidad natural. Estas recomendaciones encuentran asidero en la idea moral que afirma que es en el período que va desde el nacimiento hasta los doce años en el que germinan los vicios y errores. De hecho, la primera educación, dice el autor, debe ser negativa, es decir, “consiste, en no enseñar la virtud ni la verdad, sino en proteger al corazón del vicio y al espíritu del error” (p. 136); siendo una lección importante en esta edad no hacer el mal a otros. Por este motivo, durante esta fase, el niño aun no recurre a la razón. Sobre este aspecto Rousseau discute la máxima

de Locke en boga por aquel tiempo: “razonar con los niños”. Para Rousseau, la razón es sólo un componente más de todas las facultades del hombre y, en esta etapa, no es la más importante, pues “es la que se desarrolla con mayores dificultades y más tarde”; por lo que reclama: “¡y de ésa quieren servirse para desarrollar las primeras! La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable: ¡y pretenden educar a un niño mediante la razón! Es empezar por el final, es querer hacer de la obra el instrumento” (p. 130). Por lo mismo, recomienda que sólo se ejercite el cuerpo (órganos, sentidos, fuerzas), manteniendo su *alma inactiva*, unida a una educación sensorial. Recién en la edad intermedia (12 a 15 años) se evidencia un paso de las sensaciones a las ideas, adquiriendo la razón intelectual (ya que la razón se forma en el tiempo, cuando el niño ha superado sus necesidades). En este sentido, la educación intelectual también debe ser limitada a la Astronomía, la Física y la Geografía con el propósito de informar más que formar.

Llegando a la adolescencia (15 a 20 años) el niño se “completa como hombre”, siendo importante la educación moral y religiosa. Así, Emilio ya es joven, dice Rousseau, por lo que no es bueno que esté solo, de este modo, el último libro que compone la obra está dedicado a la educación de la mujer, que es distinta a la del hombre. Ésta se plantea en función de la educación masculina porque desde la concepción de la época, “la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre; si el hombre debe agradarle a su vez, es una necesidad menos directa, su mérito está en su potencia, agrada por el sólo hecho de ser fuerte” (p. 565). Según esta perspectiva, desde la infancia se deben inculcar los deberes que debe cumplir la mujer: ser agradable, útil, hacerse amar y honrar por el hombre, educar a los jóvenes, cuidar a los adultos, en síntesis: “hacerles la vida agradable y dulce” (p. 576). Claramente esta idea manifiesta la dependencia que existe entre el sexo femenino y el masculino, en la que, indudablemente, hay jerarquías:

La mujer y el hombre están hechos el uno para el otro, pero su mutua dependencia no es igual: los hombres dependen de las mujeres por sus deseos; las mujeres dependen de los hombres tanto por sus deseos como por sus necesidades; subsistiríamos mejor nosotros sin ellas que ellas sin nosotros. Para que ellas tengan lo necesario, para que estén en su

estado, es preciso que nosotros se lo demos, que nosotros queramos dárselo, que nosotros las estimemos dignas de él ... Por la misma ley de la naturaleza, las mujeres, tanto por lo que se refiere a ellas como a sus hijos, están a merced del juicio de los hombres (p. 575).

Una educación dirigida en función de estos deberes y del hombre hará de la mujer, según Rousseau, un ser feliz.

Como es posible notar, cada etapa de desarrollo tiene su énfasis particular, partiendo de las necesidades, los deseos y la formación de los sentidos, el florecimiento del sentido común, la formación del intelecto y la manifestación de los sentimientos (Hubert, 1957). A pesar de las críticas que puede suscitar la separación de etapas planteada por este autor, no cabe duda de que constituye un aporte para reflexionar sobre la “naturaleza” de las personas, especialmente en lo relativo al período que comprende la infancia.

Otro pensador importante en esta misma época es el escocés Adam Smith, quien en 1776 planteaba que, entre las razones que naturalmente instauraban subordinación entre las personas³, se contaba la superioridad que confería la edad. Al respecto el filósofo señala:

Entre las naciones de cazadores, a las que pertenecen las tribus originarias de América del Norte, la edad es la única razón de jerarquía y rango. Decir padre, es llamar a un superior, hermano a un igual, e hijo a un inferior. En las naciones más opulentas y civilizadas, la edad regula el rango, entre los que son iguales por otras condiciones, porque no existe pauta de distinción en estos casos ... La edad constituye una cualidad tan notoria y perceptible que no se puede poner en entredicho (Smith, 1958: p. 630).

Podemos inferir de estos planteamientos que su concepto de infancia está supeditado a la noción de superioridad que otorgan, consecuentemente, la edad y el origen.

Por su parte, desde el ámbito educativo, cincuenta años después, en su obra *La Educación del Hombre* (1826) Friedrich Froebel identifica

3 Este pensador incluye, además, la superioridad de las cualidades personales, de la fortuna y del nacimiento.

tres grados de desarrollo: criatura, niño y adolescente. Cada uno constituye una forma superior a la anterior. De este modo, en el primer grado, cuando el hombre es criatura, hay fundamentalmente un desarrollo del cuerpo, los sentidos y los miembros. Cuando “la criatura trata de manifestar espontáneamente el interior al exterior, cesa el primer grado de desarrollo del hombre” (Froebel, 1885: p. 33); así, con la aparición de la palabra se inicia la manifestación externa del interior, lo que marca el segundo grado de desarrollo: el niño. En esta etapa, además de los cuidados físicos, se suman los cuidados intelectuales, bridados por los padres y la familia. Cabe hacer notar que el educador enfatiza que en esta etapa se producen las primeras impresiones, preguntándose: “¿quién puede desconocer el poder de las impresiones en esta edad recibidas?” (p. 39); razón por la cual se deben prodigar los cuidados necesarios a la niñez. El tercer grado de desarrollo corresponde a la adolescencia, período en que el hombre debe ser instruido en la escuela para iniciarlo en una serie de *conocimientos sucesivos*, así éste adquiere “el perfecto conocimiento de los objetos exteriores, según las leyes generales y particulares que les son propias” (p. 61).

Como se observa, cada grado de desarrollo del hombre está íntimamente unido al anterior y al siguiente, de tal manera que “preciso es que los diversos grados de la vida, conocidos bajo el nombre de edades del infante, del niño ó de la niña, del adolescente ó de la muchacha, del hombre ó de la mujer, del anciano ó de la matrona, formen una cadena sucesiva y jamás interrumpida; que la vida sea conceptuada como una en todas sus fases, presentando un conjunto completo” (p. 21).

Ahora bien, ¿cómo aterrizamos estos imaginarios al contexto cotidiano de la infancia en Chile? Si nos remitimos al tratamiento de niñas y niños desde el ámbito del Derecho, encontramos numerosas trazas en las que se hace referencia a la infancia. En el Código Civil de 1855, redactado por Andrés Bello y cuyo texto no se modificó hasta 1932, en el artículo 26 se señala: “llámase *infante o niño* todo el que no ha cumplido 7 años; *impúber*, el varón que no ha cumplido catorce años i la mujer que no ha cumplido doce; *adulto*, el que ha dejado de ser impúber; *mayor de edad*, o simplemente *mayor*, el que ha cumplido veinte i cinco años; i *menor de edad*, o simplemente

menor, el que no ha llegado a cumplirlos". En este contexto, la existencia legal se circunscribía al momento del nacimiento, es decir, cuando la o el infante se separaba completamente de su madre. Otro elemento que destaca en este instrumento legal, al menos en el texto, es la importancia de los seres humanos desde el nacimiento y cualquiera sea su situación: "son *personas* todos los individuos de la especie humana, cualquiera sea su edad, sexo, estirpe o condición. Divídanse en chilenos i extranjeros" (art. 55). Sin embargo, a pesar de este argumento, hay una variable de género que opera fuertemente en este mismo pacto, pues como se expresa en el artículo 240, la patria potestad de los hijos (legítimos no emancipados) pertenece sólo al padre. En esta misma línea, otro punto que destaca es la poca importancia que le otorgó este instrumento a la infancia y sus problemáticas, asunto grave si consideramos que la mayoría de las niñas y los niños vivía en esta época en condiciones precarias y amenazados permanentemente por el abandono y la orfandad. Cabe mencionar, como señala Rojas (2007), que el citado código estableció "un marco de derechos y obligaciones entre padres e hijos, que dejó a los primeros con amplias atribuciones que vinieron a ser alteradas con la promulgación de la Ley de Protección a la Infancia Desvalida en 1912⁴. Fue recién entonces que el Estado entró a disputar la tuición de los niños cuyos padres no cumplieran con su función esencial, en situaciones de evidente abandono y abuso" (p. 141).

El Código Penal de 1874 estableció, por su parte, en su artículo décimo, que estaban exentos de responsabilidad penal los menores de diez años y los mayores de diez y menores de dieciséis, a no ser que se constatará que estos últimos habían actuado con discernimiento. De esta manera, tácitamente, la frontera jurídica entre la infancia y la adolescencia se fijaba al cumplir los 16 años⁵. En este código se penalizó también el abandono infantil y el infanticidio.

4 La Ley sobre Protección a la Infancia Desvalida tuvo como propósito proteger a la niñez del abandono y la *depravación* de sus padres o guardadores. Sin embargo, aunque el Estado creó un marco de protección, su cuidado quedó en manos de instituciones privadas.

5 En la legislación actual, la Ley Penal Juvenil fija la responsabilidad penal desde los 14 años, distinguiendo para estos efectos dos tramos: 14 a 16 y 16 a 18 años.

Desde el punto de vista de la legislación educativa, la ley de 1860 no consigna edad para la escolaridad. No obstante, la ley N° 3.654 de 1920, sobre educación primaria obligatoria (LEPO), señala en su artículo N° 2 que “los padres o guardadores están obligados a hacer que sus hijos o pupilos frecuenten durante cuatro años a lo menos, i antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular”. Sin embargo, este instrumento legal hace, paralelamente, una distinción basada en el territorio que habitan las y los escolares cuando expresa que “en los campos o lugares en que las circunstancias no permitan mantener escuelas permanentes i se creen escuelas temporales, los menores asistirán a éstas durante cuatro temporadas a los menos” (p. 4). En este caso, además, al límite etario que marca esta ley, se agrega un criterio económico que queda explicitado en su artículo séptimo: “no podrán ser ocupados en fábricas o talleres, menores de dieciséis años que no hayan cumplido con la obligación escolar” (p. 5). La ley N° 5.291 de 1929, que ratifica este cuerpo legal y fija su texto definitivo, señala en el artículo N° 2 que “todo niño, de uno u otro sexo, y de siete a quince años cumplidos está obligado a asistir a la escuela”.

Considerando los criterios que, a nuestro juicio, se desprenden de las discusiones aquí señaladas (filosófico, biológico, pedagógico y jurídico), para efectos de esta investigación, entenderemos por infancia el período comprendido entre el nacimiento y los 14 años de edad y, dentro de esta categoría distinguiremos dos tramos etarios: párvulos de 2 a 6 años (educación inicial) y niñas y niños de 7 a 14 años (enseñanza primaria), en el bien entendido de que los límites aquí esbozados tienen a veces contornos imprecisos. Esta distinción deja fuera a las y los lactantes dado que, en el período estudiado, este segmento no se aborda explícitamente en las discusiones. Esta categoría sólo tomará relevancia en el debate a partir de la discusión en torno a la Ley N° 3.185, promulgada el 13 de enero de 1917, que dispone que se tenga en los talleres industriales una sala para que las madres obreras puedan amamantar a sus hijos. Esta ley regula la protección de la madre y el hijo, salvaguardando el derecho a alimentarlo en la misma fábrica, taller o establecimiento industrial⁶.

6 Otro antecedente para entender la tardanza en esta discusión lo encontramos en el hecho de que la puericultura recién se introduce en nuestro país en 1906.

Ahora bien, para entender este período, como proceso multifactorial en el que la infancia comienza poco a poco a emerger como sujeto de discusión, es necesario remontarse a las profundas transformaciones ocurridas, principalmente en el norte de Europa, durante la segunda mitad del siglo XVIII, época en la que se produce una serie de cambios políticos, económicos y sociales, que impactarán en el ordenamiento local.



Retrato de niños, 1862. Fotógrafos Nieto y Domínguez.
Colección Museo Histórico Nacional.

CAPÍTULO II: PROBLEMATIZACIÓN DE LA INFANCIA EN EUROPA Y REPERCUSIONES EN CHILE

Como ha sido recurrente en la historia de Chile, la solución a los problemas internos se ha buscado, generalmente, en los modelos provenientes de los países del Norte. En el caso de la infancia también se siguió esta misma lógica, pues éstos fueron los primeros en generar instancias para cobijar a la niñez desvalida:

A lo largo de los siglos XVII y XVIII, los centros de recepción se multiplicaron, perfeccionando las formas de acogida y organizando minuciosamente los cuidados, todo ello como parte de un proceso global de transformación de la importancia dada a la vida del niño y del concepto de caridad hacia él. El cambio en la actitud de las madres hacia el hijo, sentido como digno de un mayor aprecio, llevó a rechazar el recurso al infanticidio o al aborto como medio de desembarazarse de aquel que no se podía mantener. Como alternativa a dichas medidas radicales se acudía al abandono (Salinas y Delgado, 1990: p. 45).

Una de las medidas que surge en respuesta a esta realidad es la instalación de los hospicios, idea que se replicará en Chile a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, con la apertura de la Casa de Expósitos en 1758 (Rojas, 2010). De este modo, los intentos que se llevaron a cabo para modificar las condiciones de la infancia en nuestro país se alinearon con las propuestas europeas que corrían en paralelo con un cambio de actitud hacia las niñas y los niños nacidos en condiciones más precarias. Resta saber cuáles fueron los fundamentos filosóficos en los que se sustentaron estas acciones.

Si nos remitimos específicamente a la cuna de la Ilustración en Europa, durante el siglo XVIII, encontramos en el origen de la mirada de algunos pensadores sociales como Neckert y Lordelot una visión que apuntaba a salvar a la infancia de la fatalidad de su destino,

a saber: convertirse en una población peligrosa o, simplemente, morir. Esta visión no se sustentaba sólo en su criminalización, sino también en un discurso utilitario que apuntaba a evitar la pérdida de los futuros hombres que conformaban la riqueza del Estado. Si nos situamos desde esta mirada utilitaria, se debía combatir igualmente el déficit demográfico (Aragón, 1987), evitando los efectos de la falta de mano de obra.

En este mismo período Europa vivió una serie de transformaciones que impactaron sus instituciones de enseñanza, es el caso de Francia que ensaya una nueva forma pedagógica en función de la naciente organización social. Los hombres de la revolución identificaron un problema mayor: “la educación tradicional no forma ni al hombre ni al ciudadano” (Hubert, 1957: p. 55). El sistema existente se basaba aún en la herencia medieval y la vigilancia del clero católico. Con una universidad en decadencia que no seguía el progreso de las ciencias, una educación primaria limitada y una enseñanza técnica inadecuada para las necesidades del momento, se debía entonces “poner la enseñanza superior en armonía con la evolución científica general, concebir una enseñanza media adaptada a todas las necesidades culturales, pero también técnicas, de la sociedad; extender a todos los niños una instrucción elemental a su vez ampliada y renovada” (p. 57). La ruptura con la educación tradicional llegó en aquel tiempo de la mano de Rousseau, quien proponía una nueva idea de niño alejada del postulado espiritualista que ponía en el centro la educación del alma y su salvación, lo que, según Hubert, implicaba que la naturaleza infantil no distaba, en lo esencial, de la de los mayores. Rousseau, en cambio, planteaba que el niño tenía su propia naturaleza, independiente de la del adulto, y que había una continuidad en el desarrollo natural y político del ser. A partir de estas ideas, los revolucionarios franceses desarrollaron sus proyectos, sin, necesariamente, lograr sus propósitos.

Después de la Revolución Francesa los principios fundamentales que regirán el proyecto educativo serán la obligatoriedad, la gratuidad, el laicismo, el estatismo, la unidad y el carácter nacional de la enseñanza (Hubert, 1957; García, 1965). Entre los pedagogos del siglo XVIII, además de Rousseau, destaca Condorcet (1741-1794) que en sus memorias sobre instrucción pública (1791 y 1792)

afirma la promoción (sin monopolio) de la enseñanza por parte del Estado. En sintonía con esta idea, Lepelletier de Saint Fargeau (1760-1793), considerado un exponente jacobino de la revolución, sugiere reemplazar la educación familiar por una ofrecida por las casas del gobierno para dar a los niños una educación común, proponiendo medios radicales para republicanizar Francia. Al respecto, Compayré (1910) cita una frase suya: “decretemos que todos los niños, de ambos sexos, las niñas de cinco á once años, los niños de cinco á doce, sean educados en común, á costa del Estado y que reciban durante seis ó siete años la misma educación” (p. 327). Afirma con esto que el niño, como *cosa de la República*, es propiedad del Estado, por lo que éste debe moldearlo a su imagen. Expresa así, como señala Hubert (1957), un principio de superioridad de la educación pública sobre la privada ya que “desde el momento que la educación debe formar al ciudadano, es en principio la escuela la que está calificada para dar esa formación, porque la educación mediante la escuela es la única que puede estar inspirada, dirigida y controlada con fines cívicos” (p. 71). Por su parte, Lakanal (1762-1845), promotor de la educación normal, advierte de la importancia del maestro y su formación. En este sentido, los hombres de la revolución elaboran “la idea de una educación pública, nacional, que forme ciudadanos, que trabaje por la patria y por la vida real” (Compayré, 1910: p. 230).

La Ilustración es, además, el marco para la gran revolución burguesa que va a impulsar -de la mano del cambio en los modos de producción- el paso de la manufactura a la producción industrial, lo que demandará un reacomodo de los actores sociales. Este proceso, si bien encuentra cimiento firme en la Revolución Francesa, se define también a partir del contexto de la Revolución Industrial, de las contradicciones y tensiones sociales que se generan producto de su implementación y, como remarcan Marx y Engels, de la aparición de nuevas fuerzas productivas necesarias para el éxito de la industria. En este escenario, mujeres y niños empiezan a ser vistos como mercancía o monedas de cambio para el mercado. Marx y Engels dan cuenta en el Manifiesto Comunista, publicado en 1848, de cómo esta situación empezaba a cambiar radicalmente: “cuanta menos habilidad y fuerza requiere el trabajo manual, es decir, cuanto más se desarrolla la industria moderna, tantos más puestos masculinos son ocupados por mujeres y niños. Las diferencias de sexo y de

edad dejaron de tener significación social para la clase trabajadora. Ya no hay más que instrumentos de trabajo cuyo costo varía según la edad y el sexo” (2006: p. 46).

Pero estos autores no se detienen sólo en la relación entre el capital y las fuerzas laborales, también cuestionan el vínculo entre la educación, la familia y la escuela: “las peroratas burguesas sobre la familia y la educación, sobre las tiernas relaciones entre padres e hijos, resultan más repugnantes a medida que la industria va destruyendo todos los lazos familiares entre los proletarios y transformando a los hijos en simples artículos de comercio e instrumentos de trabajo” (p. 63). De esta forma, insisten sobre el comportamiento de clase que mueve a la burguesía a ocuparse de la infancia en función de los requerimientos de su propio modelo. La respuesta a esta realidad para ellos pasa por una “educación pública y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo infantil en las fábricas, en su forma actual; y vinculación del sistema educativo con la producción material, etcétera” (p. 78).

Según Bárbara Filkelstein (1986), esta mirada materialista, ligada a la preparación para un rol posterior, invisibiliza la historia de la infancia, convirtiendo a niñas y niños en “pasivos receptores del nivel económico y social, futuros trabajadores inmaduros y manipulados” (p. 25). Sin embargo, si bien la visión marxista no permite analizar en su diversidad a la infancia, pues apunta principalmente a los elementos de orden productivo, sí permite poner en evidencia la mirada utilitarista que va a rondar la toma de conciencia de las necesidades de niñas y niños cuando se les interpela desde el espacio social.

2.1. EL LIBERALISMO, LA DIVISIÓN DEL TRABAJO Y LA DESTRUCCIÓN DE LAS VIRTUDES DEL PUEBLO

Además de la independencia de Estados Unidos (1776) y la Revolución Francesa (1789), en la segunda mitad del siglo XVIII se produce un desplazamiento del poder económico en Europa producto del cual Gran Bretaña sustituye a la Corona Española, lo que “no se trata simplemente del reemplazo de una metrópoli a otra; el significado es más profundo. En efecto, con la decadencia española queda superado el mercantilismo como concepción predominante respecto de la forma de organización económica y política de los estados” (Sunkel y Paz, 1970: p. 297). Con el fortalecimiento de Gran Bretaña se consolida también una nueva ideología: el liberalismo, doctrina opuesta a la anterior (en la que el Estado intervenía de manera férrea). Igualmente, en este país tiene lugar la primera fase de la revolución industrial, que trae entre sus efectos la transformación de la agricultura, la expansión de la manufactura y la división de las fuerzas laborales.

Adam Smith, considerado el punto de partida del liberalismo económico, escribe *La Riqueza de las Naciones* precisamente durante este período. En su obra publicada en 1776, señala que la división del trabajo y la ampliación de los mercados son los elementos constitutivos de la riqueza de las naciones, porque posibilitan el aumento de la producción (mayor destreza del obrero) y la eficiente utilización (ahorro) del tiempo. Lo que motiva la división del trabajo es la propensión del hombre a “permutar, cambiar y negociar una cosa por otra” (Smith, 1958: p. 16), mientras que lo que la limita es la extensión del mercado. Cabe mencionar que la irrupción de esta nueva forma de producción, ligada a la técnica a través de la máquina de vapor, no genera sólo adhesiones. Marx manifiesta, en 1867, que la finalidad de este aparato “es simplemente rasar las mercancías y *acotar* la parte de la jornada en que el obrero necesita trabajar para sí, y, de este modo, alargar la parte de la jornada que entrega gratis al capitalista. Es sencillamente un medio para la plusvalía” (Marx, 1971: p. 302). Esta aclaración la realiza como respuesta a la idea

de Stuart Mill de que los inventos mecánicos habrían facilitado en algo los esfuerzos del hombre. De hecho, dice Marx, “la maquinaria, al hacer inútil la fuerza del músculo, *permite* emplear *obreros sin fuerza muscular* o sin un desarrollo físico completo, que posean, en cambio, una gran flexibilidad en sus miembros. El *trabajo de la mujer y del niño* fue, por tanto, el primer grito de la aplicación *capitalista* de la maquinaria” (p. 323).

El liberalismo económico, que se desarrolla junto con la revolución industrial, descansa en los principios de riqueza y propiedad, de ahí la atención que le brindan grandes pensadores de la economía política como Smith, Malthus, Ricardo y Stuart Mill. En este marco, el Estado no debe intervenir en la economía dejándola actuar a partir de las leyes naturales (como capacidad autorreguladora del libre mercado). Esta doctrina, como ya apuntamos, se contrapone al mercantilismo, modelo imperante desde el siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XVIII. Sunkel y Paz (1970) señalan al respecto: “en 1776 Adam Smith publica su famosa obra, que constituye, por una parte, un recio ataque al pensamiento mercantilista, y por otra, la más influyente expresión sistemática y coherente del nuevo pensamiento de la economía liberal y de la sociedad individualista y utilitaria” (p. 297). A pesar de lo anterior, Smith reconoce que el Soberano (o el Estado) tiene que asumir obligaciones que son ineludibles por el bien de la sociedad, estas son: defensa, justicia, obras e instituciones públicas. Los gastos en defensa son el primer deber del Soberano y tienen como propósito proteger a la población contra la violencia o la invasión de otras sociedades, usando como herramienta la fuerza militar. Los gastos en justicia constituyen el segundo deber y buscan proteger a los miembros de la sociedad de las injusticias y las opresiones que puedan efectuar otros de sus miembros. El gobierno civil se vuelve necesario para proteger la propiedad privada -sobre todo la de los sectores con mayores ingresos- debido a que “la avaricia y la ambición del rico, el odio al trabajo del pobre y el amor a los goces y facilidades presentes, son las pasiones que impulsan a invadir la propiedad ajena” (Smith, 1958: p. 629). Por último, el Soberano tiene la obligación de establecer y sostener instituciones y obras públicas que faciliten el comercio e instrucción de la población. Sobre esto, el filósofo escocés se interroga: “el Estado ¿no debe prestar atención a la educación del

pueblo? Y en el supuesto de que deba prestarla ¿cuáles han de ser las partes principales de esta educación, en consideración a las distintas clases sociales, y cuál es la manera de atenderla?” (p. 687). Estas preguntas dirigen su discurso, enfatizando el rol del Estado en la moralización del pueblo debido a que el contexto económico y, específicamente, la división del trabajo, destruye sus virtudes. Ahora bien, este rol depende de las características del momento:

Hay casos en que la situación misma de la sociedad coloca a la mayor parte de los individuos en condiciones de adquirir por su cuenta, sin la intervención del Gobierno, todas aquellas técnicas y virtudes que el Estado exige o admite. En otras circunstancias, la sociedad no coloca a la mayor parte de los individuos en semejantes condiciones, y entonces es necesaria la atención del Gobierno para precaver una entera corrupción o degeneración en la gran masa del pueblo (p. 687).

Como se logra advertir, en la segunda circunstancia opera el Estado con un propósito específico: evitar la decadencia de la población más desfavorecida. En este sentido, la educación de las clases populares en la sociedad civilizada requiere mayor atención gubernamental dado que los sectores que ostentan jerarquía y riqueza tienen el tiempo y los recursos para instruir a sus hijos. El autor advierte una condición de clase en los grados de educación, lo que, además, se expresa en el trabajo que realizan, afirmando que “los empleos que ocupan la mayor parte de la existencia de las personas de determinado rango y fortuna, no son, por lo general, sencillos y monótonos, como ocurre con los de la masa del pueblo. Casi todos ellos son sumamente complicados, y en ellos más se ejercita la cabeza que las manos” (p. 689). Cabe hacer notar que los sectores acaudalados tienen la ventaja de no ocupar la mayor parte de su tiempo en el trabajo, lo que les permite perfeccionarse en otros conocimientos *útiles o de adorno*. Situación diametralmente opuesta a la de los pobres que “tienen muy poco tiempo para dedicarlo a la educación. Sus padres apenas pueden mantenerles en su infancia, e inmediatamente que se hallan en condiciones de trabajar han de aplicarse a algún oficio, que les permita atender a su subsistencia” (p. 689).

La división del trabajo, además de provocar la reproducción de la condición de clase, promueve una instrucción diferenciada. De esta manera, se convierte al trabajador en un obrero parcial que sólo ejecuta una función determinada o realiza *pocas o sencillas operaciones*. Smith señala que el hombre del pueblo cultiva, generalmente, su inteligencia a partir de las ocupaciones ordinarias y “no tiene ocasión de ejercitar su entendimiento o adiestrar su capacidad de inventiva en la búsqueda de varios expedientes que sirvan para remover dificultades que nunca se presentan. Pierde así, naturalmente, el hábito de aquella potencia, y se hace todo lo estúpido e ignorante que puede ser una criatura humana” (p. 687). Por esta razón, a Smith le interesa la educación del pueblo ya que la falta de instrucción provoca perjuicios al individuo, a la sociedad y a la nación:

La torpeza de su entendimiento no sólo le incapacita para terciar en una conversación y deleitarse con ella, sino para concebir pensamientos nobles y generosos, y formular un juicio sensato, respecto a las obligaciones de la vida privada. Es incapaz de juzgar acerca de los grandes y vastos intereses de su país, y al no tomarse mucho trabajo en instruirse, será también inepto para defenderlo en caso de guerra (p. 687).

Si bien la división del trabajo es esencial para el sistema capitalista debido a que aumenta la producción, trae aparejada, según este autor, la destrucción de las *virtudes sociales, intelectuales y marciales*, por lo que el gobierno debe impedir dicha pérdida. En sus palabras: “aun en las sociedades civilizadas y progresistas éste es el nivel a que necesariamente decae el trabajador pobre, o sea la gran masa del pueblo, a no ser que el Gobierno se tome la molestia de evitarlo” (p. 688). Ahora bien, lo anterior no ocurre, según él, en las sociedades *bárbaras, de cazadores, pastores y labradores* debido a que mantienen al individuo en distintas ocupaciones que obligan a desarrollar la inventiva, de manera que esta capacidad “se mantiene siempre alerta, y el entendimiento no corre el riesgo de caer en aquella estupidez que parece encubrir, en una nación civilizada, la inteligencia de la mayoría de los individuos pertenecientes a las clases inferiores del pueblo” (p. 688). Como contrapunto a esta mirada, Marx advierte que el incremento de las ganancias del capital (es decir, la riqueza social o la riqueza de las naciones) se hace a expensas de los obreros.

Ante esta situación, el Estado debe estimular o insistir, durante la infancia, en la educación elemental del pueblo (leer, escribir y contar) debido a que constituye el tiempo en el que todavía las personas no han comenzado a ejercer un oficio. “El Estado, con muy pequeños gastos, podría facilitar, estimular y aun imponer, a la mayoría de las gentes que pertenecen a clases populares, la obligación de adquirir esos conocimientos tan esenciales de la educación” (Smith, 1958: p. 690). Para esto, se debe colocar una escuela en cada parroquia o distrito y los niños que asistan deben realizar una pequeña paga al maestro. En cuanto a la instrucción, en el caso británico, dice Smith, podrían reemplazarse algunos rudimentos del latín que se enseñan a las clases populares por otros conocimientos elementales y útiles para ejercer un oficio, como la geometría, el dibujo y la mecánica. De este modo, la actuación del Estado en esta materia sólo busca prevenir aquellos riesgos que pueden afectar al conjunto social, tomando, como ya vimos, las medidas necesarias para ello (defensa, justicia y educación). En este sentido, “es deber del Estado evitar que se propague la cobardía, la ignorancia y la estupidez” (p. 692), sobre todo estas dos últimas, que *oscurecen la inteligencia* del pueblo ya que “un hombre carente del uso apropiado de sus facultades mentales es más despreciable, si cabe, que un cobarde, pues es mutilado y deforme en una parte todavía más esencial del carácter que compone la naturaleza humana” (p. 692). El Estado, al asumir un rol en la educación del pueblo, busca que éste no sea del *todo ignorante*, lógica amparada en la idea de que un pueblo *inteligente e instruido* es más *ordenado y decente*, que uno *ignorante y estúpido*.

Esta instrucción popular, recomendada por Smith, que buscaba evitar la completa degeneración del pueblo, es caracterizada por Marx en *El Capital* como una “dosis prudentemente homeopática” (1971: p. 295). Asimismo, señala que el economista y político francés Germain Garnier, en 1796, “polemiza consecuentemente contra él [Smith], alegando que la instrucción popular choca contra las leyes primarias de la división del trabajo y que con ella *se proscibiría todo nuestro sistema social*” (p. 295). En las líneas que siguen, analizaremos cómo se relaciona esta idea de educación elemental y moral del pueblo con la nueva concepción del ser humano promovida por la Ilustración.

2.2. LA ILUSTRACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL HOMBRE

Los cambios que se están produciendo en este período son plasmados por Immanuel Kant cuando expresa, en 1784, que “nuestro tiempo es la época de la ilustración”. Esta nueva fuerza comienza a gestarse como una reacción a una condición particular del hombre: *su minoría de edad*. En este sentido, para él, la ilustración es la salida del hombre de esta condición de amparo con respecto a otras personas, dada su “incapacidad de servirse del propio entendimiento, [pues] la mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (*naturaliter maiorennnes*), permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y la cobardía” (Kant, 2004: p. 33). En este escenario, otros se erigen como tutores y el hombre queda cómodamente subordinado, haciendo de la minoría de edad, generalmente, su naturaleza. Por lo mismo, se vuelve difícil para él abandonar esta situación, *inclusive, le ha cobrado afición*, y son sólo unos pocos, señala el filósofo, los que logran salir de este estado, ya que “en efecto, siempre se encontrarán algunos hombres que piensen por sí mismos, hasta entre los tutores instituidos por la confusa masa. Ellos, después de haber rechazado el yugo de la minoría de edad, ensancharán el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación que todo hombre tiene: la de pensar por sí mismo” (p. 34). Expone así de manera explícita el rol del entendimiento y lo declara en su célebre frase *¡Sapere aude!* (¡atrévete a saber!), para hacerte responsable de tu vida.

Durante este período, si bien hay una ampliación de los conocimientos, aparece también un nuevo espíritu, el que, según Cassirer (1950), condensa su esencia en una sola palabra: el sustantivo *razón*. De esta forma, el gran cambio radicaría en que mientras para Descartes, Malebranche, Spinoza y Leibniz, “la razón es la región de las ‘verdades eternas’, verdades comunes al espíritu humano y al divino” (p. 27), en el siglo XVIII ésta, “lejos de ser una tal *posesión*, es una forma determinada de *adquisición*. No es la tesorería del espíritu en el que se guarda la verdad como moneda

acuñada, sino más bien la fuerza espiritual radical que nos conduce al descubrimiento de la verdad y a su determinación y garantía” (p. 28). Desde esta perspectiva, es una fuerza que sólo se entiende en la acción, contraponiéndose una razón del ser (s. XVII) a una del hacer (s. XVIII). En este sentido, “se cree haber descubierto el poder infalible de la razón humana, la que, auxiliada por el método experimental, será capaz de arrancarle a la naturaleza todo su secreto y, además, resolver todos los problemas sociales, bastante crecidos por esta época” (García, 1965: p. 177).

A partir de estas argumentaciones, el pensamiento del siglo XVIII avanza de manera contraria al del siglo anterior, pues “no comienza colocando determinados principios, determinados conceptos generales para abrirse camino gradualmente, partiendo de ellos, por medio de deducciones abstractas, hasta el conocimiento de lo particular, de lo ‘fáctico’; su pensamiento se mueve en dirección opuesta. Los *fenómenos* son lo dado y los *principios* lo adquirido” (Cassirer, 1950: p. 22). El punto de partida no es, entonces, la abstracción (conceptos y principios), sino la experiencia y la observación, de manera que se presenta una nueva jerarquía metódica cuyo camino comienza con la observación que es lo dado o el dato, mientras que el principio o la ley es lo buscado. De esta forma, la Ilustración propone una nueva lógica que concilia lo positivo y lo racional.

Ahora bien, si nos remitimos específicamente a los pensadores de la educación que dan sustento al contexto local en este período, debemos comenzar ciertamente con Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)⁷ quien desarrolló principios que constituirán la base del pensamiento pedagógico de los siglos XIX y XX. Para este autor, la primera utilidad pública es formar al hombre, sin embargo, ésta se ha olvidado. Tampoco se reconoce a la infancia como una entidad con atributos propios: “no se conoce nada de la infancia: con falsas ideas que de ella se tienen, cuanto más se camina más se yerra. Los más sabios se aplican a lo que importa saber a los hombres,

7 Este autor abreva de pensadores como el abate Saint-Pierre (el cuidado de la educación moral, la enseñanza profesional y la educación de la mujer), Montaigne y Locke.

sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre” (Rousseau, 2011: p. 37). Por esta razón, en 1762, escribe *Emilio o De la Educación*, para adentrarse en el universo propio de la infancia. A pesar de que está consciente de que su método puede ser *químérico y falso*, sus observaciones, sin duda, abren una nueva entrada para su comprensión.

La doctrina pedagógica rousseauiana plasma una filosofía de la existencia del hombre y de la sociedad, pues como señala Hubert (1957), hasta él, los pensadores de la educación promovían la formación del hombre tanto para la salvación de su espíritu como para la vida en sociedad, mientras que éste propone formarlo para él mismo, de hecho, se pregunta: ¿formar al hombre o al ciudadano?; no se puede hacer ambas a la vez, pues constituyen dos formas distintas de educación. Así, “el hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo o con su semejante. El hombre civil no es más que una unidad fraccionaria que depende del denominador y cuyo valor está relacionado con el entero, que es el cuerpo social” (Rousseau, 2011: p. 48). De esta ambivalencia derivan dos formas de educación que vendrían a ser opuestas: una radicada en la institución pública y común; y otra de carácter particular y doméstico. En este sentido, apuesta por la segunda y busca enseñar al hombre a vivir y “vivir no es respirar, es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más ha vivido no es aquel que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida” (p. 53). Por esta razón, no hay más que una ciencia que enseñar que es la de los deberes del hombre, al respecto señala:

En el orden natural, por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está bien educado para ése no puede cumplir mal los que se relacionan con él. Poco me importa que destinen a mi alumno a la espada, a la Iglesia o a los tribunales. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle. Lo admito, al salir de mis manos no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: será ante todo hombre; todo lo que un hombre debe ser

sabr  serlo, llegado el caso, tan bien como cualquier otro, y por más que la fortuna le haga cambiar de puesto, estará siempre en el suyo (p. 51).

El hombre se vuelve el centro de la pedagogía y, como dice Hubert (1957), su conocimiento es el punto de partida, el medio y la llegada. Así, Rousseau es enfático al señalar que nuestro primer deber es con nosotros mismos, en este sentido, la formación del hombre debe orientarse a este fin, idea opuesta a la lógica dominante, donde "uno de los contrasentidos de las educaciones comunes es que, hablando primero a los niños de sus deberes, nunca de sus derechos, se empieza por decirles lo contrario de lo que es preciso, lo que no podrían entender, y lo que no puede interesarles" (p. 143).

Para Rousseau, el hombre nace bueno, pero la sociedad lo corrompe. Al respecto, en el libro primero de *Emilio* señala: "todo est  bien al salir de manos del autor de las cosas; todo degenera entre las manos del hombre" (p. 43). A esto sumemos otra máxima: "los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos: no hay perversión original en el corazón humano" (p. 135). Estas ideas se contraponen a la tradición cristiana que entiende al hombre asociado al pecado original y que se perfecciona por medio de la sociedad; en contraste, plantea que la sociedad pervierte la naturaleza buena del ser humano, pues "el hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, será el más desfigurado de todos ... será entonces como un arbolillo que el azar hace nacer en medio de un camino, y que de pronto los transeúntes hacen perecer sacudi ndolo por todas partes y dobl ndolo en todos los sentidos" (p. 43). Para evitar esta deformación, propone extraer al niño de las nefastas influencias sociales que desvían su desarrollo, pues el *mal que los niños ven, los corrompe*. Debido a esto, el niño, al nacer débil y desprovisto de todo, necesita la asistencia que brinda la educación. En este escenario, ésta debe estar dirigida por el maestro y debe conducir a eliminar los inconvenientes externos que puedan perturbar su formación, tendiendo al desarrollo autónomo de la personalidad y de las facultades individuales. Por lo mismo, propone una educación solitaria, sin libros, sin programa y con escasa intervención del maestro, es decir, una educación basada en la naturaleza y la experiencia:

En vez de dejarlo corromperse en el aire viciado de una habitación llévesele diariamente en medio de un prado. Allí, que corra, que retoce, que se caiga cien veces al día, mejor: antes aprenderá a levantarse. El bienestar de la libertad redime de muchas heridas. Mi alumno tendrá a menudo contusiones; a cambio estará siempre alegre; aunque los vuestros tengan menos, siempre son contrarios, siempre están encadenados, siempre tristes. Dudo que la ventaja esté de su lado (p. 111).

Como se advierte, el pensamiento rousseauiano se centra en quien recibe la educación, es por esto que propone entender la naturaleza y respetar las etapas de desarrollo del niño. De este modo, “la educación del hombre comienza en su nacimiento; antes de hablar, antes de oír, ya se instruye” (p. 85); y dura hasta que se ha convertido en adulto. Ahora bien, un aporte significativo del filósofo es la diferenciación que hace en la vida de los seres humanos, identificando etapas sucesivas de crecimiento relacionadas de manera intrínseca con la educación. Lo anterior claramente obedece a la diferencia que establece entre el niño y el adulto y al respecto señala que “la humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: hay que considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Asignar a cada cual su puesto y fijarlo en él, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre es cuanto podemos hacer por su bienestar” (p. 114). Fija, así, la existencia de la niñez y de la adolescencia según características y necesidades específicas, las que son distintas a las del hombre adulto:

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos pervertir ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor, y que no tardarán en corromperse: tendremos jóvenes doctos y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias; no hay nada menos sensato que pretender sustituirlas por las nuestras (p. 131).

Tal concepción posibilita proponer la idea de una educación en función del progreso de la infancia y a partir de la marcha del *corazón humano*. Así, en *Emilio* identifica cinco fases: la edad infantil (niño de pecho), la edad pueril (de la naturaleza), la edad intermedia (de la



Retrato de niño, c. 1860-1880. Adaro y Compañía retratistas.
Colección Museo Histórico Nacional.

fuerza), la edad de la adolescencia (de la razón y de las pasiones) y la del matrimonio. Gracias a la teoría que la sustenta, su obra traspasa el siglo XVIII e influencia el pensamiento de pedagogos posteriores.

Otro pensador que destaca en esta época es Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), cuya obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801) llega a nuestro país gracias a la traducción que hace el normalista José Tadeo Sepúlveda en 1888, quien en la nota al lector recomienda “encarecidamente esta obra á los maestros asiduos, amantes de su profesión y del progreso; especialmente á los colegas jóvenes, novicios en el arte de enseñar; á los alumnos normalistas, y tambien á todas aquellas personas que se interesan por la educación del pueblo, ó que están llamadas á intervenir en ella” (p. XI). Esto último resulta relevante, pues Pestalozzi visibiliza, a diferencia de Rousseau, el estado de la educación imperante en Europa, centrada en los cursos superiores y con una base en total abandono. Muestra, con esto, una inquietud por la educación del pueblo, que trasluce, además, un elemento de clase, pues sus beneficios se reparten según la condición social. El educador es explícito al describir lo que ocurría por esos años:

Tal como la conocía [la enseñanza], ella me parecía como una gran casa cuyo piso superior está decorado con un arte exquisito, pero que es habitado sólo por un pequeño número de hombres. El del medio tiene ya un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior, y si ellos manifiestan deseos de trepar á la manera de los animales, se les corta provisoriamente un brazo ó una pierna para impedirselo. En el piso bajo habita un rebaño innumerable de séres humanos, los que poseen absolutamente el mismo derecho que los del superior á la luz del sol y á la salubridad de la atmosfera; sin embargo, no se contentan con abandonarlos á si mismos en las cuevas sin ventanas, oscuras y asquerosas: cuando ellos se atreven solamente á levantar la cabeza para arrojar una mirada hacia los esplendores del piso superior, se les horada brutalmente los ojos (Pestalozzi, 1888: p. 77).

A partir de este diagnóstico, refuerza su idea de que una gran parte de la población europea se estaba convirtiendo en *otros tantos eunucos*, pues la educación destinada a las clases más modestas

resultaba ser estéril. La solución a esto se encontraba, según él, en el sistema de enseñanza. Al respecto señalaba, “yo comencé á sentir, y ese sentimiento se desarrolló más y más, que es imposible remediar en grande y de una manera durable los males de la escuela, si no se llega á someter la forma mecánica de toda enseñanza á las leyes eternas que sigue el espíritu humano para elevarse de impresiones puramente sensibles á concepciones claras” (p. 78). Para esto inicia tres proyectos: una casa de huérfanos, un seminario de preceptores y un pensionado.

Según este educador, resulta relevante sacar la educación de su postración debido a que “el hombre llega á ser hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro sér, que nosotros mismos nos hemos dado, debe á su vez, en toda su acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse fuertemente á la marcha sencilla de la naturaleza” (p. 81), razón por la que afirma que el hombre debe imitar sus procedimientos. Para esto, utiliza el ejemplo del árbol, el que inicia en la semilla y sigue su formación (tronco, ramas principales y secundarias) hasta convertirse en un frondoso espécimen, de este modo, recomienda: “observa bien este procedimiento de la gran naturaleza; ve cómo cuida y cómo protege cada una de las partes que ella ha creado, y cómo encadena la existencia de cada órgano nuevo á la vida antes asegurada de los primeros nacidos” (p. 82). Lo que nos está diciendo Pestalozzi es que el hombre está sometido a las mismas leyes de desarrollo general que la naturaleza, así, la educación debe obrar conforme a éstas. De este modo, intenta hilar algunas proposiciones con la finalidad de esbozar un *método de enseñanza general y psicológico*.

Para Pestalozzi el origen de nuestros conocimientos se encontraba en el número, la forma y la palabra, que constituían los medios elementales de enseñanza. Por lo mismo, la educación debía apoyarse en enseñar a los niños a conocer la unidad de las cosas, distinguir su forma y familiarizarlos con sus nombres. Refiriéndose a su concepción educativa, señala: “he establecido el primero y más elevado principio de la instrucción, reconociendo en la intuición el FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO CONOCIMIENTO, y he procurado haciendo abstracción de todos los modos particulares de enseñanza, encontrar la esencia de la enseñanza misma y la forma

primordial mediante la cual debe ser determinada por la naturaleza misma de la cultura de nuestra especie” (p. 159). De este modo, define la intuición como su punto de partida, “la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen” (p. 166), un método con el que, dado que se funda en las leyes de la naturaleza, se lograría el objeto eterno de toda instrucción: “el desarrollo de las aptitudes y la adquisición de nociones claras” (p. 181). Identifica como primer elemento de la intuición el sonido, seguido por la forma y el número. Al referirse a la enseñanza pública que imperaba en aquellos años (y que define como una enseñanza monástica y anti-natural), remarca que ésta no reconocía a la intuición como principio fundamental para llegar a la verdad.

Por su parte, Kant señala que, dado que no se trata de una época ilustrada sino de ilustración, la educación cobra relevancia debido a que posibilita la perfección de la naturaleza humana. Al respecto, declara, en su Tratado de pedagogía publicado por su colega Friedrich Theodor Rink en 1803, que “el hombre es la única criatura que requiere educación [entendiendo por ésta] los cuidados (asistencia, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la cultura” (Kant, 1985: p. 9). Bajo esta perspectiva, la pedagogía es física (cuidados) o práctica (adquisición de cultura para poder vivir con libertad) y debe disciplinar al hombre para “impedir que la parte animal se imponga sobre la humanidad” (p. 14). Ahora bien, para cultivarlo, se recurre a la enseñanza y a la instrucción; se busca igualmente con esto formar un hombre prudente que sepa vivir en sociedad (ciudadano) y velar por su moralización, inculcándole buenos sentimientos.

De su obra, nos interesa también resaltar su opinión acerca de la disciplina, pues ésta convierte el *estado de animalidad* (dominado por los instintos) en *estado de humanidad* (dominado por la razón):

Somete a los hombres a las leyes de la humanidad y los inicia en el acatamiento de las mismas. Pero esto debe suceder en una edad temprana. Así, por ejemplo, se envía a los niños al colegio no tanto para que allí aprendan algo, sino para que puedan acostumbrarse a permanecer sentados

tranquilamente y a obedecer con prontitud lo que se les ordena, a fin de que en el futuro puedan poner en práctica todas las ideas que demande un momento dado (p. 10).

Mediante la disciplina es posible prevenir los errores. Desde pequeños a los niños se les enseña a seguir las reglas, de manera que “la primera época del colegial es aquella en que él debe mostrar sumisión y obediencia pasivas; la segunda, es en la que se le permite hacer uso de su capacidad de reflexión y de su libertad, guiado siempre por las leyes. En la primera lo rige una fuerza mecánica; en la segunda, una fuerza moral” (p. 16). Esta cita manifiesta uno de los mayores problemas de la educación de la época: conciliar la sumisión y la libertad. Ante esto, el filósofo advierte que la restricción es una necesidad. De este modo, “es preciso acostumar al estudiante a que su libertad se sujete a una restricción, y, al mismo tiempo, enseñarle a hacer un buen uso de ella”, agregando que “el hombre que carece de educación no sabe emplear su libertad” (p. 17). Como se advierte, la educación en relación con la libertad constituye una construcción propia del pensamiento ilustrado, pues permite al hombre obrar según su voluntad (razón) y hacerse cargo de sus actos.

En este marco, la educación puede ser privada u oficial, sin embargo, esta última se debe imponer. Señala que la educación privada es aquella que es dada por los padres, quienes, en muchas ocasiones, requieren ayuda de terceros, lo que generalmente ocasiona conflictos, pues “el niño debe guiarse por los preceptos de sus maestros, y luego también, por los caprichos de sus padres” (p. 16). Ante esto, el pensador se pregunta ¿hasta qué punto la educación privada es preferible a la educación pública? Afirma que es preferible la última debido a que, además de desarrollar saberes y habilidades, forma el carácter del ciudadano, mientras que “la educación hogareña no sólo no corrige los defectos familiares, sino que los aumenta” (p. 16).

Otro educador destacado del siglo XIX es Friedrich Froebel (1782-1852), quien tiene una marcada influencia de Pestalozzi, con quien colaboró en Iverdon, entre 1805 y 1810. Su concepción pedagógica

se plasma en el libro *La educación del hombre*⁸, en el que señala que ésta “no es sino la vía ó el medio que conduce al hombre, sér inteligente, racional y consciente, á ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de la vida que posee en sí propio” (1885: p. 4). Así, la educación tiene como propósito formar al ser humano según su vocación, por lo que “debe llevar al hombre á conocerse á sí mismo, á vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios” (p. 5). Critica la educación convencional, la que sólo dificulta los progresos del hombre, y propone que ésta debe estar en armonía con la naturaleza de cada individuo, por lo mismo, debe ser *tolerante, variable, blanda y flexible*. De esta manera, su pensamiento sobre la educación hace hincapié en que “el niño, hombre desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su sér y puesto en posesión del libre empleo de su potencia” (p. 16), la que debe ser fomentada (y no coartada) por medio del trabajo (juego), atendiendo a la libertad y espontaneidad del ser humano:

En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser necesariamente aseguradas al niño, al discípulo. La coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor. Allí donde el odio atrae el odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser á la servidumbre, y la necesidad produce la domesticidad; allí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la educación ó de la enseñanza es nula (p. 10).

Ahora bien, los elementos que el hombre posee en potencia se deben desplegar en forma gradual. De este modo, como ya adelantamos, su concepción educativa está estrechamente unida a la idea progresiva del desarrollo del hombre, que requiere un curso “no interrumpido, y desembarazado de todo obstáculo” (p. 21). A pesar de lo dicho, plantea que hay un desconocimiento de la cadena del desarrollo (criatura, niño y adolescente) que proviene de la negligencia del hombre que no observa su vida desde el origen, por lo mismo, es enfático al señalar que no se debe olvidar ninguna de las etapas por las que pasa el hombre, sobre todo aquellas que tienen relación con la infancia:

8 Esta obra fue traducida del alemán por el chileno José Abelardo Núñez en 1885.

Muchas desgracias, muchos escollos se evitarían, si los padres considerasen el hijo con relación á todos los diversos grados de desarrollo que éste está llamado á recorrer, sin hacerle pasar por alto ni desdeñar uno solo; si tuviesen los padres en cuenta que el completo desarrollo de grado sucesivo se halla basado sobre el completo desarrollo de cada uno de los grados precedentes (p. 22).

En relación con la poca importancia dada a esta progresión necesaria, atribuye gran responsabilidad a los padres, los que, a su juicio, al no atender a esta característica primordial de sus hijos, les niegan la posibilidad de desarrollarse plenamente:

Y sin embargo ¡cuántos padres no toman en cuenta la importancia de esta observación! Para ellos, el niño no es más que el niño; el adolescente no es más que el adolescente; en el uno olvidan á la criatura, en el otro al niño; no piensan que el niño es niño y el adolescente, adolescente, menos por causa de haber alcanzado la edad del segundo grado de la infancia ó de la adolescencia, que por haber recorrido ya el primero ó el segundo grado de la vida (p. 23).

Esta concepción tiene una aplicación directa en los cuidados y en la enseñanza que debe recibir el hombre según su etapa de desarrollo; ante esto, es tajante al señalar que toda persona, al ser considerada miembro de la humanidad, debe ser objeto de cuidados *inteligentes y particulares*, ya que "si no se aplican todos los cuidados al desarrollo del hombre en los primeros grados de su vida, dificultase para más tarde la marcha de la educación; este olvido, esta negligencia harto común, es frecuentemente causa deplorable de que el hombre se aparte del fin á que tendían sus facultades y aspiraciones" (p. 23).

Igualmente, Froebel es de la idea de que el niño no debe sólo mirar y escuchar, también debe obrar y producir y la forma para hacer brotar sus facultades (su potencia interior) es mediante los juegos educativos. En este planteamiento subyace el valor que otorga al trabajo, el que debe ser aplicado a la facultad creadora del hombre, pues "por el trabajo de sus manos, realiza las concepciones de su inteligencia" (p. 23); se manifiesta el interior al exterior, se da forma al espíritu y al pensamiento, es decir, se hace visible lo invisible. Esta noción difiere de la predominante, que define al trabajo como

una *carga pesada y vil*. Por lo mismo, considera que es un error grave entenderlo sólo como un medio para satisfacer necesidades como comida, techo y vestuario, pues “es una facultad original del hombre, por la cual éste, al producir las obras más diversas, manifiesta exteriormente el sér espiritual que recibió de Dios” (p. 24). Aboga, así, por la trascendencia que tiene el trabajo en la educación del ser humano y critica la afición de someter al niño sólo a una carga intelectual, desaprovechando sus ventajas creadoras. Por esto recomienda: “ocúpese todo niño ó todo joven, cualquiera que sea su posición, ocúpese por lo menos durante dos horas al día, en algún trabajo manual determinado y propio para desarrollar su actividad” (p. 26).

Plantea también que los juegos de los niños deben ser considerados como demostración de su inteligencia y “germen de la facultad creadora que posee el hombre” (p. 28). Por esta razón, su aporte principal radica en la incorporación del juego a la enseñanza del Kindergarten, pues éste sería una manifestación de las aptitudes y del ser más profundo de la infancia. Para esto desarrolló una serie de materiales didácticos que combinan cuerpos geométricos, canciones y cuentos.

En resumen, cada uno de estos pensadores, desde distintas miradas, contribuyó a la generación de una propuesta que buscaba definir la naturaleza del hombre como un ser perfectible por medio de la educación. De este modo, la bondad intrínseca (Rousseau); la intuición como medio para educar al pueblo (Pestalozzi); la disciplina y la razón para transitar del estado de animalidad al de humanidad (Kant) y la libertad, el trabajo y el desarrollo progresivo (Froebel), fueron los pilares en los que los teóricos educacionales chilenos fundamentaron parte importante de su propuesta hacia la infancia.

2.3. LA INFLUENCIA DEL POSITIVISMO

En el plano educativo, la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por el positivismo filosófico, movimiento en que la ciencia, en contraposición a la metafísica, inspiró “una pedagogía de corte naturalista y materialista y de fines fundamentalmente técnico-profesionales” (García, 1965: p. 222). En este marco, los puntos de partida de la ciencia pedagógica fueron la observación, la experimentación y la medición de los fenómenos. Esta corriente se fundó en los postulados de Auguste Comte (1798-1857), quien, de la mano de una actitud de desconfianza respecto de la metafísica y de la teología, relevó el poder de la ciencia. Este cambio de paradigma repercutió en las y los destinatarios del proceso educativo, por lo que “en el estudio del educando se empiezan a tener en cuenta aspectos hasta entonces descuidados, tales como sus condiciones anatómicas y fisiológicas, mientras que se aplica frecuentemente una nueva ciencia: la psicología experimental. También se tienen muy en cuenta factores como la herencia, el medio y, en particular, se presta atención a los casos patológicos o anormales” (García, 1965: p. 223).

En este marco, las ideas de Herbert Spencer (1820-1903), quien escribe en el apogeo de la revolución industrial, representan la cúspide del positivismo y repercuten fuertemente en las teorías educativas de la época⁹. En su *Tratado de Educación intelectual, moral y física*, publicado en 1860, reflexiona sobre la utilidad de la educación, la que se manifiesta en los resultados. Critica la tendencia a aprender según la moda dominante o, en muchos casos, según el capricho, sin reflexionar acerca de la utilidad de los conocimientos impartidos, cita como ejemplo de esto la enseñanza del latín. Por esta razón, busca responder a la pregunta acerca de qué saber es más útil. En este sentido, señala que es necesario investigar qué conocimientos es necesario poseer, cuestión que se relaciona de manera intrínseca con la finalidad de la educación, la que, según el filósofo, es *prepararnos a vivir con vida completa*, idea que se resume en la siguiente afirmación:

9 En el caso chileno, sus teorías fueron estudiadas y recomendadas por pensadores de la talla de José Abelardo Núñez (1883) y Darío Salas (1913).

¿Cómo debe vivirse? Para nosotros, ésta es la cuestión capital. No la planteamos tan sólo en el sentido material de la frase, sino en el más absoluto y extenso. Este problema general abraza todos los siguientes: ¿Cuál es la verdadera línea de conducta que debe seguirse en cada situación, en cada circunstancia de la vida? ¿Cómo tratar el cuerpo? ¿Cómo dirigir la inteligencia? ¿Cómo manejar los negocios? ¿Cómo debe educarse la familia? ¿Cómo es necesario cumplir los deberes de ciudadano? ¿Cómo emplear mejor todas nuestras facultades para el bien propio y el de los otros? ¿Cómo, en fin, vivir con vida completa? He aquí lo que más nos interesa conocer y lo que la educación debe ante todo enseñarnos (Spencer, 1946: p. 17).

Si bien Spencer expone el propósito de la educación, también se encarga de ordenar jerárquicamente las direcciones de la actividad del hombre, colocando en primer lugar los conocimientos que apuntan a la seguridad del individuo, sin olvidar los que forman buenos ciudadanos. Al respecto precisa el siguiente orden racional: “educación que prepara para la conservación directa del individuo; educación que prepara para su conservación indirecta; educación que enseña a educar a la familia; educación que forma al ciudadano; por último, educación en que se cultivan las artes, verdadero refinamiento de la vida” (p. 21). Tras este análisis termina señalando que la ciencia, el saber más útil, es fundamental para la disciplina del ser humano. Así, por ejemplo, cuando se refiere a la manera indirecta de conservación personal, analizando la educación ligada al progreso económico de las naciones, señala que los conocimientos ligados a la mecánica, física, química (ciencias abstracto-concretas), matemática (ciencia abstracta) y astronomía, geología, biología y sociología (ciencias concretas), ayudan a desarrollar la industria y perfeccionar la elaboración de los productos. Así, “es, pues, fundamentalmente importante para quien se interesa en la producción, el cambio y la distribución de las mercancías, poseer ciertos conocimientos que derivan de algunas ramas de la ciencia” (p. 39). De este modo, el estudio de estas disciplinas se transforma en un elemento esencial para la vida industrial y comercial. No obstante, Spencer lamenta que dichos conocimientos hayan sido descuidados por la escuela, pues constituyen la base de las sociedades civilizadas.

Desde este punto de vista, lo que conocemos como civilización es producto de la ciencia, pues “el progresivo conocimiento de las propiedades y de las relaciones de las sustancias ha permitido a tribus errantes convertirse en naciones populosas y gozar además de placeres y comodidades que sus abuelos, desnudos, casi aislados, no hubieran podido imaginar” (p. 84). De esta manera, la ciencia y la educación están vinculadas con el progreso de las naciones, por lo que –para *conducir al hombre a una vida completa*– esto se debe hacer de manera científica y metódica.

Spencer aborda la educación a partir de tres ámbitos: intelectual, moral y físico. En relación con el primero, señala que se debe armonizar la enseñanza con las leyes de la naturaleza, enfatizando que el placer que acompaña la satisfacción de necesidades constituye un estímulo para aprender. Ejemplo de ello “es el hecho de sustituir las lecciones aprendidas de memoria con lecciones orales y experimentales, como las que se dan en los campos y jardines en que juegan los niños” (p. 101).

Sobre la educación moral, señala que la idea de considerar a la infancia desde su bondad es un error: “la idea popular de que los niños son *inocentes*, verdadera si se la refiere al *conocimiento* del mal, es completamente falsa aludiendo al *instinto* del bien ... Los niños, cuando quedan entregados a sí mismos, en las escuelas, se tratan entre ellos más brutalmente que los hombres, y si se les abandonase a sí mismos en edad más tierna, su brutalidad sería mayor” (p. 200), en relación con esto, y con cierto dejo de determinismo, expresa:

No esperemos de ningún niño un alto grado de excelencia moral. Durante sus primeros años, el carácter de todo hombre atraviesa por las mismas fases por que pasara la raza de que procede. Lo mismo que los rasgos fisonómicos del niño -la nariz achatada, con las ventanas levantadas, los labios gruesos, los ojos separados, la ausencia del seno frontal- son durante cierto tiempo los del salvaje, de igual modo, sus instintos son también los del salvaje. De ahí la tendencia a la crueldad, al robo, a la mentira, tan general en los niños, tendencia que, aun sin el auxilio de la educación, se modificaría a la vez que la fisonomía (p. 199).

Su concepción de infancia tiene un fundamento bien claro: la moral es una facultad compleja –al igual que la intelectual–, por lo tanto, su evolución es más tardía. Por esta razón, las ventajas de la educación moral que advierte se relacionan con la necesidad, por una parte, de despertar la noción de lo bueno y lo malo durante la infancia y, por otra, de entender la disciplina como una reacción a la transgresión de las reglas, en la que las consecuencias de un mal proceder tienen un castigo natural y no de otro individuo, generalmente los padres (castigo artificial)¹⁰.

Al referirse a la educación física de los niños, señala que está bastante abandonada y suscita escasa preocupación entre las familias y, peor aún, en las escuelas está totalmente en deuda. De este modo, Spencer identifica que la generación de aquellos años es deficiente si se compara con la de los siglos anteriores: “más preocupados que nuestros padres de las leyes higiénicas, parecemos más débiles que ellos” (p. 252). Este agotamiento lo atribuye a la insuficiencia de alimentos y vestuario y al obstáculo que se pone al juego durante la infancia. Todos estos elementos sólo provocan un desarrollo malogrado del cuerpo; así, por ejemplo, el grado de energía física, como también la capacidad de trabajo, dependen del tipo de alimentación. Por esta razón, recomienda que, en el caso de los niños, se opte por una alimentación nutritiva, variada y abundante.

Igualmente, es crítico de la gimnasia que se desarrollaba por aquel entonces. La define como un ejercicio ficticio y entre sus aspectos negativos anota: movimientos acompasados, monótonos, localizados (no hay una distribución de la actividad en todas las partes del cuerpo) y fastidiosos, además de carecer de estímulos morales. A esto agrega: “la gimnasia es inferior a los juegos como *cantidad* de ejercicio muscular, y les es también inferior, y esto es lo más importante, desde el punto de vista de la *calidad*” (p. 249). A pesar de lo anterior, afirma que es preferible a la falta de todo movimiento. En

10 En relación con este punto, cabe hacer referencia a Foucault (1973) cuando señala que “ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente y deja de ser aquello que debe ser atormentado para convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (p. 60).

el caso específico de la infancia, recomienda dejar a los niños jugar, evitando imponerles ejercicios artificiales sobre los *naturales* (juego), ya que tanto “para las niñas, como para los niños, los juegos a que unas y otros les impulsan sus naturales instintos son esenciales a su bienestar corporal. Quien se los prohíba, les prohíbe usar medios divinamente instituidos para su desarrollo” (p. 250).

Si bien identifica tales elementos como dañinos para el desarrollo del cuerpo, afirma que hay una causa que es aún más nociva: el exceso de trabajo intelectual. Éste se manifiesta de manera explícita en el desarrollo del organismo, “dondequiera que se pregunte, se oirá hablar de niños y de jóvenes de ambos sexos cuya constitución ha empobrecido el exceso en el estudio” (p. 253). Tal situación, en muchos casos, se vuelve perniciosa, pues, según el filósofo, el decaimiento físico se transforma en una condición hereditaria. En este sentido, critica la contraposición que se ha establecido entre la educación física e intelectual de las personas, señalando que se debe buscar un equilibrio entre ambas, pues “todo daño impuesto voluntariamente a la salud es un *pecado físico*” (p. 274). Ante esto, afirma que hay que “poner en armonía el régimen que haya de seguir la nodriza y el de la escuela con las verdades de la ciencia moderna, he aquí el desiderátum” (p. 215).

De esta forma, la idea de que la educación debe ajustarse al desarrollo del hombre, planteamiento que proviene de Pestalozzi, se va generalizando en lo que sigue del siglo XIX, y así lo deja ver Spencer: “es imposible, en materia de educación, obtener resultados satisfactorios sin ajustarse a las leyes naturales, limitándose a secundar el movimiento espontáneo del espíritu en su progreso hacia la madurez” (p. 103). Aun cuando la influencia de Pestalozzi es fundamental en la configuración de una nueva forma de enseñanza, Spencer hace notar que su sistema había sido *inhábilmente aplicado*, señalando que la idea de Pestalozzi está todavía por realizarse. En este sentido, el discurso y el modelo que se implementa en forma paralela no parecen ser coincidentes.

Ahora bien, para situarnos en el contexto chileno, es importante saber cuáles fueron las repercusiones que estas ideas tuvieron en los pensadores de este lado del continente.

2.4. EL PROYECTO ILUSTRADO Y LA EXPANSIÓN DESIGUAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA

Como ya lo señalamos, las últimas décadas del siglo XVIII están marcadas por la llegada de un nuevo paradigma que representa una forma de pensar el mundo y que, durante el siglo XIX, reemplaza al pensamiento escolástico por la razón y el progreso. En este contexto, no cabe duda que aparece una preocupación por educar al pueblo. Como sostiene María Loreto Egaña (2000):

Si bien no se puede hablar de grandes avances, especialmente en cobertura, en el período de la emancipación, es indudable que hubo una preocupación apreciable desde los diferentes gobiernos; el espíritu iluminista y anticolonial presente en el discurso de estadistas y pensadores, visualizó a la educación del pueblo en una dimensión redentora, ligada a la formación de los ciudadanos de la nueva república (p. 23).

Estas ideas coinciden con el período de configuración del Estado-Nación chileno, contexto en el que se hacía imperativo crear un hombre nuevo. Así lo señala Sol Serrano (1994), quien sostiene, además, que “si la virtud era el principal valor individual y colectivo, la educación era el medio idóneo para formarla. La virtud permitiría el dominio de las pasiones y así la nueva libertad no podría degenerar en anarquía” (p. 41). Hay una necesidad, por tanto, de superar el pasado con un nuevo orden que venía impregnado de una educación portadora de valores como la libertad, la razón, la ciencia y el progreso (Serrano, 1994). De este modo, el proyecto ilustrado pregona un conocimiento útil que enriquezca al Estado, por lo que éste debe asumir un rol en la dirección de la educación. Serrano, citando a Jovellanos, reformista español del siglo XVIII, expone claramente el vínculo entre educación, razón y progreso, definiendo la educación pública como “aquella instrucción que busca y alcanza los conocimientos útiles y sabe aplicarlos mejor al adelantamiento de las naciones”¹¹.

11 Op. cit. in Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria, p. 24.

Tras la independencia, el Estado busca proteger, fomentar y dirigir la educación que existía en el país: religiosa, municipal y estatal. Esta última bastante limitada si se compara con las otras dos. En este marco, “el Gobierno no tuvo los medios para formar una red educacional nueva ni tuvo la intención de reemplazar la antigua, aunque sí de controlarla y uniformarla” (p. 45), de manera que la educación conventual y municipal estuvo presente en la legislación, ejemplo de ello es la medida de 1813 que obliga a los conventos a mantener escuelas de primeras letras o el dictamen del reglamento para el nombramiento de maestros. Así, señala Sol Serrano, entre las décadas de 1810 y 1840 se torna difícil plasmar el ideario independentista debido a las dificultades que tiene el Estado para constituirse, a lo que se suma la falta de recursos.

La década de 1840 marcará nuevos rumbos en relación con la educación de la infancia, la que tomará un nuevo impulso de la mano de Sarmiento y su propuesta basada en la moral. En este contexto, la instrucción pública “tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimentario de las ciencias i hechos necesarios para formar la razón” (Sarmiento, 1849: p. 17). De esta manera, se requieren ciudadanos inteligentes y racionales que puedan conducir las nuevas naciones, pues como señala Kant, la razón faculta al hombre para que se haga responsable de su vida o de la nación. En esta misma línea de pensamiento se encuentra Sarmiento, el que, al referirse al ejercicio de los derechos políticos, señala que éstos suponen una preparación intelectual y que, además, la *igualdad de derechos acordada a todos los hombres* obliga a los gobiernos a proveer educación a las próximas generaciones, debido a que “el poder, la riqueza, i la fuerza de una nacion dependen de la capacidad industrial, moral, é intelectual de los individuos que la componen; i en la educacion pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de produccion, de accion i de direccion, aumentando cada vez mas el número de individuos que las posean” (p. 20).

En el caso particular de las sociedades latinoamericanas, Sarmiento (1849) identifica dos problemas que es necesario superar: el hecho de que “las masas estan ménos dispuestas al respeto de las vidas i de las propiedades a medida que su razon

Reproducción fotográfica de una litografía que muestra a un grupo de alumnos representando malos hábitos dentro de una sala de clases, 1920. Colección Museo Histórico Nacional.





i sus sentimientos morales están menos cultivados” (p. 20) y la *inferioridad de la raza*. Esto último se agudizaría aún más debido a que la colonización española “incorporó en su seno a los salvajes; dejando para los tiempos futuros una prole bastarda, rebelde a la cultura, i sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria” (p. 23). En este sentido, y atendiendo al contexto económico, para Sarmiento es relevante el vínculo entre educación y economía, debido a que la primera debe preparar para el trabajo. En nuestro caso, y a diferencia de los países *adelantados*, hay una evidente ineptitud industrial que es provocada por la falta de tradiciones laborales y de prácticas, implementos y útiles industriales, situación que es producto del legado español, que dejó en los países bajo su dominio un atraso intelectual e industrial. A partir de tal diagnóstico, aventura que “si la educación no prepara a las venideras generaciones, para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza i oscuridad nacional” (p. 21). En este marco, la instrucción pública cobra sentido y relevancia como instrumento de la nación para sacar a las sociedades de la postración intelectual e industrial.

Sarmiento parte de una idea base: *la instrucción moraliza a las poblaciones*, al respecto señala: “la concurrencia de los niños a la escuela, trae el efecto moralizador de absorber una parte de tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad, i en el abandono” (p. 38). La escuela permite habituarlos a deberes regulares y controlar sus pasiones, de manera que estos “primeros rudimentos de moralidad i de sociabilidad tan necesarios [los prepararen para] las obligaciones i deberes de la vida de adultos” (p. 38). El Estado es fundamental en este proceso pues es el encargado de presidir, dirigir y vigilar esta instrucción¹². Ahora bien, desde el momento que reconoce esta obligación, debe cuidar “que todos sus miembros reciban en la infancia aquella parte de educación que es indispensable por lo menos para que el hombre salga del estado de naturaleza i se halle apto, por la adquisición de los conocimientos rudimentarios, para cultivar su inteligencia, i satisfacer a las necesidades de la vida civilizada” (p. 88). Iniciar la educación durante la infancia es fundamental entonces para que el hombre pueda formar su

12 Para Sarmiento, el Estado no debe financiar la educación.

intelecto, no obstante, Sarmiento es explícito al señalar que las escuelas públicas, dotadas por el Estado, están enfocadas sólo en los hombres. Por lo que se debe incluir también a las mujeres, ya que de ellas depende la *suerte de los Estados*, debido a que “la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla. Hai mas todavía, las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientas destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres i las preocupaciones se perpetuan por ellas, i jamas podrá alterarse la manera de ser de un pueblo, sin cambiar primero las ideas i hábitos de la vida de las mujeres” (p. 131), pues como él mismo nos recuerda, podemos juzgar el grado de civilización de un grupo humano por la posición social que éstas ocupan. En este contexto, el Estado que nace de la élite dominante encuentra en la nación una “colectividad superior a los intereses particularizados de la sociedad [lo que facilita según Egaña] la aceptación de desigualdades de clase y su negación como contradicciones del sistema” (2000: p. 20).

En esta lógica, la nación como colectividad superior enmascara las diferencias, agudizando un rasgo que hasta el día de hoy está presente en nuestra educación: la segregación. Se va conformando así una educación que reproduce roles sociales y mantiene estructuras compartimentadas, con un nivel primario destinado a una masa popular y una educación secundaria y universitaria circunscrita a una élite. En este sentido, el modelo liberal del siglo XIX protegió los intereses de esta última, mientras que el pueblo “perdió progresivamente la posibilidad de desarrollar su propia economía productiva, acelerándose su proceso de pauperización y exclusión que hizo crisis a fines del siglo” (p. 13). De esta forma, cuando las clases populares se transforman en un peligro, la educación se convierte en el medio para mantener el orden e “integrarlas” socialmente. Sin embargo, el proyecto de la élite (representado por la figura del político, educador y visitador) que inculcaba ciertas habilidades (lecto-escritura, aritmética), difería de los requerimientos del pueblo expresados en la necesidad de las clases más modestas de desenvolverse en sus ocupaciones (Egaña, 2000).

Esta segregación en el campo educativo, subyace, de igual modo, en el campo económico y afecta, sin lugar a dudas, a las demás esferas

sociales. Según Cariola y Sunkel (1982), Chile, entre 1830 y 1930, se caracteriza por su expansión, pero también por el desequilibrio y la inestabilidad congénita a este proceso, el que “no se realizó suave y gradualmente, sino a través de ciclos de violenta expansión y crisis de aguda decadencia, que afectaron, en distintos momentos, a determinadas actividades y a ciertas regiones del país” (p. 14). Esto se plasmó en la configuración territorial del país (movimiento demográfico campo/ciudad) y en la concentrada administración del Estado en las ciudades principales (Santiago, Valparaíso y Concepción) en desmedro de las zonas rurales. Igualmente, la actividad económica se concentró en ciertas zonas: minería del norte, provincias agrícolas del Valle Central y grandes ciudades. Todas estas características dieron forma a un proceso en el que se beneficiaron algunos grupos y otros quedaron absolutamente marginados.

2.5. EL PERÍODO FUNDACIONAL Y LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

María Loreto Egaña al referirse a la educación primaria en el Chile decimonónico identifica dos períodos, uno de carácter fundacional (entre 1845 y 1860) y otro de consolidación (entre 1880 y 1890), los que tienen su correlato en la esfera económica. Desde este punto de vista, es posible advertir dos ciclos de expansión durante el siglo XIX; el primero, asociado a la minería del norte chico y la exportación de cereales (1830-1878) y el segundo asociado a la industria del salitre (1880-1930). Durante este tiempo, se observan cambios en las formas de propiedad y en las relaciones de producción, lo que sin duda influye en el proyecto educativo de la época.

Tras el proceso de emancipación de la corona española, hay al menos siete intentos constitucionales, sin embargo, en 1833 se establece el texto definitivo, base del nuevo Estado. En él se dibuja la forma de concebir la República y se hace mención explícita a la educación pública como *una atención preferente del Gobierno*. De este modo, se da inicio a la estructuración del sistema educacional chileno, con fuerte presencia del Estado. En este sentido, Iván Núñez (1997) remarca que “la Constitución de 1833 –que regirá hasta 1925– reconoció la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilancia de la educación nacional” (p. 1). Durante este período se fundan una serie de instituciones educativas: el Instituto Nacional (1813), la Universidad de Chile (1842), la Escuela Normal de Preceptores (1842), la Escuela de Artes y Oficios (1849), la Academia de Pintura (1849) y la Escuela Normal de Preceptoras (1854). En 1860, se dicta, también, la Ley General de Instrucción Primaria con lo que, como señala Núñez, la educación primaria, destinada a enseñar las primeras letras a los niños pobres, adquiere un rasgo centralizado debido al carácter unitario del Estado y a la influencia francesa¹³.

13 Durante este período fundacional, destaca el pensamiento de Sarmiento y los hermanos Amunátegui, cuyas ideas se consagran en esta ley.

No obstante, como bien señala María Loreto Egaña (2000), “la necesidad de educación primaria, en términos de desarrollo económico y productivo no era evidente para las élites; el pueblo realizaba el trabajo que se requería con bajos o nulos conocimientos escolares; no se precisaba tampoco una mano de obra disciplinada y habituada a la norma, requerimiento que surgiría a futuro con el desarrollo fabril” (p. 123). Si bien, en el discurso, el vínculo entre educación y desarrollo económico fue explícito, en la práctica se llevó precariamente a cabo.

Hacia la década de 1880, la educación primaria cobra importancia gracias a la coyuntura económica y al surgimiento, como lo señala María Loreto Egaña, de grupos medios y partidos políticos que presionan al Estado.

[Este período de consolidación] se refiere a la inserción de la educación primaria popular al interior de la práctica estatal; al reconocimiento de la responsabilidad del Estado con esta educación; pero no guarda relación con la cobertura, con la calidad ni con las condiciones de trabajo de los docentes; si a este respecto algo se había consolidado, eran las condiciones de precariedad con que se había desarrollado esta educación para los sectores pobres (p. 36).

El impulso de la educación elemental durante estas décadas responde, según esta autora, a que “la educación primaria para el pueblo implementada durante el siglo [XIX] constituyó una respuesta desde las élites, para enfrentar los problemas de marginalidad que el propio proceso de modernización implementado por éstas iba generando” (p. 15).

La Guerra del Pacífico (1879-1884) significó para Chile la adquisición de un extenso territorio en la frontera norte (Tarapacá y Antofagasta) y de una gran riqueza salitrera, lo que ayudó al país a salir de la crisis económica. Este segundo ciclo (1880-1930) se caracterizó por el desplazamiento del poder político de los terratenientes conservadores a los liberales. Producto de esto, las finanzas públicas y el comercio exterior comenzaron a depender de la actividad del salitre. También se produce en este período un cambio en la propiedad del capital. Durante el primer ciclo de expansión predominaron los empresarios chilenos, en el segundo, en cambio, prevaleció el capital extranjero, principalmente inglés. A la par, las

condiciones internas cambiaron de manera profunda debido a que se introdujeron formas capitalistas de producción y relaciones sociales asalariadas, que coexistieron con las de corte tradicional. En este escenario comienzan a visibilizarse otros grupos sociales: la clase obrera y los grupos medios. El primero se circunscribe a la expansión de la industria salitrera, al desarrollo ferroviario y portuario del norte, a la concentración demográfica en las principales ciudades del país -que desarrollan industrias artesanales y manufactureras- y a las actividades en torno a las minas carboníferas alrededor de Concepción. Por su parte, los segundos se forman por la ampliación del sistema educacional, la aparición de ocupaciones técnicas y profesionales, la inmigración y la expansión de la administración pública (Cariola y Sunkel, 1982).

Paralelamente, se inicia también una serie de reformas que buscan cambiar las bases en que se había sustentado el régimen educativo durante el siglo XIX. Esto genera un giro en el discurso, ya que “al comienzo de la organización del sistema se argumentaba sobre la necesidad de la educación para el pueblo: tres décadas más tarde el tema era la calidad de la oferta, la eficiencia de los aprendizajes de los niños, aunque el problema de la cobertura no estuviera resuelto” (Egaña, 2000: p. 44). En este sentido, la reforma normal y primaria que se inicia va por este carril, evidenciándose en los discursos críticas a las metodologías consideradas pasivas a la luz de las nuevas ideas educativas que se impregnan entre los intelectuales chilenos.

José Abelardo Núñez¹⁴, en 1878, antes de iniciar su viaje a Estados Unidos y Europa, fue comisionado por el gobierno chileno, con el propósito de estudiar estos sistemas educativos. Según Mardoqueo Yáñez (1892), esta iniciativa se enmarca en las lógicas de progreso de la época que impulsan al Estado a hacerse cargo de la educación. Es así que, Aníbal Pinto, Presidente de la República, “tendió su

14 José Abelardo Núñez se tituló de abogado en 1866, sin embargo, desde el punto de vista familiar, ideológico y laboral, estuvo más vinculado a la educación que al mundo del derecho. Cf.: Egaña, M. L. y Monsalve, M. (2010). “José Abelardo Núñez Murúa y su aporte a la modernización de la instrucción primaria pública” (pp. IX- LXX). En Núñez, J. (2010). *Organización de Escuelas Normales*. Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile. Santiago: DIBAM/ Pontificia Universidad Católica de Chile/Cámara Chilena de la Construcción.



Niños de la Escuela Superior N° 3 de Santiago, 1892.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.



mirada hácia la instrucción popular; i, notando la postración en que se hallaba, pensó seriamente en levantarla i colocarla en el lugar que por naturaleza le corresponde” (p. 613). Sin embargo, “ántes que dictarse leyes i decretos en éste o aquél sentido, estableciendo ésta o aquélla reforma, se creyó mas oportuno nombrar una persona que hiciera estudios sobre la materia en los países mas adelantados del nuevo i viejo continente” (p. 613); pero esta reforma no debía nutrirse sólo de las ideas llegadas desde el extranjero, también, según Yáñez, debía hacerse cargo de las condiciones y necesidades de las escuelas de la república.

Inspirándose en estas ideas insinuó el Señor Núñez al Gobierno, a su vuelta a Chile, la conveniencia de hacer una visita jeneral a todas las escuelas del país, tanto normales, como superiores i elementales, para así, poder especificar con mas exactitud i conocimiento de causa, cuáles debían ser las reformas mas necesarias i mas en armonía con los adelantos i modo de ser de nuestro pueblo, que debieran implementarse (p. 614).

Como resultado de su viaje, Núñez presenta, en 1883, el informe sobre *Organización de las Escuelas Normales*, que constituye el impulso inicial del que emanarán posteriormente las grandes reformas introducidas a la enseñanza normal.

Cabe precisar que la transformación se inicia en las escuelas normales porque eran consideradas la base de la instrucción primaria y porque el cuerpo docente carecía de los conocimientos pedagógicos necesarios. Ante este panorama, una de las medidas que se implementa es la contratación de profesores extranjeros, lo que se lleva a cabo en 1884, cuando Núñez viaja nuevamente a Europa para cumplir con dicho decreto. De esta manera, en 1885 llegan al país, provenientes de Alemania y Austria, los primeros profesores contratados para hacerse cargo de las escuelas normales de Santiago, materializándose, así, una aspiración de larga data:

Dieciocho años han transcurrido desde que hice presente por primera vez la necesidad de reformar radicalmente nuestras Escuelas Normales, i de aumentar el número de estos establecimientos, que son la base de todo sistema de instrucción pública. De la exposición hecha sobre esta

materia en el informe de 1865, se desprende que las pocas Escuelas Normales que tenemos no están organizadas convenientemente; que el número de preceptores que producen actualmente es insuficiente i su educación mui costosa, i que el medio mas seguro de mejorar el servicio actual de las escuelas es hacer venir de Europa algunos profesores distinguidos que se encarguen de su dirección (Yáñez, 1892: p. 615).

Paralelamente, en dicho año, se inicia el proceso formativo de profesores chilenos en las escuelas de Europa y Estados Unidos. Además, se impulsan otras iniciativas que tienen como propósito mejorar la educación, como, por ejemplo, la ley de 1883, que autoriza al Presidente de la República a invertir en la construcción de escuelas. José Bernardo Suárez (1895) señala que “esta lei inició de hecho la reforma en nuestra instruccion primaria, cuya base existe en las Escuelas Normales de uno i otro sexo” (p. 853).

Para fortalecer la formación del preceptorado se reorganiza el programa escolar de la enseñanza normal, introduciéndose, en 1885, el sistema concéntrico -sistema que más tarde se trasladará a todas las escuelas- y se amplía el período de formación de cuatro a cinco años. En 1889 tiene lugar en nuestro país un congreso pedagógico y en 1890 se aprueban los programas de estudio para las escuelas normales de preceptores y preceptoras. También se realizan intervenciones en términos de infraestructura, es así como, por ejemplo, en 1886 se inaugura el nuevo edificio de la Escuela Normal N° 1 de Preceptoras de Santiago. Cabe señalar, que a la sazón, según Mardoqueo Yáñez (1892), se habían fundado numerosas escuelas primarias, pero sólo existían tres escuelas normales, por lo que había un déficit importante de maestras y maestros en comparación con la cobertura existente.

La reforma otorga un nuevo marco al quehacer del magisterio; de las metodologías decimonónicas se transita a la pedagogía moderna. Este cambio se plasma en el primer número de la Revista de Instrucción Primaria, donde José Abelardo Núñez (1886) aclara que dicha publicación “debe señalar el paso de la rutinaria enseñanza de memoria, a los métodos razonados que despierten la intelijencia, ejerciten el juicio i el raciocinio i contribuyan a formar

el carácter del individuo” (p. 9). Si pensamos en las metodologías dominantes durante el siglo XIX es posible entender los cambios que se buscaba implementar en el sistema educativo, el que era criticado por este educador de la siguiente manera: “puede continuarse en la ingrata tarea de hacer penoso, mortificante i cansado el estudio por aquellos que persisten en creer que la noble i santa tarea de la educacion consiste en condenar al niño a repetir reglas, aforismos i proposiciones cuyo significado no entiende, porque jamas le han explicado” (p. 10). En el magisterio se comienza a hablar de método antiguo (vigente aún en las escuelas) y método moderno (las propuestas que llegan a Chile desde Europa y América del Norte) para contraponer los sistemas que empiezan a coexistir. Este proceso de continuidades y cambios que se estaba llevando a cabo a finales del siglo XIX es aludido por el regente de la Escuela Práctica anexa a la Normal de Hombres de Santiago, Eduardo Rossing (1888):

Conocida es la gran diferencia entre la pedagogía moderna i el método antiguo, que hasta ahora se ha seguido empleando todavia en muchas partes; escusado es, por tanto, repetir que en sentido pedagógico, es preciso desterrar las costumbres antiguas i la indiferencia, el enemigo de toda innovacion benéfica, reemplazando el mecanismo por un método racional, que avive a los niños, despierte su interes, desarrolle sus facultades mentales i los transforme al fin en seres inteligentes (p. 5).

Se aboga, entonces, por un método racional, que esté en sintonía con el desarrollo físico, moral e intelectual de las y los educandos. En este marco de ideas es evidente la influencia en pensadores como José Abelardo Núñez de los grandes maestros de la pedagogía moderna:

Todos aquellos que hayan dedicado algun tiempo de sus meditaciones i estudios a conocer las grandes i transcendentales reformas introducidas en la educacion moderna por sabios como Diesterweg, Pestalozzi i Froebel, -llamados con tanta razón ‘los redentores de la niñez’- los que hayan estudiado sus obras i comprendido la profunda filosofia que su doctrina encierra, no podrán menos de combatir la rutina de la enseñanza de memoria que nada enseña ni deja tras de sí, como no sea el mal recuerdo de los

tormentos i fatigas del estudiante, i solo algunas confusas ideas de reglas o definiciones (Núñez, 1886: p. 10).

El magisterio toma, así, de los planteamientos del método moderno, la enseñanza intuitiva, caracterizada por ser inductiva y analítica. Paradojalmente, en un carril paralelo a las teorías modernas relativas a la educación que circulaban en nuestro país, muchas niñas y niños de los sectores populares vivían en las condiciones más deplorables y, rara vez, se enfrentaban a políticas, metodologías o estrategias en las que estas ideas se expresaran en forma relevante. En este escenario, la desigualdad y la exclusión, instaladas en el espacio educativo, le impedirán a la escuela influir favorablemente en la realidad más próxima de la niñez desamparada.



Retrato de una mujer y un bebé, 1905.
Colección Museo Histórico Nacional.

CAPÍTULO III: LA IRRUPCIÓN DE LA INFANCIA COMO PREOCUPACIÓN SOCIAL Y COMO OBJETO DE EDUCACIÓN

Durante el siglo XIX, la preocupación por la infancia invade distintos campos del conocimiento, debido, entre muchas otras razones, a la aparición de un sinnúmero de publicaciones que denunciaban el estado lamentable en el que se encontraba. La alarma proviene, principalmente, desde la medicina, la educación, la beneficencia privada y la política, lo que permite el surgimiento de diversas iniciativas en las ciudades más pobladas, las que obedecerán a tres tipos de administración: públicas subvencionadas por el Estado, casas públicas pertenecientes a sociedades de particulares y asilos privados. Tornero (1872) señala que en Valparaíso operan en este período al menos quince agrupaciones benéficas (hospitales, hospicios, lazaretos y asilos, entre otros) que se hacen cargo del “niño desvalido, el huérfano, el indigente, el inválido i la mujer arrepentida” (p. 158). En Concepción, por su parte, otras tantas de la misma índole se ocupaban de enfermos, ancianos menesterosos y niños huérfanos.

Esta mirada asistencialista no surge de forma espontánea, sino que se relaciona, entre otros factores, con el ambiente de cuestionamiento religioso que emerge como consecuencia de la irrupción del socialismo y que se expresa en hitos importantes para el movimiento social como la publicación del Manifiesto Comunista (1848), la Comuna de París (1871) y la Encíclica Rerum Novarum. Esta última, aparecida en 1891, es la respuesta de la iglesia católica frente a la cuestión social y da cuenta de sus tentativas por frenar el movimiento obrero, mejorar las condiciones del proletariado dentro de un marco regulado desde la institucionalidad y enarbolar una alternativa de solución que ponga en retirada al socialismo emergente entendido, según el Papa León XIII, como “una falsa solución” a los problemas de los más pobres. Dentro de este nuevo contrato entre Iglesia y

sociedad aparecen algunos elementos que, a juicio del pontífice, evitarían la efervescencia social y permitirían aliviar la pobreza que consumía al pueblo: la mantención de las estructuras dominantes, el trabajo expiatorio, la unión entre el capital y el trabajo, la benéfica acción de la iglesia, la caridad cristiana y el adoctrinamiento de los pobres (desde la perspectiva del Vaticano, existía una desigualdad natural, necesaria y conveniente, que debía mantenerse). Dentro de esta nueva lógica, el buen católico tiene que hacerse cargo del Cristo sufriente, defender la propiedad privada y evitar el conflicto social. En este nuevo orden, las organizaciones de beneficencia se multiplican, tanto las de origen confesional como las privadas¹⁵.

Sin embargo, a pesar de la injerencia que tendrá la doctrina social de la iglesia, muchas de las iniciativas que se conocen durante este período provienen del mundo laico (masonería, sociedades profesionales, asociaciones de padres). “Las obras filantrópicas se expandieron con fuerza hacia finales del siglo XIX ... y el explosivo aumento de las necesidades de los sectores populares y la crisis social y política que se experimentaba provocaron cambios en la forma en que se canalizaron estas iniciativas, su dimensión, los alcances de su acción y su vinculación con el Estado” (Rojas, 2010: p. 225). En este contexto de crisis social, según Rojas, la atención, tanto de privados como del Estado, se volcó principalmente hacia la infancia, combinando ambos sus acciones con el propósito de protegerla; sin embargo, a pesar de esta preocupación real, su incorporación operó muy lentamente.

En 1894, la Revista de Instrucción Primaria pone la atención en el interés por proteger a la niñez que había surgido en un sector de las clases favorecidas y de los círculos intelectuales y científicos, en los que se producía “un activo movimiento inspirado en los mas santos propósitos, con el fin de amparar a los niños desvalidos, i proteger a los párvulos contra las mortíferas epidemias que llevan el llanto a los hogares” (Autor desconocido, 1894: p. 219). De esta forma, la preocupación por la infancia se tradujo en acciones concretas para mitigar las consecuencias de la modernización,

15 La creación de la Protectora de la Infancia, en 1894, según sus principios fundacionales, se inspira en esta encíclica.

mediante obras de filantropía y la creación de espacios de acogida y protección que cubrían las necesidades básicas de los que acudían a ellos. Entre estas iniciativas destacan la Sociedad Protectora de la Infancia en Valparaíso y el cuerpo médico en Santiago. Pero, junto con esta necesidad de protección, surgió también un ideal de infancia asociado a las representaciones que definían a niñas y niños, dependiendo de su procedencia social.

3.1. ¿CÓMO Y QUIÉN DEFINE LA INFANCIA?

Antes de detenernos en las nociones de infancia que definen este período, cabe precisar que nuestra investigación se centra en la niñez del valle central, principalmente (aunque no exclusivamente) urbana, por lo que quedan fuera de este análisis importantes categorías sociales, como la infancia de los pueblos originarios, la de los territorios anexados después de la Guerra del Pacífico, la infancia rural, la proveniente de los sectores mineros y la infancia trabajadora, todas ellas realidades que obedecen a contextos muy diferentes, pero que se inscriben en el mismo modelo de país que se institucionaliza durante la segunda mitad del siglo XIX. Ahora bien, en las fuentes revisadas se advierte que la infancia se demarca en función de diferentes factores, uno de ellos es la clase. En este contexto, las investigaciones de Gabriel Salazar y Julio Pinto (2002) y Jorge Rojas (2010), permiten entender la transformación del concepto de niñez y cómo éste se compartimentó en función de esta distinción y de las representaciones acerca de lo que implicaba ser niña o niño en la sociedad de la época.

Atendiendo a la tesis de Salazar y Pinto, durante el siglo XIX encontramos las figuras del “caballerito” y del “niño huacho”. Dos categorías cargadas de una impronta social, cultural y económica, que trae implícitas representaciones opuestas: el niño como representante del poder y el niño como sujeto de dominación y sospecha. Esta división se expresaría tanto en lo social como en lo educativo. De este modo, como señala Rojas (2010), la escolarización fue otro factor de diferenciación: “como la sociedad seguía dominada por profundas diferencias y el modelo oligárquico permanecía consolidado, lo que se consideraba adecuado y esperado para el hijo del patrón, no lo era para el hijo del gañán” (p. 107). En este escenario, el jardín infantil fue una evidencia más de la desigualdad del sistema educativo, transformándose en un espacio de apropiación para la élite económica y social, la que veía con buenos ojos que sus hijas e hijos acudieran a sus aulas para moralizarse y cultivarse. Para la otra infancia -pobre, marginal o huérfana- la alternativa que ofreció el modelo fue la caridad.

Ser niño constituyó entonces una experiencia localizada temporal y geográficamente. No era lo mismo habitar la ciudad o los suburbios, durante el predominio del agro, la minería o la industria. Tampoco se trataba de la misma infancia, pues variaba considerablemente, según su clase y su género. Las relaciones sociales y económicas, asentadas en el poder de la hacienda, delinearon una infancia patronal y una servil. En este contexto, mientras la sociedad protegía a los caballeritos, trazándoles un camino predeterminado y relativamente seguro hacia la adultez, condenaba a los otros a un devenir marcado por la sobrevivencia incierta y por una forma de infancia definida desde la experiencia adulta. Así, estos últimos realizaban “cosas de grandes” como trabajar, auxiliar en las labores de la casa y cuidar a sus hermanas y hermanos. “La historia, pues, para ellos, corría velozmente. Mejor dicho: se anticipaba a todo, anulando su condición de niños e incluso de adolescentes. A los 20 años podían considerarse, ya, viejos, con una infancia perdida en la noche de un día que nunca fue” (Salazar y Pinto, 2002: p. 65).

Según el análisis de estos autores, durante el siglo XIX, en los niños y jóvenes pertenecientes a la oligarquía predominaron fundamentalmente dos elementos: poder y género. Ambos permiten aproximarse a una infancia masculina, proveniente de un sector acomodado, atravesada por redes de poder. Los “caballeritos” eran aquellos que tenían los recursos a su alcance (salones, bibliotecas, sirvientes, etc.) y habitaban un ambiente que los familiarizaba con la riqueza y el poder de su clase. “Desde su comfortable encierro, en docilidad y anonimato, los niños de la oligarquía sabían que, algún día, en el futuro, serían como alguno de esos personajes [estadistas, millonarios, condes, marqueses, generales, ministros, presidentes, empresarios extranjeros, frailes y arzobispos]. Que todo era, después de todo, cuestión de tiempo. Que sólo necesitaban esperar” (p. 21). Durante la infancia se ejercitaba el poder que detentarían y su mansedumbre respondía sólo a una cuestión de clase, así, “su docilidad y obediencia se refería a los adultos oligarcas, pero no a los adultos, niños y jóvenes de la servidumbre. Pues, con éstos, su certeza de poder futuro podía ser ejercitada en los juegos que desarrollaban con (o contra) esos sirvientes” (p. 21). La promoción de la docilidad y el orden entre las y los más pequeños se traspasará al siglo XX, como lo demuestran los informes preparados por las

alumnas Kindergarterinas que hacían su práctica profesional en el jardín infantil fiscal anexo a la Normal N° 1. En estos documentos se resalta esta característica como uno de los valores que definen a la buena niña o al buen niño. Sin embargo, el fomento de la mansedumbre como estrategia educativa no se inicia en el siglo XIX; en el siglo IV antes de nuestra era, Platón ya señalaba que la educación de la infancia debía propender a dulcificar sus costumbres¹⁶.

Igualmente, el desarrollo de la infancia estuvo influenciado por las costumbres de la época y la proyección que la clase adulta oligarca hacía de los cuerpos infantiles, así, el plan trazado contemplaba para su formación: educación materna y religiosa, estudios, viajes al extranjero, matrimonio, negocios familiares y política. En este sentido, “para muchos niños oligarcas, el paso de la infancia a la adolescencia, o de la adolescencia a la juventud, estuvo marcado por un rito monumental: el viaje a Europa. Éste opacó todos los otros hitos, sobre todo, el de los estudios superiores en la universidad nacional y el de la búsqueda de un empleo ‘decente’ ” (p. 28). De este modo, los caminos de la niñez y la juventud estuvieron limitados por un poder adulto:

La juventud oligarca maduraba siguiendo paso a paso un libreto trazado de antemano, que era rígido pero seguro y, en todo caso, asaz conspicuo: una operación universitaria de tipo local relámpago destinada a obtener un título profesional, uno o varios viajes de estudios a Europa, casamiento ventajoso allá o acá, retorno a Chile para hacerse cargo de los grandes negocios de la familia y, finalmente, asunción de la adultez ingresando a la política de nivel nacional, ojalá como ‘senador’ y ‘ministro’ (títulos que, por sobre el grado académico, parecieron alcanzar hacia 1900 el mismo rango nobiliario de los viejos mayorazgos y marquesados) (p. 31).

Por su parte, las niñas de la clase alta seguían un camino distinto al trazado para los varones. Eran criadas en un ambiente marcado por una profunda devoción católica, “con sus visitas a la iglesia, al convento ... los rezos diarios y las lecturas piadosas” (Rojas, 2010: p. 133); aquellas que pertenecían a familias de impronta más liberal, eran educadas formalmente (colegios privados), pero sin alejarlas

16 Cf.: Platón. (1872). *El Político*. Traducido por D. Patricio de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro editores.

Retrato de niño, c. 1880-1900. Colección Museo Histórico Nacional.



de sus roles de hijas, madres y esposas. Este fue el caso de Martina Barros, sobrina de Diego Barros Arana, que formaba parte de una familia en la que se advertían tanto resabios conservadores como aires liberales. Fue una niña que inició su instrucción al cumplir los 3 años de edad y a los 6 continuó su educación en un colegio de una *finá dama inglesa*: “con ella aprendió un perfecto inglés, además de hábitos de limpieza, buenas maneras, baile, ajedrez, dibujo y labores domésticas” (p. 134). Cabe recordar que la educación femenina estuvo bastante restringida durante el siglo XIX y en los segmentos conservadores no era bien vista la asistencia a establecimientos educacionales.

Así, los modelos de niñez y juventud de la oligarquía estaban cobijados “en el gran sistema protector que los veía crecer y madurar” (Salazar y Pinto, 2002: p. 48). La familia les otorgaba un amparo económico, educativo y social, de manera que podían desarrollarse como estaba previsto, sin embargo, para el resto de los muchachos la situación era totalmente distinta. “Para los niños y jóvenes plebeyos, en cambio, el protagonismo histórico comenzaba poco después del nacimiento. En parte, porque carecían de sistema protector. Y en parte, porque tenían que aprender a escapar o resistir desde niños la amenaza permanente de la historia oligarca, que penetraba avasalladoramente hasta el interior de su hogar (cuando había hogar). No tenían que esperar la mayoría de edad” (p. 48). Por esta razón, la experiencia histórica de la infancia popular fue muy distinta a la del grupo dominante. Para la juventud humilde no había viajes de estudio a Europa o “presentación en sociedad”, pasaron a constituir de manera inmediata la fuerza laboral y la red familiar fue sustituida por “formas marginales de supervivencia y redes peonales de camaradería” (p. 49). Mientras la infancia plebeya operaba en la lógica de la sobrevivencia, los “caballeritos” tenían un camino ideado por los adultos, un marco donde debían desenvolverse y que cumplirían tarde o temprano. De esta manera, la experiencia de ser niño constituye una construcción histórica, geográficamente determinada y confinada a un grupo específico. De hecho, Salazar y Pinto afirman que “hasta 1930, los niños pobres de Chile todavía no podían ser, propiamente, ‘niños’. Y en esto consistió, precisamente, la especificidad de su historia. Y su diferencia radical con la historia propia de los ‘caballeritos’ ”(p. 65).

En este marco crece la infancia de los sectores desfavorecidos, donde “a la ausencia del padre (que ‘caminaba la tierra’) se unía la compulsión de la madre (por su ‘mucha miseria’) en la acción de botar, vender, regalar y deshacerse de la prole” (p. 53). A lo anterior, se sumaba la marca de ser un niño “ilegítimo”¹⁷, el que, a diferencia del “caballerito”, debía probar tempranamente su capacidad de sobrevivencia, ya fuera como sirviente o en las faldas de su madre trabajadora. Así, muchos de ellos “iniciaron su vida bajo techo ajeno, trabajando como ‘sirvientes’ antes de haber vivido como ‘hijos’, y disciplinándose bajo un patrón antes de ser amados por sus padres. No todos los huachos, sin embargo, vivieron desarraigados bajo techo patronal. Muchos pasaron su primera infancia ‘revoloteando’ en el rancho o la quinta donde vivían y trabajaban (‘abandonadas’) sus madres” (p. 53). En este sentido, estos niños se dividieron en dos layas; por una parte, aquellos que crecían en las casas señoriales y, por otra, los que lo hacían en los rancheríos suburbanos. Los “del primer ramal, se suponía, estaban ‘civilizándose’ (en privado). Los del segundo, en cambio, se acumulaban en las calles y plazas como un problema de higiene y moralidad públicas; es decir, constituían un escándalo público que requería de castigos públicos” (p. 54). Tal escándalo tiene su manifestación, por ejemplo, en la coacción que se ejercía sobre ellos, para lo que se promulgaron ordenanzas policiales con el propósito de evitar su vagabundaje, mendicidad o juegos, medidas que permitían ponerlos en prisión o dejarlos bajo la tutela de alguna *casa respetable* según fuera el caso. Cabe precisar que si bien la diferencia de clase era evidente, esto no quiere decir que los pobres formaran un grupo homogéneo, pues la localización territorial de las familias también marcará su devenir (Rojas, 2010). De esta manera, encontramos diversas experiencias de la infancia, como la niñez asalariada vinculada al mercado industrial o la niñez campesina criada en el mundo del agro.

Igualmente, otro elemento importante para definir la infancia fue su relación con el mercado laboral. Como advierte Jorge Rojas en sus investigaciones, a fines del siglo XIX la presencia de niñas y niños en las fábricas y en los talleres fue una práctica bastante común,

17 Según Salazar y Pinto (2002), entre los nacidos entre 1848 y 1916, el porcentaje de niños *huachos* creció paralelamente a la crisis económica y social.

no obstante, “la presencia de niños en la actividad industrial no tuvo características uniformes. Hubo grandes establecimientos, como las fábricas de vidrio, que tenían una alta presencia de niños. Pero también existieron pequeños talleres que contaron con un alto porcentaje de ellos” (Rojas, 1996: p. 23). Los niños trabajadores o niños obreros se podían encontrar así en las fábricas de vidrio, cerveza, fideos, galletas, chocolates, café y refinerías de azúcar, entre muchos otros rubros, debiendo realizar labores por turnos y soportar malas condiciones y bajos sueldos. El trabajo infantil fue una práctica aceptada y sólo fue reprochada cuando ponía en peligro ciertas virtudes: “se consideraba que las labores fabriles generaban disciplina y responsabilidad, por lo cual podían ser toleradas bajo ciertos resguardos. En cambio, el trabajo callejero conducía al vicio, al conectar a los niños con un mundo lleno de amenazas” (Rojas, 2010: p. 209). De este modo, el trabajo de niñas y niños no se consideró un riesgo para éstos sino un espacio que cultivaba las virtudes modernas; por lo mismo, la fábrica emergió como un lugar alternativo a la “peligrosidad” que representaba la calle. No obstante, esta idea comienza a cambiar transcurridas las primeras décadas del siglo XX, al agudizarse la cuestión social y ponerse en evidencia las condiciones en las que trabajaba la infancia. Su reglamentación por medio de decretos constituyó una de las primeras medidas que buscó regular el trabajo infantil y que se cristalizó en las leyes laborales de 1924.

Esta integración temprana de la niñez como fuerza laboral fue producto del cambio en la estructura económica, pasando de una condición servil (siglo XIX) a un trabajo de tipo asalariado (siglo XX).

La decadencia -escalonada a través de las crisis de 1873, 1878, 1885, 1897 y 1908- llevó al patriciado a tomar la decisión de asegurar de algún modo su tasa de ganancia cuando la productividad de sus empresas comenzó a caer. ¿Cómo podía hacer eso? Sólo había un modo: abandonando su política de ‘importar’ maquinarias y otros factores productivos para ‘contratar’, a cambio, peones locales y mano de obra barata. La lógica de esto era simple: si la caída de las importaciones de maquinaria hacía descender la productividad, el aumento de la explotación salarial de la fuerza de trabajo podía, en cambio, mantener o aumentar

la cuota de la ganancia en pesos chilenos. El desarrollo técnico del capitalismo nacional, podía, con eso, detenerse, pero no el enriquecimiento de la oligarquía. En esa lógica, los patrones no sólo comenzaron a contratar formalmente a los mismos peones que ellos habían despreciado en el pasado, sino también a millares de mujeres y niños (Salazar y Pinto, 2002: p. 62).

En este marco de constantes crisis económicas y bajos sueldos, se vuelve imprescindible que todos los integrantes de la familia proletaria trabajen para sobrevivir. “Esto significó una mayor presión para que niños y mujeres ‘salieran’ a trabajar y aportaran al debilitado presupuesto familiar” (p. 64). Para 1906 casi el 37% de los trabajadores del sector fabril correspondía a mujeres y niños (8,1% niños y 28,5% mujeres), concentrándose en la industria de alimentos, madera y manufacturas, metalmecánica, cueros y pieles (Salazar y Pinto, 2002). En este contexto de precarización social y laboral, la situación de la infancia se torna aún más compleja.

3.2. LA TRAGEDIA DE SER NIÑO POBRE: DIVERSAS REALIDADES, EL MISMO DESTINO

Con la experiencia de Rosaria Araya, quien muere tras el parto de su cuarto hijo, en 1845, Gabriel Salazar (2006) representa a la mujer campesina pobre y a las niñas y niños huachos de Chile: “todos los campesinos pobres que auxiliaron a Rosaria Araya en el día de su culpa y llanto cumplieron, pues, lo que habían prometido: criar a sus hijos con la ayuda de todos. Fueron, por eso, hijos *huachos*, y a la vez, hijos del pueblo. También los cielos cumplieron con su pedido: le concedieron la muerte, para evadir (o pagar) la gran culpa de haber tenido tantos hijos en tan grande miseria” (p. 18). El destino histórico de estos huérfanos fue la soledad y la pobreza de por vida. Según Salazar, entre 1830 y 1930, muchos niños tuvieron el mismo destino que los hijos de Rosaria.

Al escuchar este relato cabría preguntarse por el padre de los hijos de esta desdichada, un peón de nombre Mateo Vega, cuya figura representa a muchos padres del siglo XIX, “porque, cuando se tenía un padre como ese Mateo, es decir: un simple ‘peón’, entonces había que hacerse la idea de que papá no era sino un accidente -o una cadena de incidentes- en las vidas de su prole. Pues los hombres como Mateo no formaban familia. Se sentían compelidos, más bien, a ‘andar por la tierra’. En camino a otros valles, de vuelta de otros fundos, en busca de vetas escondidas. Escapando a los montes. Atravesando la cordillera. Apareciendo, desapareciendo” (p. 21). Eran padres ausentes, seres de los que sus familias sólo tenían noticias lejanas:

Así, poco a poco, de pura ausencia y ‘noticiamiento’, un papá del tipo Mateo Vega se iba transformando, en la mente de sus hijos, en una especie de leyenda. En un padre mítico, legendario, pero lejano e inútil. Por eso, a veces, se le admiraba, pero las más de las veces se le temía y rechazaba. Pues, después de todo y al final de cuentas -o sea, cuando los hijos, ya crecidos, podían comparar y juzgar-, ese padre no resultaba ser otra cosa sino un *desecho* de la sociedad (p. 22).

En el caso específico del peón-gañán, su comportamiento respondía a su propia especificidad, no podía mantenerse con el jornal que

ganaba, en muchas ocasiones trabajaba “a ración y sin salario” y, al no poseer una papeleta que certificara quién era su patrón, era considerado un “vagabundo mal entretenido” y, por lo mismo, visto como un sujeto sospechoso (Salazar, 2006). El aura negativa que lo envolvía le impedía incluso establecer relaciones personales con mujeres de su misma clase, pues su inestabilidad lo forzaba a tomar nuevos rumbos permanentemente para conseguir trabajo, escapar de la justicia o traficar con ganado mal habido. Rara vez se casaba.

Considerando el fracaso de los intentos ‘duraderos’, el peonaje prefirió ‘amancebarse al paso’ con alguna de las mujeres que vivían en rancho propio. No era, pues, falta de posibilidades de tener contactos femeninos lo que sufrían los jóvenes peones -lo atestigua la multiplicación de los niños huachos-, sino la diversidad e inestabilidad de esos contactos. Es lo que le ocurría al peón rural, por lo menos, ya que la situación de los peones mineros era peor (Salazar y Pinto, 2002: p. 77).

La experiencia de esta niñez queda retratada en la *Enciclopedia de la Infancia*, periódico semanal escrito por el director de la Escuela Normal Mercantil, Enrique M. de Sta. Olalla (1857):

Nace el gañan en un sucio i arruinado rancho acribillado de rendijas en el techo i paredes por donde penetra sin dificultad el agua i el viento ... El hijo del gañan a la edad de dos años se le ve trepar por las quebradas con la agilidad de un cabrito. Su crianza es puramente animal; no aprende ni conoce nada más que lo que le rodea en su rancho. A la edad de 7 u 8 años todo su talento se desenvuelve en tirar piedras con un tiro certero. Desde temprano lo dedican a sufrir los rigores de la intemperie, durante su niñez se dedica a cuidar el ganado ovejuno, i mas tarde cuando se desarrollan en él las fuerzas físicas le ponen en la mano el instrumento con que debe hallar los recursos de subsistencias, *el azadón o la carreta* (p. 79).

Ser hijo de inquilino era una experiencia diametralmente distinta en términos familiares: “éstos, bajo el amparo del señorial sistema de hacienda (autoridad, organización, respeto), fundaron con su mujer familias estables, numerosas, y ellos mismos, cada noche, al término de su faena, volvían a casa, al lado de su mujer y sus hijos” (Salazar, 2006: p. 24). Sin embargo, no hay que idealizar a priori esta

forma de relación. Él mismo manifiesta lo difícil que era formar una familia en propiedad ajena, con un padre servil y autoritario, según fuera el caso, en la hacienda o en su hogar: “allá no es más que un ‘sirviente’ sumiso a pesar de su categoría de inquilino; aquí dentro, entre nosotros, actúa como un capataz de segunda clase: autoritario, abusivo, pese a su fama de ‘padre de familia’” (p. 25). Además, a ojos del patrón y su familia, la estirpe del inquilino también le pertenecía, además de la tierra y la casa que habitaban: “¿no les ha hervido la sangre cuando él deja a los jóvenes patrones entrar a nuestro rancho, sabiendo que no vienen a otra cosa sino a ‘divertirse’ a costa de la mamá, o las tías, o las hermanas de uno?” (p. 25). Salazar define al padre inquilino como “un hombre ostentosamente sometido”, hecho que provocaba “desazón. Desilusión. Y a ratos, vergüenza. Algo así como una rabia sorda, que crecía dentro de uno a medida que el niño se hacía muchacho y el muchacho -óigase bien- se hacía peón” (p. 26).

La familia del inquilino fue un componente importante del sistema patronal. Tanto su esposa como sus hijas e hijos fueron considerados mano de obra para las labores de la hacienda. En el caso de los niños, “la temprana inserción laboral de los varones estaba asegurada y permitía con el tiempo la disponibilidad permanente de trabajadores” (Rojas, 2010: p. 221). En el caso de esposas e hijas, éstas se destinaban al servicio doméstico. Rojas caracteriza la experiencia de un niño campesino con el testimonio de Juan Chacón:

Mi madre me llevaba para que la ayudara a sacar leche a las vacas desde que yo tenía cinco años. Me hacía levantar a las tres o cuatro de la mañana, invierno y verano. Niño chico, me acuerdo haber ido a pata pelá, sorbiendo mocos, pisando ese barro escarchado, filudo como vidrio. Me consolaba tomando leche del balde, calentita, recién sacada. Esas madrugadas y esa leche me ayudaron en la vida, me dieron buena contextura física¹⁸.

Entre los 8 y 11 años Juan asistió a una escuela, sin dejar sus deberes cotidianos (sacar troncos, segar el trigo, cuidar ovejas, etc.). Sin embargo:

18 Varas, J. M. (1968). Op. cit. in Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI, p. 224.

A los once años nos vino la inquietud, al Jorquera [su mejor amigo] y a mí, de que esa vida de trabajo poco y malo, de robar fruta, de la honda y el peñascazo, no era para nosotros. Soñábamos con la capital ... Agarramos los monos –unos pañuelos, unas camisas, dos o tres piezas de ropa, toda la riqueza que teníamos–, los echamos adentro de un saco y salimos pegando por el camino de tierra, con rumbo a Batuco¹⁹.

En el caso de los empresarios pobres, de tipo popular (parcelero, chacarero, pirquinero), con proyecto laboral propio, cabeza de una familia “decente”, todo el grupo familiar colaboraba en la faena productiva ya que el fruto del trabajo les pertenecía. Sin embargo, a pesar de que hubo tiempos felices, éstos no durarían. Con la llegada de los *futres* (mercaderes, militares, jueces y curas), nos relata Salazar, “papá se fue poniendo opaco y mamá triste. De repente, sin saber cómo, todo dejó de marchar. Y, de golpe, sentimos hambre. Y fueron desapareciendo las cosas que nos enorgullecían, incluso las herramientas de trabajo” (p. 31). Los *futres* venían a cobrar, encarcelar, a enrolar para el ejército, esto afectó la vida familiar y el padre dejó el hogar “y ahí quedó papá, proscrito, convertido a la fuerza en bandolero, en ladrón de ganados, o en un anarquista; o sea: en un perseguido. Vagabundeando por ahí codo a codo con los desprestigiados peones-gañanes” (p. 33).

Ahora bien, dada la forma en la que se reproducían los roles al interior de la familia, si los padres se “echaban a andar”, las madres tenían, necesariamente, que hacerse cargo de las hijas y los hijos, pero dadas las escasas herramientas de las que disponían, la tarea se hacía muy difícil, por lo que muchos de estos pequeños crecían como allegados en hogares precarios, con carencias tanto físicas como emocionales, como sirvientes en casas patronales, como internos en la Casa de Expósitos, regalados a algún patrón o patrona, vendidos a la usanza a mercachifles de huachos o, simplemente terminaban siendo parte de las altas tasas de mortalidad infantil de la época. Las madres que se quedaban con su descendencia también estuvieron ausentes debido a sus largas y extenuantes jornadas de trabajo (sirvientas, lavanderas, fritangueras, etc.).

19 Ibídem, p. 224.



Grupo de mujeres, niñas y niños en el frontis de una capilla, c. 1906.
Fotógrafo Manuel Foster Recabarren.
Colección Museo Histórico Nacional.



Algunas mujeres solicitaban al alcalde o intendente el traspaso o arriendo de algún sitio para vivir con sus hijos. Ahí podían tener un vergel, pero también debían buscar otras formas para ganarse la vida: lavando o convirtiendo el rancho en una chingana. Estas mujeres fueron conocidas como las “abandonadas” y muchos de sus niños fueron confinados a crecer entre labradores, peones, comerciantes y todo aquel que visitaba el rancho, entre bailes, borracheras y peleas. Sin embargo, a partir de 1860, con el desarrollo de la industria manufacturera, las mujeres comenzaron a insertarse más formalmente en el mundo laboral asalariado:

Grandes masas de mujeres pobres se transformaron en ‘costureras’, en trabajadoras ‘a domicilio’ para algún comerciante de ropa hecha, o en ‘operarias’ saturando las barracas de alguna fábrica de vestuario. Ganar un ‘salario’, aunque fuera de explotación, significaba para ellas independencia, la posibilidad de trabajar en casa junto a sus hijos, de comprar una máquina de coser y acabar con su larga vida de servidumbre (Salazar, 2006: p. 43).

Comienza así a emerger la familia proletaria localizada en las zonas urbanas, en los conventillos, espacios de hacinamiento en los que las malas condiciones higiénicas y materiales determinaban un ambiente lastimoso para la infancia más pobre. En este contexto, se interroga Salazar: “¿hacia dónde podía escapar un niño *huacho* por 1900, en Santiago de Chile, sino a la calle?” (p. 45). En la calle encontraron una forma de vida, en la que la camaradería fue una estrategia de sobrevivencia, un principio básico de sus vidas. De esta manera, “si las mujeres ‘abandonadas’ de mediados del siglo XIX se habían sentido compelidas a regalarlos, venderlos o dejarlos en la Casa de Huérfanos, anulando el afecto de su familia y por tanto su verdadera niñez, a comienzos del siglo siguiente, cuando se constituyó por fin la familia ‘asalariada’, fue el trabajo infantil, el mismo salario y, en definitiva, el Mercado, quienes anularon esa misma niñez” (Salazar y Pinto, 2002: p. 65).

Estas distintas realidades definieron distintas categorías sobre la infancia más pobre (abandonada, huérfana, asalariada, huacha, vagabunda...), para la que se definieron también sistemas específicos de protección y educación: la beneficencia y la escuela primaria.

3.3. EL NIÑO POBRE Y LA BENEFICENCIA

La normalidad instruida por el poder fue transgredida por los niños huachos. Para combatir esta transgresión, se les prohibió, por ejemplo, el vagabundeo, el juego y el comercio callejero. De este modo, por medio de la dictación de ordenanzas, que buscaban “civilizar” su actuar, y la coacción policial, como método legitimado para impedir la infracción de las normas impuestas, se buscó, de alguna manera, controlar y confinar aquellas prácticas que se contraponían a la niñez representada por los caballeritos. Salazar y Pinto citan una ordenanza Policial de 1874, que señala que “todo niño que se encontrare jugando o cometiendo desórdenes en las calles, será conducido por 24 horas al cuartel de policía, pudiendo sus padres rescatarlos pagando una multa de 25 centavos. Los que no paguen ... sufrirán una prisión de 24 horas por cada 25 centavos”²⁰. Para la infancia que no tenía un hogar que la cobijara también se dictaron reglamentaciones:

Los subdelegados o inspectores ... cuidarán de recoger a los niños o jóvenes huérfanos sin tutores o curadores, a los que estén fuera del hogar paterno ... o a los muchachos que, siendo forasteros, andan prófugos, sin destino, y los pondrán a disposición del juez de Policía para que los entregue (según su edad) a algún vecino honrado y religioso con el objeto de que los eduque y sirva de ellos como de sus hijos²¹.

Junto a esta niñez coaccionada tenemos la que crece en la Casa de Expósitos, institución que tenía por misión “recoger, alimentar y educar a las criaturas que sus madres desalmadas han abandonado y ‘expuesto’ a la caridad pública” (Salazar, 2006: p. 58). Estos niños abandonados o provenientes del Hospital de las Mujeres enfermas o de la policía, eran criados por nodrizas que se encargaban de amamantarlos. Antes de que se creara la Casa de la Providencia, estos niños, al cumplir 3 años, eran entregados a alguna familia “decente” para realizar labores de servidumbre. Sin embargo, desde 1855, comenzaron a ser enviados a la

20 AMI, vol. 28. (septiembre 25 de 1874). Op. cit. in Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM, p. 55.

21 *Ibidem*, p. 55.

Congregación de la Providencia, donde se les enseñaba religión, lectura, escritura y aritmética, además de oficios propios de cada sexo. Al finalizar su educación (a los 10 años de edad) eran enviados por las religiosas a una *casa de respeto* para que se desempeñaran como sirvientes. De este modo, según Salazar (2006), estas instituciones de beneficencia respondían a un *espíritu civilizador* que provenía de la alta sociedad, pero también a la perpetuación de una dominación de clase, en la que estos niños vagabundos eran educados para cumplir un rol (servir en casas de respeto). Sin embargo, la coerción policial y la beneficencia no lograron los resultados esperados por los grupos dirigentes, demostrando su ineficiencia para contener a esta infancia desamparada y absolutamente indefensa: “¡medio siglo de esfuerzo policial, medio siglo de campañas moralizadoras, medio siglo de afanes educacionales y, sin embargo, todo está como al principio, y quizás peor!” (p. 61).

En 1872, Recaredo Tornero publica una descripción en la que integra distintas variables que permiten hacerse una idea del Chile de aquellos años. Con respecto a la beneficencia detalla instituciones que existen en algunos departamentos del país, advirtiendo una relación entre el número de habitantes y las entidades de caridad. Valparaíso y Santiago son las ciudades que tienen más instituciones de beneficencia, la primera cuenta con una población de 140.688 personas y la segunda con 357.915 habitantes²². Éstas se enfocaban, principalmente, en enfermos, mendigos, inválidos y niñas y niños huérfanos. Estos últimos encontraban en ellas un lugar donde habitar, comer, vestirse y educarse. Ejemplos de estos establecimientos son:

- Los talleres de San Vicente de Paul, cuyo objetivo era enseñar oficios (carpintería, herrería, zapatería, sastrería y hojalatería) y nociones elementales de lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, geografía, religión, dibujo lineal e historia de Chile;

22 Según los datos que cita Tornero para 1868, Santiago es la provincia con mayor población.

- La Sociedad de Beneficencia de Señoras y el Asilo del Salvador, dirigidos a niñas desvalidas y huérfanas, a las que educaban conforme a su sexo; y
- El Asilo de la Providencia (financiado con el arriendo de predios urbanos, una subvención del cabildo y erogaciones de la comunidad), orientado específicamente al “párvulo abandonado por la crueldad de la madre [el que] encuentra en este Asilo una cariñosa acogida” (p. 164).

Con menores servicios, también contaban con organizaciones de beneficencia los departamentos de La Serena (28.422 habitantes), Talca (86.307), Concepción (15.941), Copiapó (40.763), San Felipe (28.075), Curicó (81.541), Cauquenes (66.851), Chillán (90.666) y Talcahuano (5.021). En todas ellas había un fuerte componente privado en la acción benéfica, en la que participaban mujeres, congregaciones religiosas y el Estado (a través de subvenciones). Sin embargo, según Tornero, la beneficencia en las demás provincias no presentaba la misma complejidad que las ciudades de Valparaíso y Santiago.

Producto de las grandes carencias de la época estas instituciones no sólo intervienen en el plano asistencial (proteger y dar apoyo al desvalido), muchas de ellas lo hacen también en el área educativa (aprendizaje de materias elementales y capacitación para ejercer algunas ocupaciones). En 1905, Enrique Cousiño envía un informe al Ministerio del Interior en el que expone la inspección realizada a los establecimientos de beneficencia que funcionan en Santiago con subvención fiscal. El rasgo general que se aprecia es que cubrían necesidades concretas como alimentación, vestuario, servicio médico y habitación, pero, también, algunas acciones propias de la escuela como aprendizaje de primeras letras, estudio de humanidades, trabajos manuales, oficios relativos a cada sexo y enseñanza industrial.

Casi 45 años después del diagnóstico de Tornero, en 1916, Ismael Valdés, político y miembro del Partido Liberal, elabora una propuesta de protección a la infancia basada en la articulación de las instituciones de beneficencia que existían en la ciudad de

Santiago, donde privilegia las acciones privadas en las que el Estado interviene mediante una subvención. Inicia sus reflexiones poniendo el acento en el alto porcentaje de mortalidad infantil presente en Chile, cuyas causas se encontrarían en “el alcoholismo, la ignorancia absoluta de las madres sobre la manera de atender a sus hijos, las habitaciones insalubres, la desorganización del hogar, etc.” (p. 6), todas causas que estarían también presentes en otros países y que provendrían de la misma familia, pero que, en nuestro caso, se acentuarían. De esta manera, asocia la mortalidad infantil a causas morales, entregando una mirada restringida del problema en la que no aborda los elementos económicos y políticos que influyen en este fenómeno. En su argumentación se puede advertir como idea central que las instituciones de beneficencia deben realizar un ejercicio coordinado, manifestando su crítica a aquellas de origen individual y aislado que serían ineficaces a la hora de implementar acciones concretas. No obstante, además de que cada una actuaría según sus propios principios, esta desarticulación tendría su origen, según él, en la inexistencia de una política pública que guiara estas prácticas, lo que provocaba una serie de efectos, entre los que se contaban la duplicidad de finalidades y de población objetivo.

Expone así la necesidad de reforzar la labor privada de la caridad, asignándole al Estado la tarea de fortalecerla mediante un rol subsidiario. En este contexto, es la sociedad (específicamente la élite) la que debe hacerse cargo de la infancia menesterosa. Su propuesta, bastante centralista y con un carácter claramente urbano²³, se funda en un modelo de protección a la niñez que nace a partir de la lógica privada. De este modo, las instituciones de beneficencia, que atenderían a niñas y niños según su edad y condiciones, serían una respuesta a los efectos de la modernidad, siendo su misión sólo curativa. Como consecuencia de esta mirada, había tramos de edades que no eran cubiertos específicamente por ninguna entidad, quedando una parte de la infancia necesitada fuera de este sistema de protección privado-caritativo.

23 Valdés se enfoca sólo en el problema de la ciudad de Santiago sin hacer referencia a lo que ocurre en las provincias.

Debido a la situación que ronda estas primeras décadas, en 1912, el Primer Congreso de Protección a la Infancia organizado por una comisión designada por el Patronato de la Infancia (creado en 1901), sugiere en sus conclusiones: “recomendar a los Poderes Públicos la creación de una Junta de Protección a la Infancia que estudie, informe y supervigile la asistencia legal, administrativa y privada de los niños” (Valdés, 1916: p. 7). A partir de estas recomendaciones, el presidente de la época, Ramón Barros Luco, y su ministro del interior, Manuel Rivas Vicuña, decretan la creación del Consejo Superior de Protección a la Infancia, cuyos miembros provendrán, principalmente, del mundo de la medicina²⁴. Según Valdés, esta medida buscaba, por una parte, armonizar el funcionamiento de las distintas instituciones existentes y, por otra, que la autoridad asumiera un rol de supervigilancia, inspección e información de los servicios destinados a proteger a las y los menores, fomentando su organización. Este consejo debía vincularse con las distintas instituciones de caridad existentes en Santiago, las que, según él, operaban de forma muy heterogénea, en cuanto al tipo de financiamiento y a las formas de trabajo. Sobre el financiamiento advierte que funcionaban con capitales diversos: en algunos casos con un aporte fiscal variado y fondos propios obtenidos de herencias, en otros, sólo con rentas propias o sólo con subvención fiscal. Sobre la forma de trabajo, algunas habían adoptado procedimientos utilizados en los países más avanzados; otras recogían recomendaciones surgidas en distintos Congresos; otras tantas procedían sin considerar las recomendaciones existentes; y por último, estaban las que, según el autor, hacían “precisamente lo contrario de lo que la experiencia y la ciencia médica aconsejan” (p. 14). De esta manera, la forma de proceder se vinculaba más con la función y el criterio de sus miembros que con una política general de protección. Ante esta disparidad, Valdés sugiere mirar hacia los países “adelantados”, de manera de economizar dinero y vidas.

24 Este Consejo estuvo conformado en sus inicios por los siguientes miembros: Salustio Barros, doctor Luis Calvo, doctor Alfredo Comentz, doctor Alejandro del Río, doctor Roberto del Río, Joaquín Echeñique, Alberto Edwards, Jorge Errázurriz Tagle, Carlos Estévez, Arturo Fernández, doctor Ángel Sanhueza, Ismael Valdés Valdés, Ismael Valdés Vergara, Miguel Valdés y doctor Manuel Camilo Vial.



Fachada de la Gota de Leche Manuel Salas perteneciente al Patronato de la Infancia, ubicada en la calle Bascañán Guerrero, Santiago, 1900. Colección Museo Histórico Nacional.

TA DE LECHE "MANUEL SALA



ESTABLECIMIENTO DE LA LECHERÍA
MANUEL SALA
FUNDADO EN 1880
CON EL PATRÓN DE LA LECHERÍA
DE LA REPÚBLICA
1910



En este marco, la figura del Estado es eminentemente regulatoria, pues sólo fiscaliza la acción de estas instituciones. Esta representación se acentuará años más tarde, cuando el Ministro Rafael Orrego dicte un decreto que amplía la intervención de este consejo “a la inspección, supervigilancia y fiscalización de los servicios o establecimientos de protección a la infancia, que reciban subvenciones fiscales o recursos suministrados por la caridad pública” (p. 9). Habría que preguntarse si detrás de esta medida hubo una intención de establecer una política de protección o sólo se buscaba, a través de una instancia regulatoria, colaborar con el funcionamiento de instituciones privadas en las que debían radicar esencialmente estas funciones.

En esta lógica, y como ya lo señalamos, el Estado asume sólo un rol subsidiario; la pregunta que cabe entonces es ¿de qué otra forma se financiaban estas instituciones? Una manera de hacerlo fue (y continúa siéndolo) la colecta pública, lo que, según Valdés, fue replicado de Buenos Aires. Sin embargo, esta forma de conseguir recursos se implementó de manera desordenada debido a que cada entidad recolectaba los fondos separadamente, lo que terminó cansando al público, sobre todo, considerando que algunas recaudaciones eran desproporcionadas en relación con los resultados que se obtenían. Debido a esto, se dictó un decreto²⁵ que permitió la realización de colectas sólo para dos iniciativas en Santiago: una sociedad que sería recomendada por el Consejo Superior de Protección a la Infancia y el Patronato de la Infancia.

A la escasez de resultados, se sumó, además, la falta de operaciones reguladas bajo criterios científicos. En tal sentido, se necesitaba una acción coordinada, he aquí la importancia de contar con un ente que aglutinara los esfuerzos individuales. Valdés señala como ejemplo de una actividad conjunta exitosa el caso del Patronato (que atendía a niños menores de dos años y sus madres)²⁶ y la Protectora de la Infancia (que se ocupaba de la niñez entre dos y doce años). Para él estas dos instituciones, a pesar de trabajar separadas y con diferentes procedimientos, se complementaban debido a que

25 Valdés no señala el año de este decreto.

26 En 1916 había nueve gotas de leche distribuidas en distintos barrios de Santiago.

la primera recibía a los niños durante sus primeros años de vida y la segunda tomaba el relevo en los años posteriores.

Manifiesta, además, de manera explícita, la necesidad de ampliar y fortalecer la beneficencia privada, dadas las precarias condiciones (niñas y niños que asistían a la escuela sin desayuno, que no almorzaban o que se desmayaban en clases por falta de alimentos), agregando que “es ilusoria la enseñanza al niño que se desmaya de hambre” (p. 36). Para él, “lo más práctico sería el establecimiento de una sociedad particular que formara sus entradas con fondos propios y con subvención fiscal o municipal” (p. 36). Refiriéndose a las ollas infantiles que funcionaban en Santiago, las que, en 1916, daban almuerzo a tres escuelas públicas, agrega que “es, sin duda, más fácil desarrollar una institución ya fundada que tratar de establecer una nueva” (p. 38). Destaca también la Casa de Talleres de San Vicente de Paul que acogía niños a partir de los doce años. Estos talleres también contaban con una “casa de familia” (espacio con habitaciones, salas de billar, salas de lectura y baños), para que los exalumnos tuvieran un lugar dónde vivir hasta poder prodigarse sus propios medios de subsistencia. Las mujeres, por su parte, terminado su paso por la Protectora debían ser derivadas a instituciones en las que se les enseñarían algunos conocimientos básicos (trabajos manuales y costura) que les permitieran obtener su sustento. De esta manera, su propuesta apuntaba a un trabajo conjunto basado en la complementariedad de las labores de cada institución y en la acción particular, con lo que le restaba protagonismo al Estado sobre esta materia.

Como se logra advertir, Valdés articula las acciones que realizan estas instituciones particulares a partir de la edad, estableciendo una especie de cadena caritativa donde niñas y niños, en función de un patrón biológico (crecimiento), debían ir siendo protegidos hasta que llegaran a una edad en la que podrían valerse por sí mismos. En este sentido, su propuesta está dirigida a:

Amparar al miserable, al que va en brazos de una madre que no ha comido en dos días, al que es torturado en su casa o en casa de alguna persona a cuyo servicio está, sin recibir a veces más paga que la comida, al que en la escuela se cae desmayado por no haber probado un bocado desde el día

anterior, casos todos estos que ven con relativa frecuencia las personas que se ocupan de estas cosas (p. 48).

Por esta razón, el criterio de selección debía ser muy riguroso, “pues no debe olvidarse que el niño que ocupa un lugar en un establecimiento de beneficencia sin necesitarlo premiosamente priva de ese auxilio a otro niño más pobre o desgraciado que él” (p. 48). En este marco, el Estado debía actuar sólo bajo la figura de subvenciones entregadas en función de la información recibida y por medio del Consejo de Protección a la Infancia, el que debía ser, según Valdés, el centro natural del impulso. De esta forma, se aseguraba la contención de los más necesitados, pues, para la otra infancia existían otras alternativas como la escuela.

3.4. LA NIÑEZ ESCOLARIZADA: LA COMPASIÓN POR LOS NIÑOS Y LA NECESIDAD DE ASISTENCIA

El aumento explosivo de la población en las zonas urbanas, enmarcado en los procesos de migración campo-ciudad y de industrialización “multiplicó la presencia de niños en las calles, dedicados a pedir limosnas, vender, robar, vagar y jugar” (Rojas, 2010: p. 210). Además de las industrias y las actividades económicas informales en las que se desempeñaban, muchos terminaban en las correccionales, espacios a los que ingresaban como una forma de castigo tanto por desobediencia y malas inclinaciones, como por haber cometido alguna infracción o delito. “Los primeros eran por lo general hijos legítimos, con conocimientos de lectura y escritura, a veces estudiantes, sin oficio conocido. Los segundos, en cambio, eran más bien hijos ilegítimos, analfabetos, sin trabajo -aunque algunos eran jornaleros, vendedores ambulantes, domésticos, gañanes-, sin residencia fija”²⁷. Por lo mismo, mirar la infancia perteneciente al mundo popular en este período implica remitirse, principalmente, a niñas y niños en estado de abandono, vagabundeando, reclusos en reformatorios, explotados en fábricas y talleres, flanqueados por altas tasas de mortalidad infantil, malas condiciones higiénicas, enfermedades, epidemias y malos tratos.

Uno de los principales problemas que preocupó a la opinión pública fue la alta tasa de mortalidad y morbilidad infantil. Para José Bernardo Suárez (1889) había una relación directa entre el alto porcentaje de mortandad de niñas y niños (sobre todo de párvulos) y la educación de las mujeres, cuya causa se encontraba en la ignorancia de las madres y la falta absoluta de conocimientos acerca de la higiene. Una madre ignorante, señalaba el educador, independientemente del lugar en el que se encuentre o de su posición social (rodeada de lujos o de miseria), es la principal causa de la muerte, debido a que “siempre criará mal a su hijo i le espondrá a una muerte segura;

²⁷ León, M. A. (2003). Op. cit. in Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI, p. 215.



Grupo de niños, c. 1900-1920. Einar Altschwager.
Colección Museo Histórico Nacional.



creyendo que el aire libre perjudica, cerrará las ventanas de su habitación i le privará de este elemento reparador, indispensable, que da salud i vida a los hombres como a las bestias” (p. 660).

Ante tal situación, y desde una mirada utilitaria, la educación de la mujer se vuelve crucial para la *prosperidad de las naciones*. Así lo manifiesta Suárez: “eduquemos a las madres, hagamos que la higiene sea conocida de ellas i de todos, i el mal desaparecerá o por lo ménos disminuirá considerablemente” (p. 660). De este modo, le otorga a la educación un rol central en la problemática de la infancia. Propone generalizar estos conocimientos en las escuelas mediante la entrega de hojas o cuadernos pequeños que contuvieran las principales nociones que debían manejar preceptoras y preceptores, madres, ayas y nodrizas. Los temas que se debían difundir se relacionaban con el ambiente doméstico (aire, calor y luz) y el cuerpo (vestuario, baños, alimentos, bebidas, excreciones, horas de sueño, actividades físicas e impresiones morales como arrebatos y conmociones nerviosas). Suárez relaciona, además, varias problemáticas sociales -como prostitución, delincuencia y falta de industrias- con la falta de educación. En atención a esto, señala:

¿Quereis evitar o disminuir, al ménos, la asombrosa mortalidad de párvulos? –Educad a las madres de familia; enseñadles higiene.

¿Quereis evitar o disminuir, al ménos, la prostitución de la mujer? –Educadla; enseñadle un arte, un oficio por medio del cual puede ganar su vida honradamente.

¿Quereis disminuir los robos i salteos en la calle pública? –Educad al pueblo; dadle una educacion; enseñadle un arte u oficio.

¿Quereis, en fin, que haya industria en el pais? –Educad al pueblo; enseñadle el dibujo aplicado a las artes, la jeometría, la mecánica industrial, la química aplicada, la agricultura (p. 665).

Como se desprende, para este profesor normalista la carencia de educación viene a constituir la base de los problemas sociales presentes en la época. Sin embargo, ésta no constituía por sí misma una panacea para dichos problemas, por lo que debían operar otros mecanismos para mejorar la condición de la infancia. En 1892, Juan Madrid propone introducir en las escuelas, además de las clases de

higiene, un servicio médico escolar, argumentando que “para nadie son ya un misterio las pésimas condiciones hijiénicas en que vive la jeneralidad de los habitantes de nuestras poblaciones. El hecho solo de la aterradora mortalidad de párvulos en Chile ... demuestra la absoluta ignorancia del pueblo en materia de higiene, revela que no tiene idea de sus preceptos mas elementales” (p. 193). En tal sentido, uno de los medios más eficaces, según este educador, es la acción del profesorado, ya que, al tener contacto diario con niñas y niños, puede influir en sus hábitos personales y sociales. Pero esta medida, por sí sola, era insuficiente, por lo que se hacía necesario establecer un servicio médico-higiénico destinado a la salud de las y los más pequeños: “la salud de los escolares se halla mejor garantida si a los conocimientos del maestro se unen también los del médico, pues ocurren muchos casos en que los conocimientos de aquél son insuficientes para atender como corresponde a cuantas necesidades se orijinan en la escuela” (p. 195). Su propuesta se basa en experiencias extranjeras, citando como ejemplo el servicio médico higiénico de la ciudad de Madrid (que funciona desde 1879 en los jardines de la infancia) y el servicio médico escolar argentino, al que define de la siguiente manera:

La acción de este cuerpo médico-escolar, encargado de velar por la higiene en las escuelas i de cuidar de la salud de los niños que la frecuentan, se ejerce de una manera eficaz, contribuyendo por todos los medios puestos a su alcance al mejoramiento jeneral de la salubridad pública, por la influencia que los niños pueden a su vez ejercer en el hogar paterno, en el circulo de sus relaciones i también mas tarde cuando sean hombres formados (p. 196).

Igualmente, en 1895, José Abelardo Núñez, en una carta enviada al doctor Murillo, señala que, según la Comisión de Instrucción Primaria, “tales inconvenientes” podrían remediarse con la creación de un servicio sanitario e higiénico. El Consejo Superior de Higiene Pública acepta la idea de encargar la inspección a médicos cuyo domicilio esté cerca de las escuelas, sin embargo, exige como condición que se designe un profesional que supervigile las acciones que se lleven a cabo y reúna información con el propósito de adoptar las medidas correspondientes. Para este cargo se nombra al doctor Daniel Rioseco.



Un grupo de adultos efectúa medición de peso y altura a alumnos de escuelas primarias, 1903.

Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.



En 1898, el Ministerio de Instrucción nombra a la doctora Eloísa Díaz como médico-inspector de las escuelas públicas de la provincia de Santiago, extendiendo, en 1910, su labor a nivel nacional. Esta profesional, durante el ejercicio de estos cargos, proveyó a dicho Ministerio de variada información relativa a la difícil situación de la infancia:

Casi la totalidad de los niños que concurren a las escuelas públicas, como que pertenecen en su mayor parte a la clase proletaria, viven por lo jeneral acumulados en habitaciones estrechas i mal ventiladas, sin tener la menor nocion de higiene i, si a esto agregamos la mala alimentacion i la absoluta falta de aseo, tenemos fácilmente esplicadas las principales causas de la miseria fisiológica que se nota en la mayoría de los escolares, i que tanto los predispone a la tísis, enfermedad endémica en Chile (Díaz, 1899: p. 487).

Cabe recordar que en esta época la tuberculosis era la causa de una quinta parte de la mortalidad general y de una tercera del tramo comprendido entre los 10 y los 15 años de edad (Díaz, 1899).

A los problemas de mortalidad, morbilidad, falta de higiene y pobreza, se sumaba la deficiente infraestructura escolar:

La mayor parte de las casas en que funcionan las escuelas públicas de la capital dejan mucho que desear en sus condiciones hijiénicas. Construidas para habitaciones particulares, es difícil adaptarlas a los fines de enseñanza. Sucede con frecuencia que los alumnos trabajan en salas oscuras, estrechas i mal ventiladas. A veces carecen de patios amplios para sus horas de descanso i de recreo. En otras, tienen que sufrir las consecuencias de la proximidad de los lugares escusados (Núñez, 1895: p. 288).

Esto es ratificado por la doctora Eloísa Díaz (1899), quien en uno de sus informes insiste en la necesidad de "ordenar el arreglo inmediato de las letrinas i que se tapen las acequias de todas las escuelas, puesto que a consecuencia del bajo nivel de ellas, se ocasionan continuos derrames de aguas infestas en los patios donde juegan los niños, i cuyas mortíferas emanaciones son absorbidas por éstos en las horas de recreo" (p. 497), lo que traía como consecuencia enfermedades como la viruela y la fiebre tifoidea. A esto agrega

que “se observa en las alumnas de las escuelas primarias, por la falta de luz i por el aire viciado que continuamente respiran en las salas estrechas i mal ventiladas, la cloro-anemia, la miopía i otras enfermedades no ménos funestas que las anteriores” (p. 486). Como vemos, la escuela impacta negativamente en la salud de niñas y niños, profundizándose aún más el mal estado en el que llegan: “se notan a menudo afecciones de la piel, desde la simple erupción proveniente de la falta de aseo, hasta las enfermedades francamente parasitarias, como la sarna, eczema, acné, herpes, etc., i las enfermedades de la vista, como oftalmias catarrales, conjuntivitis, etc.” (p. 487). En tales condiciones, la escuela y el hogar se transforman en espacios amenazantes que precarizan aún más la situación de la infancia, lo que tiene consecuencias en su desarrollo físico, intelectual y moral:

Muchísimos de los niños que asisten a nuestras escuelas se ven pálidos, flacos, demacrados, con la piel seca i casi siempre padecen de pereza habitual.

La alimentacion es insuficiente ... agregado a la falta de abrigo, al mal aire que respiran, aire falto de oxijeno, pues casi siempre viven en cuartos pequeños, situados a un nivel inferior de la calle, cuartos con una sola i las mas veces pequeñísima puerta, por la que no penetra ni un rayo de sol, el clásico cuarto redondo, sepulcro de virus, en donde están agrupados los padres con los hijos, que casi siempre son mas de seis, todos en el mas completo abandono e indolencia. Además de esto, podemos observar que dicho estado físico marcha aunado con el estado moral de los niños, que son testigos de escenas que están en pugna con las buenas costumbres (Díaz, 1906: p. 5).

Eloísa Díaz no sólo plasma la pobreza de la clase proletaria que asiste a los establecimientos públicos, sino que también recomienda acciones concretas: la instalación de baños, la creación de cantinas escolares, la organización de paseos y la creación de la Sociedad Protectora de los Niños de Escuelas Públicas. En cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas, una vez más demuestra el espíritu que la mueve: “en lo que se refiere a proporcionarles el vestuario i el alimento a los niños que carecen de ellos, yo me encargo de buscar los medios” (Díaz, 1900: p. 10).

Dentro de las acciones que se concretan en los años que siguen, destacan las colonias escolares, las que se inician en 1905 con el objetivo de “enviar a sitios apropiados el mayor número posible de niños que lo necesiten, para vigorizar su organismo” (Korner et al, 1904: p. 522). La idea era hacerlos salir de su contexto habitual, llevándolos por cuatro o seis semanas a algún lugar distante. El grupo era cuidadosamente seleccionado en función de las deficientes condiciones en las que vivía: “esos niños, que ocupan habitaciones anti-higiénicas, respiran siempre un aire viciado, se alimentan pobremente, reciben malos ejemplos en casa; muchas veces están condenados a ser alcohólicos consumados, en virtud de las leyes de la herencia i del mal ejemplo, i concurren eficazmente a la degeneración de la raza. Para ellos las colonias de vacaciones son una esperanza de salvación” (Villalobos, 1905: p. 157). La elección también estaba teñida por un componente moral, pues se elegía a aquellos que pertenecían a *familias honradas*, carentes “de los recursos necesarios para costear a sus niños la permanencia en un sitio de costa, campo o cordillera convenientemente. [También pesaba en la elección la] conducta i mayor aprovechamiento entre los candidatos” (Korner et al, 1904: p. 522).

Junto con las condiciones materiales que entregaban las colonias, éstas contribuían, además, al esparcimiento y a la formación de hábitos:

A las 7 de la mañana tomaban su desayuno, café con leche i pan a discreción; en seguida a la playa, el baño i juegos diversos; a las 11 el almuerzo, tres platos abundantes; a las 3 la once; después juegos en la alameda i excursiones a los cerros, coleccionando insectos, plantas, etc.; a las 6:30 la comida, tres o cuatro platos. Con este régimen la salud de los niños ganaba visiblemente. Nadie tenía que sufrir molestias de ninguna clase (Autor desconocido, 1905a: p. 105).

El vestuario, la habitación, el régimen de funcionamiento (horario de levantarse y hábitos higiénicos) y el desarrollo de actividades al aire libre (excursiones y paseos), además de la dieta, tuvieron tal impacto que el ánimo de los niños cambió: “se ha visto que niños sombríos i cabizbajos se vuelven alegres i que en la admiración de la

naturaleza se quedan estupefactos, pues no comprenden, no habían sospechado que encerrara tantas maravillas” (p. 159). Sin embargo, éstas no eran sólo apreciaciones del organizador, ya que Domingo Villalobos señala que los padres le remitían cartas en las que le expresaban los beneficios de las colonias sobre sus hijos, su efecto moral, físico y conductual²⁸.

En tal contexto, el desarrollo de la escuela en Chile necesitaba ir de la mano de un mejoramiento substancial de las condiciones de vida de la infancia de los sectores populares, lo que implicaba poner énfasis en la asistencialidad escolar desde el Estado, de ahí que los esfuerzos que se hacen en materia de educación durante este período tienen escaso impacto ante una niñez que está completamente desvalida y alejada de las políticas públicas. Eloísa Díaz identifica certeramente esta contradicción:

Es necesario, señor Ministro, conocer de cerca la miseria en su cuadro mas conmovedor: innumerables niños de trajes roídos, muchos de ellos descalzos, con cara que revela el hambre, que apaga sus miradas de inteligencia, que les impide poner la debida contraccion al estudio, para convencerse de que es una verdadera crueldad obligar a esos desgraciados seres a entregarse a tareas intelectuales desde las 9 hasta las 11 ½ de la mañana, i desde la 1 hasta las 4 o 5 de la tarde; i tras del esfuerzo intelectual que lleva consigo un desgaste considerable de enerjías, i con el estómago casi vacío, tienen todavía que dedicar un tiempo considerable a los ejercicios jímnicos (Díaz, 1906: p. 9).

Siguiendo esta misma lógica de precariedad y fracaso escolar, Amelia Armstrong, preceptora de la Escuela Mixta N° 15 de San Bernardo, señalaba que los motivos de la inasistencia escolar se debían a la distancia entre la escuela y el hogar, la pobreza, la indiferencia de la población por la instrucción, el método de enseñanza y el maestro. Ante tales causales era necesario adoptar medidas concretas, como por ejemplo, “formar asociaciones con el objeto de ayudar a los niños indigentes i dar conferencias públicas para interesar al pueblo en favor de las escuelas” (1905: p. 9). Relaciona estas ideas

28 Cabe hacer notar que, a juicio de Villalobos, las colonias generaban acciones preventivas, no curativas, en favor de niñas y niños.

con las acciones de caridad que se llevaban a cabo en la época: “negar una miserable dádiva a los pequeñuelos i no persuadir a las familias de las ventajas de la instrucción, es dar márgen a que los primeros sean mas tarde los puntos negros de la sociedad i a que tomen con creces i por la fuerza cuanto se les privó en la niñez” (p. 9). De este modo, concluía, basada en una representación social²⁹ que un sector importante de la sociedad compartía acerca de la infancia más pobre, que para evitar la delincuencia y lograr que la escuela fuera una institución exitosa había que, necesariamente, mirar las condiciones de la población y actuar conforme a ello. Ahora bien, más allá de la realidad de la infancia más desfavorecida, y de manera paralela a la forma de protección y educación descrita en los párrafos precedentes, operó el sistema de educación infantil privado, que apuntaba a un segmento minoritario de la población y que describiremos a continuación.

29 Para saber más acerca de la noción de representación social, leer: Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós Ibérica, S. A. y Jodelet, D. (1994) (Dir.). *Les Représentations Sociales*. Presses Universitaires de France.

3.5. LOS “CABALLERITOS” Y EL KINDERGARTEN

Los inicios de la educación de párvulos se relacionan con iniciativas privadas que datan principalmente de la década de 1880. En aquellos años comienzan también las discusiones sobre la conveniencia de implementar dicho sistema por parte del Estado, lo que se expresa en instancias como la reforma alemana y el Congreso Pedagógico de 1902.

Estas primeras iniciativas privadas, que sostienen, además, cursos de preparatoria y/o humanidades, en contraposición a las iniciativas nacidas desde la beneficencia y la filantropía, tienen un marcado componente educativo y se insertan en los sectores privilegiados de la población chilena, como lo expresan los prospectos que datan de este período, en los que se invita a las familias más acomodadas a enviar a sus hijos al jardín infantil. En los planes de estudio que se detallan aparece claramente el componente pedagógico, pues la mayoría alude a la corriente en boga en aquel entonces, el sistema froebeliano, centrando su propósito en el desarrollo físico, moral e intelectual de los candidatos, de manera de “desarrollar las aptitudes del niño, despertar sus naturales buenas inclinaciones, sus diversas facultades i corregir sus defectos en medio de los juegos del jardín infantil” (Prospecto 1, s.f.: p. 5).

Asimismo, en el anuncio del Liceo Americano de Señoritas de Chillán se señala que el curso infantil “está dedicado especialmente a suplir la enseñanza materna, que todavía es mui deficiente en nuestro país. Es en la primera edad, de 4 a 6 años, cuando la crianza de los niños presenta mas peligros i tiene mayor responsabilidad” (Prospecto 2, 1901: p. 9). Por su parte, el Instituto Moderno da cuenta de las nuevas ideas pedagógicas en el sistema de enseñanza, manifestando que “en el Kindergarten el niño educa sus sentidos i se acostumbra al manejo adecuado de sus manos; se hace exacto i ordenado, desarrolla la imitativa i la inventiva, i adquiere, además, muchos conocimientos útiles, todo esto en medio de amenos juegos escolares” (Pinochet Le-Brun, 1905: p. 11). En esta misma línea



Retrato de un niño y un perro, 1885. Carvajal y Valck Fotografía (Concepción y Chillán). Colección Museo Histórico Nacional.

se posiciona el Instituto Chile, indicando que “principia el niño en el Kindergarten educando sus sentidos i adquiriendo un caudal bastante crecido de ideas i de términos, por medio de juegos amenos i sencillos” (Letelier, 1907: p. 5). El uso del material froebeliano también está plasmado en el prospecto del Kindergarten Católico, lugar que “ostenta un precioso mobiliario escolar fabricado con arreglo a los modelos mas modernos i dos o tres colecciones de los dones de Froebel, que maneja con toda habilidad una joven inglesa encargada de la enseñanza de los párvulos” (Velasco, 1903: p. 5). Agrega a su metodología otra característica del sistema froebeliano: las excursiones.

La última de éstas tuvo lugar el 7 del presente en la Quinta Normal, con 135 o 140 niños i la mayor parte de los maestros. Los alumnos corrieron, saltaron, se entretuvieron, bajo la dirección inmediata del profesor correspondiente, en variados e interesantes juegos de ajilidad, i entrando después al Museo, se agruparon los cursos superiores en torno del elefante i del leon, i el maestro de historia natural estuvo, durante tres cuartos de hora, interrogándolos sobre las propiedades i condiciones características de esos animales (p. 7).

Este establecimiento manifiesta la forma de uso del sistema, señalando además que “abrirá desde este año tres secciones del Kindergarten en tres idiomas: inglés, alemán y castellano. Cada sección estará á cargo de una señorita titulada en Kindergarten que posee el respectivo idioma como su lengua nativa” (Prospecto 4, 1906: p. 3).

También en relación con los planes de estudio, en 1921, el prospecto correspondiente al Kindergarten del Niño Jesús de Praga integra un elemento bastante criticado en la época: la enseñanza de la lecto-escritura. Las educadoras Leopoldina Maluschka y María Esther Pacheco, quienes defendían la educación inicial en aquellos años, criticaban dicha enseñanza en la sección parvularia, pues a su juicio, ésta desgastaba intelectualmente a niñas y niños.

No obstante, si bien es evidente el carácter educativo de los Kindergártenes privados, como ya dijimos, éstos se caracterizan también por estar insertos y orientados a las familias de mayores ingresos. El anuncio del Colegio de la Inmaculada Concepción

lo señala de manera explícita: “tiene por objeto la educación e instrucción cristiana de niñas de corta edad pertenecientes a familias de la primera sociedad” (Prospecto 5, 1922: p. 3), agregando, además, que “no se recibirán señoritas que no sean de familia distinguida” (p. 3). De los prospectos revisados, éste es el único que indica de manera tan evidente cuál es el grupo objetivo al que se dirigen.

Otro elemento que limita el acceso es el pago de pensiones. La mayoría de los jardines infantiles exige pago diferenciado para alumnado externo y medio-pupilage. Los costos podían cancelarse, además, por año escolar o semestre escolar anticipado. Al parecer, el arancel que cobraban no era un tema menor, lo que queda plasmado en el prospecto del Liceo Americano (Liceo de Niñas y Kindergarten), el que declara en 1905 que “se previene que el ‘Liceo Americano’ es el establecimiento de educación que cobra mas barato” (Prospecto 3, 1905: p. 15).

Asimismo, al revisar el prospecto del Kindergarten Católico y el informe de la Visitadora de 1906, surge un tercer elemento de distinción: “el establecimiento dispone de cómodos carruajes de su propiedad para ir á buscar y á dejar á los alumnos. Siempre va con ellos una profesora que los vigila y los atiende” (Prospecto 4, 1906: p. 4). Tales descripciones hablan no sólo de quiénes asisten a estos recintos, sino también del nivel económico de las familias que elegían esta opción de enseñanza. Además, la asistencia regular a estos cursos implicaba asumir costos adicionales, pues se pagaba separadamente por los útiles y materiales utilizados en las clases y trabajos manuales, lo que obviamente generaba otro mecanismo de exclusión.

Si nos detenemos a observar los dispositivos que se crean para contener y acoger la diversidad de la niñez, rápidamente salta a la vista la enorme brecha que separa los proyectos que se construyen para unos y otros: beneficencia para las clases populares y educación para los estratos medios y altos. Sin embargo, afirmar que en el período estudiado la educación inicial parte de una base desigual no constituye ninguna novedad, el proyecto educativo decimonónico chileno se fundó en esta lógica, la que se propagó

con el correr de los años, perfilando aún más esta diferenciación, tanto en términos de clase como de género. En 1886 así lo expresaba José Bernardo Suárez en la *Guía del Preceptor Primario*: “la educación pone al hombre en estado de cumplir el destino que ha recibido del cielo. Hai un destino jeneral, comun a todo el jénero humano, i un destino especial para cada individuo, acomodado a las circunstancias en que se halla; hai tambien, por lo mismo, una educacion que conviene a todos, i una educacion particular, apropiada a la situacion de cada uno” (p. 31). Claramente hay una necesidad de educar a los futuros ciudadanos, sin embargo, ésta no se expresa de la misma manera para todas y todos, pues el lugar de cada uno se forja a partir del sexo, el medio en el que se nace y el lugar geográfico donde se habita³⁰. Por esta razón se fundan liceos para hombres y para mujeres; escuelas de artes y oficios para hombres y vocacionales para mujeres; preparatorias y escuelas primarias; Kindergártenes privados y populares. En el caso de los sectores pertenecientes a la élite masculina, primaba, además, la idea de una educación que les permitiera formarse para dirigir la nación, mientras que con la educación femenina de élite (cuando la había) se buscaba, principalmente, salvaguardar los valores familiares, manteniendo en el espacio público las características, el lugar y los roles atribuidos a las mujeres en el espacio privado (Orellana, 2015). Por su parte, mujeres y hombres del pueblo debían formarse como buenos, ordenados y resignados trabajadores y ciudadanos. En relación con esto, Suárez nos recuerda:

Los hombres de las clases ménos favorecidas por la fortuna, deben sacar todo el partido posible de su ingrata i difícil situacion: siéndoles tanto mas necesario el poder ayudarse a sí mismos, cuanto ménos auxilio encuentren en las circunstancias que les rodean. Para el niño colocado en tales condiciones, el fin de la educacion no puede consistir en crearle gustos, necesidades i hábitos que no ha de poder satisfacer; sino en enseñarle, por el contrario, a

30 A propósito de esta diferenciación geográfica, según el censo de 1907, uno de los principales obstáculos que presentaba el país para extender la instrucción era la dispersión de la población campesina, la que no vivía agrupada en aldeas como en las naciones europeas, sino en viviendas aisladas y a gran distancia unas de otras. Por lo mismo, en las ciudades, el porcentaje de alfabetos era mucho mayor, alcanzando a un 54,3%, contra sólo un 29% de la población rural.

prescindir de cuanto se halle fuera de su alcance, a contraer predisposiciones i hábitos acomodados a su situación futura, i a vivir contento de su suerte (p. 32).

De esta manera, este ilustre integrante de la primera generación de preceptores formados en nuestro país, condena de entrada a las y los más pobres a aceptar su destino “natural”, adaptarse a la realidad que los rodea y recibir sólo una educación elemental que les permita proveerse una precaria subsistencia:

La educación solo debe suministrarle aquellas cosas de que haya de hacer uso; pero debe proveerle abundante de todas las necesarias. Para él casi no hay más educación que la primera; mas ésta bastará, si le hace adquirir las sólidas cualidades, la metódica actividad, el recto sentido, la tranquila energía i la prudente moderación de que tanto necesita en su vida sencilla i útil i que hacen que el trabajo produzca todos los frutos. Considerada bajo este concepto la educación primaria, es completamente sustancial, i tiene la ventaja de estar en sumo grado conforme con su naturaleza (p. 32).

Esta mirada desde la clase también está presente en Leopoldina Maluschka, fundadora del primer jardín infantil estatal. En 1909, en su publicación *El Kindergarten*, plantea una educación diferenciada según la posición social, la que, además, se torna necesaria debido a las debilidades que se observan entre los ricos, la clase media y los pobres. Los primeros tenían, según ella, mayores posibilidades de satisfacer las necesidades de sus hijas e hijos, dado que les podían proporcionar alimentos, aseo y una vida higiénica, pero, muchas veces, debido a su activa vida social, el cuidado de los más pequeños quedaba en manos de *gentes de confianza*, lo que hacía necesaria una educación del carácter. Por su parte, la clase media, si bien no poseía la fortuna del grupo anterior, sí tenía recursos y capital cultural suficientes para educar apropiadamente a sus hijos: “casi siempre lleva una vida ordenada i se puede decir que [su hogar] se acerca más que ningún otro, (cuando los padres son educados y entienden la importancia de su misión) al ideal soñado para una verdadera vida de familia” (p. 8). No obstante esto, muchas veces estas familias, según la Kindergartenina, en su afán por emular a la élite, desatendían el cuidado de sus hijos. Por último, las familias

más pobres (especialmente las madres), dado que debían batallar constantemente para ganarse el pan de cada día, dejaban a sus hijos solos, exponiéndolos a muchos peligros. De aquí la importancia de impartir una educación infantil a todas las clases, en función de sus necesidades. En 1916 esta postura quedaba bastante clara, cuando exponía la clasificación de los jardines infantiles según la condición social de cada segmento:

Para el pueblo obrero se forman los Kindergarten Populares. Para la sociedad media existen los Jardines Infantiles fiscales o establecidos por sociedades en gran número. Las familias ricas tienen sus Jardines Infantiles en su propia casa o frecuentan los de los Liceos, así vemos que esta enseñanza tan indispensable se extiende sobre toda la tierra i en la forma mas práctica i benévola (p. 34).

Esta diferencia, como veremos más adelante, se dejará sentir en el sistema de educación infantil, el que promoverá, por una parte, un Kindergarten Normal, destinado a niñas y niños de los sectores medios y acomodados y, por otra, un jardín popular, reservado a los más pobres. El primero formará parte de una política estatal, en el marco de la creación del Curso Normal de Kindergarterinas, el segundo, en cambio, será el fruto de una iniciativa nacida del seno de las mismas maestras. En forma paralela, actuará la beneficencia como una instancia de contención destinada a aquella niñez que quedaba excluida de ambas iniciativas.

Retrato de grupo familiar, 1885. E. Garreaud.
Colección Museo Histórico Nacional.



CAPÍTULO IV: LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Como ya hemos visto, desde mediados del siglo XIX es posible encontrar antecedentes sobre la necesidad de prestar atención a la educación parvularia, siendo uno de sus primeros impulsores Domingo Faustino Sarmiento, quien describe las salas de asilo como la más bella y útil institución moderna, una conquista de la civilización, que debía entrar en el dominio de la educación popular, la que abrazaba, según él, toda la existencia del hombre (cuna, salas de asilo, educación primaria y lecturas orales). Por su parte, avanzando el siglo, en 1886, Bernardo Suárez señalaba que “aunque en Chile no tenemos establecimientos con tan pomposo nombre, este sistema puede ser aplicado a nuestras *escuelas de párvulos* en las cuales, como en los jardines infantiles, solo se admiten niños de tierna edad” (p. 118).

A comienzos del siglo siguiente, en 1912, Valentín Letelier destacaba que el fin originario del Kindergarten había sido entregar una educación sistemática como antesala a la etapa escolar, “supliendo la incurable incompetencia de los padres” (p. 92). Describía, de este modo, la educación del hogar como una condena del niño menor de seis años *a una vida puramente vegetativa*. Sin embargo, a pesar de la influencia favorable que podía ejercer el jardín infantil en el desarrollo de la infancia, Letelier manifestaba que su labor se confundía con la de la escuela primaria:

En Chile no han resistido los maestros a la tentación de probar que bajo de su mano los niños menores de seis años pueden adquirir las nociones mas elementales del saber, e inspirados por esta presuncion, han adulterado la naturaleza de los Kindergarten convirtiéndolos en escuelas de primeras letras. Mera consecuencia de este empeño es que hayan fijado en cinco años la edad inicial para ingresar en los Kindergarten cuando en los de Berlin, organizados segun las ideas de su autor [Froebel], yo he visto párvulos de dos años (p. 95).

Esta deformación, según el intelectual, respondía a la vanidad de los *torpes padres de familia* que buscaban que sus hijos iniciaran tempranamente una instrucción elemental. Ante tal situación, afirmaba que el Kindergarten se debía establecer con el propósito de “ejercitar la actividad física de los niños para desarrollar armónicamente sus órganos, músculos i miembros; el de disciplinar su voluntad para habituarlos al respeto, a la obediencia i al orden, i el de despertar su inteligencia para que a su tiempo puedan aprovechar con facilidad la enseñanza escolar. Esto es mera educacion” (p. 96).

Si bien la influencia positiva del Kindergarten constituye un elemento explícito en los discursos de educadoras y educadores de principios del siglo XX, su proceso de implementación encontrará serias dificultades. Entre estas, además de las que se fundan en el origen social, destaca la orientación de la política educativa que se dirigió a fortalecer, principalmente, la educación primaria.

4.1. ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LAS Y LOS MÁS PEQUEÑOS

Cuando Sarmiento se refiere a las salas de asilo, aborda, específicamente, el caso francés, realidad que conoció de cerca gracias al viaje que inició en 1845. En su libro *De Educación Popular* (1849) incluye las leyes y reglamentos de este sistema, señalando que se admitía a niños de entre dos y seis años, de buena salud (debían presentar un certificado médico que indicara que no tenían una enfermedad contagiosa y que estaban vacunados) y aseados (manos y cara lavadas, peinados y vestidos apropiadamente). En el caso de los niños más pobres, la institución podía suministrar, además, ropa o medicamentos. Por su parte, el asilo debía realizar ciertas actividades que permitieran condiciones mínimas para el desarrollo de los niños, por ejemplo, mantener salas y patios limpios, velar por el aseo e higiene personal, realizar inspecciones de limpieza, no recibir niños enfermos y dirigir y vigilar juegos y movimientos; tampoco debía castigarlos corporalmente. Como se advierte, tanto el entorno como los cuerpos debían ser disciplinados y ordenados, siendo una labor permanente de la maestra reproducir el discurso y el comportamiento de los adultos en este microcosmos.

En este marco, las salas de asilo propendían más a preparar moralmente al niño que a instruirlo, lo que no quería decir que esto último se descuidara. Como el mismo Sarmiento señala, se buscaba “modificar los vicios de carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción, i empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden i de sumisión voluntaria” (p. 261). La importancia que le otorgaba a la educación radicaba, así, en su concepción de hombre: “un ser moral, que ménos obra por la reflexión i el sentimiento de la justicia que por los hábitos contraídos; i estos hábitos vienen desde la más tierna infancia indicando ya el carácter futuro del adulto” (p. 262). En este sentido, y apoyado en el texto francés *Deberes cotidianos de los directores i directoras de Asilos*, afirma que las inclinaciones se anuncian tempranamente, por lo que esta institución debe “dar a los niños buenas costumbres e inspirarles sentimientos jenerosos, [pues] es el objeto de la educación de los primeros años” (p. 334). De esta

forma, “debe tenerse presente que los niños, desde la edad de dos años i aun de diez i ocho meses, son capaces de comprender, de obedecer, de discernir i de querer” (p. 335).

Su propuesta releva también la urgencia de educar a los párvulos, dado que la formación que recibían en sus hogares estaba alejada de este ideal, independientemente de la clase social a la que pertenecieran. En el caso de los niños de las clases acomodadas, que eran entregados a la nodriza, señala que “la muerte o las enfermedades suelen con frecuencia venir a poner coto al excesivo abrigo de los vestidos, a la abundancia de alimentos, a la falta de ejercicios, a los vicios del aire de los salones, a la violación en fin de todas las leyes naturales, suspendidas, por decirlo, en el hogar doméstico para que no sufra interrupcion la vida factica que se le hace llevar” (p. 283). En el caso de los niños pobres, el ambiente en el que vivían, el abandono y la desfavorable situación de sus progenitores, son elementos decisivos a la hora de justificar por qué deben ser educados. Al respecto realiza un desgarrador relato de las condiciones en las que éstos se encontraban a mediados del siglo XIX:

No es ménos lastimosa la educacion del pobre en sus primeros años. Entre cualquiera en el cuarto de cuatro paredes reducidas en que viven, comen i duermen padre, madre, hijos, perros, gatos; donde se lava la ropa; donde se prepara la comida. Dejemos a un lado el aire mal sano; los miasmas pútridos; el desaseo habitual, la desnudez inevitable; tomemos solo el espectáculo moral. La madre necesita ocupar su tiempo, i los niños la perturban. Sus actos de represion son por tanto, simples desahogos de cólera i de venganza. Necesita el terror del palo, del primer mueble que encuentra, para contener el desorden naciente. El niño presencia las luchas brutales que tienen lugar entre sus padres: la calle es el jardín de recreo que los libera de la estrechez del hogar doméstico; la dureza misma de la vida endurece su corazón contra la dependencia: la falta de instruccion de sus padres, aleja de sus ojos, toda idea de una mejor condicion posible para él; y su ociosidad habitual, donde como entre nosotros no hay fábricas que lo embrutezcan de otro modo, abusando de su naciente fuerza entorpece sus facultades mentales, al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia es nulo, el de la mejora imposible (p. 283).

De este caldo de cultivo, según Sarmiento, proviene la plebe, el roto, sujeto que, al no poder reprimir sus impulsos debido a las condiciones en las que fue criado, sólo puede ser contenido por medio de una educación moral.

Sin embargo, tanto en las clases acomodadas como en los sectores más pobres, la crianza de los párvulos evidencia claramente una situación deprimente desde el punto de vista moral, pues el rico, depravado por sus excesos, y el pobre, embrutecido y enojado a causa de su sufrimiento, han adquirido un *habitus* que en la vida adulta tenderán a reproducir. He aquí la contribución de estas instituciones para la vida futura del niño y para el Estado, en tanto sustitutas de la educación materna. Citando la experiencia francesa, afirma que, si se toman medidas concretas en esta etapa de la vida, el cambio puede ser radical: “individuos que eran indomables, rudos, crueles, violentos, testarudos, se han hecho por el solo hábito del Asilo, dóciles, complacientes i atentos” (p. 335).

De acuerdo a sus observaciones, las salas de asilo permitían una mejora de la enseñanza y de la vida social por tres razones. La primera, porque contaban con un edificio con patio, corredores y galerías en los que los niños se podían abandonar “a la primera necesidad de su existencia, moverse, hablar, reir, i experimentar emociones” (p. 285)³¹. La segunda, porque practicaban ejercicios que tenían por objeto su desarrollo físico, moral e intelectual. El desarrollo físico buscaba fomentar la naturaleza física, aprendiendo a formarse, marchar y cantar; el desarrollo moral tenía como foco la disciplina, el orden y la limitación de los deseos, de manera que, por una parte, el hijo del pobre no tuviera que enfrentarse a su negativa realidad doméstica, ni se sintiera abandonado, rechazado, castigado o reprendido y, por otra, el hijo del rico no tuviera “a quien mandar, a quien imponer sus caprichos, ni quien [satisficiera] sus pasiones desordenadas” (p. 285). Con esto se buscaba también inspirar en los niños el amor a Dios, enseñarles sus deberes hacia los padres, maestras y *superiores* y hacerlos *dulces y políticos* para con las y los demás. El desarrollo intelectual, por su parte, apuntaba a una

31 En el sistema francés, estos lugares estaban abiertos toda la semana, incluidos los días feriados.



Lavanderas trabajando en el patio de un conventillo, Valparaíso, 1900.
Harry Olds. Colección Museo Histórico Nacional.



instrucción introductoria en aritmética, lectura y escritura, dado que era la escuela primaria la que debía hacerse cargo, posteriormente y de manera más acabada, de estas materias. Así, en el asilo, por medio de cantos, aprendían los números (sumar, restar y multiplicar) y las letras (sílabas) y ejercitaban la mano como medio de preparación para la escuela. La tercera razón se sustentaba en que en estos espacios la educación adquiría, paralelamente, un matiz colectivo, pues se recreaba en ellos una sociedad compacta, en la que ejercitaban sus pasiones, aprendían límites y, por medio de la socialización y la adopción de ciertos hábitos, formaban “irrevocablemente su conciencia para lo sucesivo” (p. 285).

Sarmiento expone también un elemento importante en la educación de la infancia cuando da a conocer los *Consejos para el desarrollo de los alumnos e indicación de los ejercicios*. Afirma que las primeras disposiciones para recibir la enseñanza son el silencio y la atención, las que sin duda deben desarrollarse. Para esto, las maestras deben realizar *ejercicios de silencio* con el propósito de procurar orden, calma y obediencia. Para la atención deben partir de la curiosidad y el deseo de aprender del niño mediante el uso de objetos que despierten su inteligencia. De esta manera, es importante *aprender a atender* debido a la relación que identifica, fundamentalmente, en la escuela primaria, entre la falta de atención de los alumnos y los progresos en la instrucción.

Otro punto importante de su propuesta radica en que el manejo de los asilos es entregado al sexo femenino (inspectoras, maestras, cuidadoras y porteras), quienes deben hacerse cargo de la primera educación de la infancia. Según Sarmiento, este sistema se funda en los instintos maternales de la maestra, por lo que es enfático al resaltar la idoneidad de las mujeres que por su “naturaleza” están “dotadas de un tacto esquisito para dirigir la niñez ... sin romper los delicados resortes del corazón i de la inteligencia infantil” (p. 287). De hecho, afirma que la mujer sólo debe poseer buena voluntad y sutiles nociones de instrucción primaria, pues el método y los libros vienen a suplir aquello que faltase. Igualmente, resalta que las salas de asilo ponen al alcance de las mujeres un trabajo (empleo público) que está en coherencia con su *carácter maternal*.

Otra obra que podemos destacar en este período, es la de los presbíteros F. C. Benech y J. B. Loubert³², quienes se definen como *dos sacerdotes amigos del país*, publicada en Santiago, en 1875. En ella se manifiesta un sistema progresivo de educación infantil que incorpora a la familia y a los *centros exteriores de educación* (crèche, asilo y escuela). Su propósito es poner al alcance de los padres y de los maestros los medios necesarios para formar la inteligencia, el corazón y las fuerzas físicas durante una edad temprana, debido, fundamentalmente, a la ignorancia de nuestro país en torno al tema. En el prólogo de su obra expresan que “la educación de los niños, sobre todo en esta capital [Santiago], preocupa siempre, no sólo al gobierno, sino a muchas altas inteligencias esparcidas en la República” (p. 2). Sin embargo, esta afirmación resalta una contradicción entre discurso y acción, pues agregan que tal preocupación no se evidencia en el aparato estatal. Señalan, por ejemplo, que la comisión de *hombres ilustrados*, presidida por Manuel Antonio Tocornal, que había designado el gobierno en 1863 para investigar las altas tasas de mortalidad de los párvulos, no obtuvo los resultados esperados.

Su pensamiento se funda en la doctrina cristiana, por lo que la familia cumple un rol fundamental en la formación de hábitos y las instituciones destinadas a la infancia sólo actúan cuando la educación familiar no cumple con su cometido. Los religiosos están de acuerdo con la educación desde la cuna, pero discrepan de la propuesta de Rousseau, pensador que, como resaltan mordazmente, enviaba a sus hijos a la casa de expósitos, y para quien la libertad formaba parte esencial del proceso educativo de *Emilio*. De hecho, irónicamente señalan: “dejen enteramente LIBRE al Niño, para que, mas tarde, Jóven u Hombre ya formado, sepa, con toda LIBERTAD, elegir su Moral, i sobre todo, su ¡Relijión!” (p. 4). No sólo discuten esta idea, también dudan de la naturaleza buena del hombre, al respecto señalan: “el Niñito, el tierno Infante, no es todo un *Anjelito*, ni todo un *Animalito*, o *Bestiolita*; ni es todo *Bueno*, ni todo *Malo*, ni todo *Santo*, ni todo *Enfermo*: va participando, a la vez, del uno i del otro” (p. 5). Por esta razón, se torna relevante comenzar su educación lo antes posible:

32 La obra se titula *De la educación de la primera infancia en el seno de la familia i en la sala de asilo, etc.*; o sea: *de la educación e instrucción física, intelectual, moral, familiar, social i religiosa de los niños*.

Es muy «conforme Al Orden i a La Lei Natural» relativamente a la Puericultura, o Educacion de la Primera Infancia, el sostener, propalar, i, sobre todo, *practicar*, ésta incontrolable verdad i realidad Biológica: «Sí, sí, se *puede*, i se DEBE, lo mas temprano posible, desde la cuna, i muchísimo ántes del desarrollo completo de La Razon, *inculcar*, e *imponer*, a La Voluntad del tierno Niño, del infante, *hábitos*, hábitos *buenos*, Físicos, Morales, i Relijiosos; i, eso, precisamente para preparar, disponer, *ordenar* i *regularizar*, favorecer i facilitar, mas tarde, el ejercicio, *normal* i *recto*, de La Espontaneidad, de La Felicidad del Adulto, en cuanto Ser simultáneamente *Individual*, FAMILIAL, i ¡SOCIAL!...» (p. 6).

De esta manera, la educación se transforma en un elemento que regula los comportamientos infantiles, pues se entiende que el niño, al no ser ni bueno ni malo, requiere de una formación que lo integre a la dinámica social, mediante la transmisión de valores y una corrección permanente. Si sucede lo contrario, recalcan los autores, se formarán malos hábitos. La educación deviene así una producción de humanidad definida por ciertos valores morales predominantes, que, en este caso, encuentran su cimiento en la doctrina cristiana.

Tras exponer la importancia de una educación temprana, los autores se centran en las instituciones, a las que denominan *centros exteriores de educación*, que podrían hacerse cargo de la infancia cuando hay una deficiente educación familiar o los padres trabajan. La primera de éstas es la crèche en la que es posible encontrar, refiriéndose al caso francés, además de asistencia para las madres (medicamentos y consejos), orden, aseo y todas las exigencias higiénicas para conservar la salud del niño y salvarlo cuando toda esperanza se ha perdido. Exponen, también, el rol de los particulares en la organización y mantención de estos espacios, no obstante, ven difícil su implementación en Chile.

Como continuación de la crèche, aparece la sala de asilo (sistema que ya había sido descrito por Tornero en 1872), la que debía encargarse de la educación del segundo período de la infancia. Aquí, siguiendo las ideas de Plutarco, los autores señalan que se busca infundir hábitos, nobles sentimientos y disciplinar al niño, de

manera de obtener “un *cuerpo* robusto i bien hecho, un *corazon* adornado de buenas cualidades, un *espíritu* recto, cultivado con buenos principios ... Un espíritu sano, en un cuerpo sano; un hombre bueno, un ciudadano noble i fuerte” (p. 65). Asimismo, los religiosos manifiestan la importancia de estos espacios para los intereses de la patria, debido a que cuidan la salud de niñas y niños. Para ratificar este punto, aluden a la relación entre los asilos existentes y la disminución de la mortalidad infantil:

Durante los años en que la epidemia de viruela hizo tantos estragos en la Capital, todos sabemos cuan grande fué la mortandad de los niños. Pues bien: de los cuatrocientos que frecuentaban las Salas de Asilo, apenas murieron unos *nueve* o diez, en la del Hospicio, i *seis*, en la de San Juan de Dios; lo que, comparado con las defunciones de los arrabales de la ciudad, forma un contraste maravillosamente favorable para la institucion de que tratamos (p. 70).

Siguiendo la lógica progresiva, las salas de asilo vendrían a preparar para la *escuela primaria de párvulos* que constituye el tercer centro de educación exterior en el que se aprende por medio de los sentidos. Sin embargo, para una buena educación e instrucción, los autores señalan la necesidad de reunir tres condiciones fundamentales: “1ª La eleccion de buenos maestros, sabios i virtuosos; 2ª La autoridad paternal i gubernativa, ejercitada con respeto i amor, i acatadas por el jóven alumno; 3ª La vocación del niño, estudiada i dirigida, segun los principios de la lei natural, i en armonía con las disposiciones de la Providencia” (p. 85).

Durante este período el Estado también se hace presente, encontrando alusiones sobre esta materia en el *Reglamento Jeneral de Instrucción Primaria* de 1863, el que, en su artículo 46, manifiesta de manera explícita que “ademas de las escuelas antedichas [elementales y superiores] se establecerán tambien escuelas de párvulos i adultos que funcionen de dia, de noche, en los dias festivos o en épocas determinadas del año” (p. 11). Éstas debían ser dirigidas por preceptores y ayudantes (art. 66). Esta intención se materializa el 6 de octubre de 1864 cuando el Gobierno crea una escuela de párvulos a cargo de la Madre Visitadora de las Hermanas de la Caridad, la que debía recibir a niñas y niños que estaban asilados

en el Hospicio y a aquellos que vivían cerca del establecimiento, extendiendo el campo de acción de esta congregación, “que se abocaba principalmente a la labor en hospitales, orfanatos, dispensarios y algunas escuelas, al funcionamiento de la primera escuela de párvulos del país” (Peralta, 2011: p. 30). Federico Errázuriz, señala en la Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1866 que esta escuela, basada en el modelo francés, a la que asistían 192 niñas y que funcionaba con 8 empleadas (de las cuales 6 eran ayudantes), se consideró “como un ensayo de una institución nueva y desconocida entre nosotros” (p. 32), cuya finalidad era “la educación física, moral e intelectual del niño desde la mas temprana edad, tres o cuatro años, enseñándoles hábitos de aseo i de buenas maneras; inspirándole sentimientos morales i religiosos desde los primeros pasos de la vida, i cultivando su tierna intelijencia por medio del aprendizaje práctico de los primeros elementos de la instrucción” (p. 33). En 1872, Tornero exponía que las Hermanas de la Caridad tenían a cargo diez establecimientos en nuestro país (6 en Santiago, 3 en Valparaíso y 1 en Talca), agregando que “últimamente han abierto en la calle de Santa Rosa un establecimiento gratuito para párvulos de ambos sexos, a cargo de tres hermanas, i en el cual podrán ser recibidos hasta 500 niños” (p. 52).

En 1867, Adolfo Larenas, Inspector General de Instrucción Primaria, plasmaba en el informe presentado al Ministro de Instrucción Pública la necesidad de abrir establecimientos de párvulos que podrían funcionar en las escuelas de niñas: “esto sería, como en otra ocasión lo he indicado, un medio de suplir con provecho i de una manera económica, las escuelas de párvulos que tan útiles servicios prestan en los grandes centros urbanos de población; sería preparar al niño con mas anticipación para el aprendizaje que en seguida debe hacer en las escuelas elementales i superiores; sería en fin, estimular i facilitar la asistencia de niños a las escuelas” (p. 16). A pesar de lo dicho, el panorama educativo era deprimente: “el número de niños de seis a diez i seis años de edad, que representa un quinto de la población total de la República, i que debiera concurrir a las escuelas públicas, asciende a 363,775. Los alumnos inscritos en estas escuelas son 36,902; de manera que solo se educa un niño por cada 9.84. Resulta de lo expuesto que hai en el país 326,893 niños que no concurren a las escuelas públicas” (p. 17).

Si bien la ley de 1860 declaraba la gratuidad de las escuelas del Estado, su aplicación será difícil. Así, con bastante lucidez lo declaraba el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción (1864) al referirse al mencionado reglamento: “por mucho que sea el interés con que el Gobierno trate de difundir la instrucción primaria, son de tal naturaleza las necesidades del país a este respecto, que aun pasará mucho tiempo sin que pueda contar, ni aproximadamente, con el número de escuelas correspondientes según la ley orgánica” (p. 22).

Como se observa, aun cuando las obras mencionadas (1849 y 1875) y la incipiente reglamentación (1863) dejan ver una temprana preocupación por la educación y los cuidados de la infancia, habrá que esperar todavía un tiempo, antes de que se genere una discusión sistemática en torno al rol de la educación inicial y la implementación del Kindergarten.

4.2. DISCUSIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Si bien recién en 1906 se funda el primer Kindergarten Normal, desde el inicio de la reforma alemana se produce un sinnúmero de discusiones que dan cuenta de la creciente importancia que empieza a tener la educación infantil en la esfera pública. En 1887 la Revista de Instrucción Primaria señalaba que, a pesar de la promulgación de la ley de 1860, el país no había alcanzado el desarrollo esperado en esta materia (Autor desconocido, 1887), lo que hacía urgente reformar la instrucción elemental. Por lo mismo, los profesores enviados a Europa y EE.UU. tuvieron como misión, además de observar los sistemas educativos normal y primario, interiorizarse acerca del sistema parvulario. Este proceso se inscribe también en otro mayor, asociado a la preocupación por la infancia que nace en los países del norte y que se traduce en la implementación de acciones para su desarrollo físico, moral e intelectual. Expresión de aquello es el hecho de que, desde el primer año de esta revista (1886), aparecen apartados en los que se habla de Froebel, su biografía y métodos³³. En los años siguientes es posible encontrar variadas publicaciones que hacen referencia explícita a la necesidad de crear jardines infantiles.

Una de las primeras memorias de los profesores pensionados que se publican en nuestro país es la de Juan Madrid, delegado del Supremo Gobierno en Suiza. En la carta enviada por José Bernardo Suárez (1887) al Ministro de Instrucción, en la que remite la memoria del mencionado profesor, se señala que:

No hai duda que estas escuelas son una de las mas bellas instituciones modernas en la educacion de la infancia. Ademas de Suiza, en Alemania, en Portugal, en Bélgica, en Holanda, en Inglaterra, etc., han refundado muchas i en

33 Por ejemplo, Ahumada Maturana (1886) escribe en la sección Biblioteca del Maestro un apartado titulado "La educación del Hombre", donde expone las ideas de Froebel, señalando que la educación debía partir desde la naturaleza propia del niño (el juego), suministrándole los materiales necesarios para posibilitar su desarrollo. También aborda el conocimiento por medio de los sentidos y la relación entre educación e instrucción.

las cuales se sigue el sistema Froebel; pero en Chile i otras repúblicas de la America del Sur, la educacion principia mas tarde que en los países europeos (p. 454).

Este texto visibiliza dos elementos característicos de la discusión sobre los jardines infantiles: el método y la edad de inicio del proceso. Este último será un tema que ocupará varias páginas de las memorias de los comisionados y estudiosos de esta institución. Suárez se adelanta en señalar que en nuestro país la educación de la primera infancia comienza tardíamente, pues “nuestras costumbres, nuestra ignorancia, i nuestro errado modo de pensar respecto de la educacion de nuestros hijos hace que pensemos enviarlos a la escuela cuando ya tienen siete o mas años de edad” (p. 454).

Juan Madrid detalla los puntos tratados en el Congreso de Porrentruy, entre los que destaca la concepción, importancia y necesidad de la educación infantil; la deficiencia de la educación doméstica; la infraestructura; la metodología froebeliana y la formación de Kindergarterinas, todos temas que ponen en evidencia el énfasis educativo que se da a la formación de la primera infancia.

Una de las primeras ideas en debate es la relación entre edad e ingreso al sistema educativo, en atención a la creencia, generalizada en aquel entonces, de que el período escolar debía iniciarse a los siete años, pues en la etapa anterior el rol educativo recaía exclusivamente sobre la familia. Ante esto, Madrid (1887) cita a una de las informantes del Congreso:

Todos conocen, dice la señorita Porchet en un informe, los beneficios de la instruccion, pero no se preocupan del niño sino desde el momento en que entra a la escuela, es decir, cuando ha cumplido la edad de siete años. Hasta ese momento la instruccion ha sido dejada a la casualidad. Sin embargo, parece comprenderse la influencia que puede ejercer este período de la vida sobre el porvenir, puesto que las impresiones de esta primera infancia no se borran nunca (p. 470).

Plantea así la necesidad e importancia de la educación inicial y su relación con un contexto en el que coexisten dos escenarios: uno ideal, que genera las condiciones para el desarrollo de todas las

Primer año A de la Escuela Superior N° 9, 1900.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.





facultades infantiles y otro, muy distinto, que constituye la vasta realidad del continente europeo: "el niño que tiene la felicidad de poseer una madre piadosa i que se sacrifica, dicen los institutores de Neuchatel, se encuentra colocado en las circunstancias mas favorables a su desarrollo físico, intelectual i moral, i ganará inmensamente si permanece el mayor tiempo posible bajo esta influencia saludable" (p. 471). Dicho ideal es compartido por Juan Madrid, sin embargo, las condiciones efectivas dejan mucho que desear, tanto en contextos privilegiados como vulnerables ya que "si la educacion doméstica es mui a menudo descuidada entre las personas favorecidas por la fortuna ¿Qué será entónces en casa de aquellos en que el trabajo diario e incesante basta apénas para satisfacer las necesidades materiales de la familia? ¿Cómo podría la mujer del obrero dirigir la educacion de sus hijos?" (p. 472). Este descuido se debería a que las familias, generalmente, se preocupan sólo del desarrollo físico, desatendiendo el desarrollo moral e intelectual y traspasando esa función a la escuela.

Tales cuestiones posicionan a la educación doméstica como una problemática transversal a la sociedad y, a pesar de que estas discusiones se dan en Europa, Madrid (1887) señala que son aplicables al contexto nacional. Ante esta deficiencia, se vuelven necesarias las escuelas infantiles "para suplir en parte los deberes que la familia ha descuidado ... [volviendo a los niños] aptos para que puedan frecuentar con fruto la escuela primaria" (p. 474). Esta constatación evidencia dos de las funciones que se les atribuirá a los jardines infantiles: desarrollar (en tanto espacio de transición) las facultades descuidadas en el hogar y preparar para la escuela.

El otro eje de discusión versa sobre las reformas que se deben llevar a cabo en Europa para impulsar la educación parvularia. Se plantea que éstas deben girar en torno a los locales que la albergan, los métodos de enseñanza y la formación de maestras. Se parte de la premisa que "el primer deber de la escuela es no perjudicar la salud de los niños que la frecuentan" (p. 485), por lo que la infraestructura debe contar con condiciones higiénicas óptimas para acogerlos: espacios amplios e iluminados, ventanas altas y anchas y buena ventilación (un sistema que permita renovar el aire sin perjudicar la salud). Igualmente, la distribución de los

espacios debe estar en función de la metodología froebeliana, por lo que debe haber salas diferenciadas: estudio, juegos y un jardín cultivado por los mismos niños. De esta manera, para el desarrollo físico, moral e intelectual de la infancia se deben generar condiciones materiales apropiadas.

Sobre el método y los medios de enseñanza, en el Congreso se plantea la necesidad de utilizar de manera uniforme la metodología desarrollada por Federico Froebel. Este sistema se contrapone a la concepción tradicional, donde “habiéndose habituado a considerar al niño como un vaso en el cual se pueden vaciar los conocimientos humanos en dosis mas o menos grandes, nos ocupamos mui poco de despertar, desarrollar i fortificar sus facultades; en una palabra, nos ocupamos mucho mas de la instruccion del niño que de su educacion” (p. 470), ámbito en el que actuaría esta metodología. De esta manera, se define el Kindergarten froebeliano como “una institucion apropiada a la enseñanza de la primera edad: i que, al mismo tiempo que desarrolla armónicamente las fuerzas físicas, intelectuales i morales del niño, sirva de base a toda la instruccion de los años subsiguientes” (p. 486).

Igualmente, en relación con la enseñanza, se discute si la lectura y la escritura deben formar parte de la educación inicial. La respuesta es categórica, es tarea de la escuela primaria, pues “el estudio de los elementos de la lectura rompe completamente el método natural que exige se dé al niño hechos i cosas i no abstracciones i palabras” (p. 490). Esta afirmación se funda en una dimensión epistemológica que implica que el conocimiento se inicia en los sentidos para, posteriormente, pasar a las abstracciones. Para argumentar este punto, Madrid cita al Padre Girard: “no nos damos suficientemente cuenta de los esfuerzos que el niño está obligado a hacer para pasar del mundo de las cosas al de los signos” (p. 490). De esta manera, en el jardín infantil se desarrolla principalmente el mundo de las cosas, se abre el espíritu de niñas y niños y se desarrollan sus facultades físicas, morales e intelectuales.

El tercer elemento de discusión en la reforma europea se relaciona con la importancia que se le atribuye a la formación de maestras. Madrid protesta contra la postura, bastante común, de quienes

señalan que no se requiere mayor instrucción “para llenar las funciones de institutora de un jardín infantil, i que cualquiera puede desempeñarlas, puesto que no hai casi nada que enseñar a los niñitos. Estas afirmaciones son otros tantos errores que no pueden explicarse sino por una ignorancia completa de las dificultades e importancia de la primera educación” (p. 494). De este modo, en el Congreso se hace patente la idea de que la formación inicial docente es fundamental para el éxito del método froebeliano, por lo que las maestras deben prepararse teórica y prácticamente: “en cuanto a la preparación teórica, versará especialmente sobre el conocimiento del niño, sus necesidades i marcha natural que sigue en su desarrollo. El estudio del método, su objeto i los medios, completará la enseñanza que debe darse a las futuras maestras” (p. 495).

A partir de los ejes desarrollados en el Congreso, Madrid propone algunas ideas para Chile, señalando que, más allá de aspectos educativos o de instrucción, los jardines infantiles fortalecerían las reformas en curso y contribuirían de manera decisiva al progreso del país. Posiciona, de este modo, a estas estructuras como un elemento relevante para nuestro sistema educativo, por lo que se hacía imperativo preparar a las maestras que aplicarían el método, proveer el material para la enseñanza e instalar los establecimientos en locales especialmente acondicionados. En este marco, le atribuye al Estado un papel protagónico, no sólo dando el impulso inicial, sino también suministrando los medios económicos necesarios para su puesta en marcha, aun cuando éstos resultaran onerosos. Aunque, para él, este gasto no sería excesivo comparado con los beneficios que acarrearía y la felicidad que le reportaría a niñas y niños.

Esta idea se contrapone a la planteada años más tarde por Ismael Valdés (1916), quien hace recaer en los privados la atención de la infancia, relegando al Estado sólo a un rol subsidiario. Si bien, en este caso, Madrid se refiere específicamente al sistema formal de educación, no cabe duda de que le asignaba una gran importancia a una estructura estatal. Ahora bien, para el desarrollo de tal propuesta era necesario establecer un programa de estudios. Miró entonces hacia el mundo teutón (Alemania y la Suiza germánica), pues éste ofrecía, según él, más “garantías de seriedad” al unir la teoría y la

práctica. La formación se llevaría a cabo en las escuelas normales; la parte teórica comprendería el estudio de las ocupaciones y juegos de Froebel; un curso de pedagogía especial sobre jardines infantiles y un área de enseñanza general (historia natural, figuras geométricas, dibujo, canto y gimnástica). El estudio práctico se haría en los mismos jardines, bajo la supervisión de la maestra a cargo, por lo que, en cada Normal habría una escuela infantil de aplicación. Las lecciones sobre la metodología froebeliana serían dadas por docentes contratadas en el extranjero, mientras que las chilenas impartirían las clases de pedagogía general.

El mismo año en que escribe Juan Madrid, el normalista José María Muñoz Hermosilla presenta su memoria al Ministro de Instrucción Pública sobre su misión a Europa. En ésta señala distintas medidas que se pueden aplicar al contexto nacional, entre las que se cuentan: construir edificios para las escuelas; dotarlas del material necesario; darles una estructura normal; organizarlas pedagógicamente; hacer del preceptorado una carrera digna del respeto popular; fomentar la enseñanza en las escuelas normales y fundar otras; crear una comisión superior de instrucción primaria; organizar congresos escolares; hacer obligatoria la instrucción; seguir enviando institutores al extranjero a perfeccionarse (poniendo énfasis en el estudio de las escuelas profesionales y en el trabajo manual que se realizaba en los establecimientos primarios europeos); y fundar escuelas froebelianas. En relación con esta última indicación, señala: “precioso sería si cada categoría de escuelas tuviera por punto de partida un jardín de los niños” (Muñoz, 1887: p. 736), planteando que el proceso educativo debería comenzar en el jardín infantil. Estudia este sistema mostrando la transición teórica de las distintas perspectivas educativas que hasta ese entonces culminaban con esta propuesta. Comienza por Comenius, padre de la pedagogía y de la enseñanza intuitiva, continúa con Pestalozzi, quien incorpora la enseñanza objetiva, y termina con Froebel, quien combina ambos métodos y los aplica a la educación de los más pequeños, agregando un elemento nuevo: el juego.

Cabe destacar que el pensamiento de Froebel marcará profundamente los planteamientos de los pensionados chilenos, que más tarde influirán en la organización del primer Kindergarten

fiscal: “los jardines de niños están llamados a producir en Chile, los mejores efectos para combatir los errores i preocupaciones del pueblo; en ellos nada se estudia, solo se educan todas las facultades, se enseña a observar la naturaleza” (Muñoz, 1888: p. 492). Muñoz Hermsilla reitera la necesidad de fundar jardines infantiles, desprendiéndose de su propuesta los mismos elementos que un año antes había planteado Juan Madrid: la metodología froebeliana y el rol del Estado en la implementación del sistema y en la formación de maestras. Relaciona, también, la educación de la primera infancia con el contexto nacional, señalando que el Kindergarten tendría un rol preferentemente educativo, con énfasis en el desarrollo moral:

Los niños crecen al lado de sus padres en mala escuela, desviándose del deber para lo futuro, corrompiéndose por el mal ejemplo entre las clases pobres, o recibiendo las dotes desfavorables del engrimiento en las demas escalas de la sociedad; en la ociosidad, engendrando en sus corazones los frutos corrosivos entre los juegos de los muchachos en las calles, como la buena mies desfigurada por causas o condiciones locales. Cuando, por el sentimiento natural de perfeccion, varios padres desean educar sin pérdida de tiempo a sus pequeñuelos, no se encuentra un establecimiento adecuado al objeto (Muñoz, 1887: p. 738).

Igualmente, consigna en sus informes que no basta sólo con la iniciativa privada, el Estado debe asumir un rol relevante en favor de la infancia, pues la patria lo reclama. Su acción debe estar orientada primeramente a la formación de maestras, para lo que propone dos opciones. La primera, contratar institutrices en el extranjero tanto para las escuelas infantiles como para la formación de Kindergarterinas; la segunda, enviar comisiones de jóvenes normalistas a Europa y Estados Unidos a formarse en instituciones de enseñanza froebeliana: “bastarian seis preceptoras, que no necesitarían mas de dos años para cumplir su mision, a juzgar por la facilidad de las lenguas de los mencionados países” (p. 739). Sin embargo, un año más tarde señala que se podría contratar, por un sueldo módico, una profesora europea como directora, lo que resultaría “mucho mas económico que comisionar preceptoras chilenas para que vengan a estudiar estas escuelas i vuelvan a introducir las en el país. Las maestras alemanas, suizas i austriacas

hablan dos o tres lenguas i esto les facilita mucho el conocimiento del castellano” (Muñoz, 1888: p. 492). De esta manera, opta por el primer camino, debido a que resulta mucho más barato y permite, además, introducir más rápidamente el sistema.

En 1896 Manuel Antonio Ponce, director y redactor de la Revista de Instrucción Primaria, esboza la metodología froebeliana y los objetivos del Kindergarten, resaltando la figura de la Baronesa Marenholtz Bülow en la difusión de estas ideas y enfatizando la dimensión educativa del jardín infantil. Termina su trabajo señalando que esta discusión es una cuestión abierta en el campo educativo local, dada la carencia de este tipo de establecimientos, “a pesar de que se debe a un chileno, el señor don J. Abelardo Núñez, la primera versión al castellano de la obra fundamental de Froebel, La Educacion del Hombre” (p. 155). Asimismo, propone idénticos planteamientos a los ya señalados por Juan Madrid y José María Muñoz Hermosilla, sobre la necesidad de formar maestras, para lo que insiste en la creación de un “anexo a la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, destinado a la preparacion científica i práctica de las futuras maestras jardineras” (p. 155).

En 1897, José Tadeo Sepúlveda reafirma el rol que asume el jardín infantil entre el hogar y la escuela, reemplazando la educación del primero cuando ésta es deficiente o incompleta, pero sin substituir la entregada por la segunda, pues la educación inicial parte de la naturaleza de la infancia, por eso el juego tiene un papel fundamental. Remarca también lo que ya habían dicho otros pensadores en relación con que no debían incorporarse contenidos propios de la etapa siguiente y que la educación entregada debía estar en manos de personal femenino especializado.

Como se desprende de los planteamientos anteriores, la discusión en torno a la educación inicial se vuelve cada vez más relevante, lo que la situará en las décadas siguientes como parte importante de las preocupaciones de las y los docentes.

4.3. LAS MIRADAS DEL MAGISTERIO

En diciembre del año 1902 se desarrolla en Chile el Congreso General de Enseñanza Pública con el propósito de discutir sobre el sistema educativo nacional. Diego Barros Arana (1904), presidente honorario del congreso, señala que este encuentro tiene un doble propósito:

Se ha querido formar una especie de balance del estado de nuestra enseñanza, i en cierto modo, de nuestra cultura intelectual, de las dificultades que ella ha tenido que vencer, de los progresos que ha alcanzado i de las mejoras que aconseja nuestra propia experiencia para que corresponda a las elevadas aspiraciones de nuestro patriotismo, i a los esfuerzos i sacrificios que ella impone. Se ha querido también estudiar i conocer las últimas innovaciones que en ese ramo han introducido los pueblos mas adelantados, para adoptar cuanto convenga a nuestras necesidades i a nuestra situación (p. 70).

Este congreso se organizó en distintas comisiones con el propósito de responder a los objetivos propuestos para las diferentes áreas de trabajo: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior y profesional, enseñanza especial y práctica, higiene, edificación y mobiliario escolar y una comisión especial de exposición y material de enseñanza. En la sección de instrucción primaria, uno de los temas tratados fue el Kindergarten. Huelga decir que las ideas presentes se alinean con las planteadas a fines del siglo XIX, como se aprecia en la primera sesión, que se lleva a cabo el 25 de diciembre, en la que se establecen tres bases sobre las que se desarrollará la discusión. La primera se centra en la conveniencia de dotar al país de casas de protección y jardines infantiles. La segunda promueve la creación de escuelas para la formación de maestras especializadas. La tercera apunta a la necesidad de “enviar a Europa a dos o mas jóvenes preceptoras normalistas que estudien la organizacion de los institutos froebelianos, siguiendo cursos, a fin de instalarlos en el país” (Autor desconocido, 1903: p. 30). También se discute en este congreso el rol del Estado y del hogar, la edad en que debía comenzar la educación inicial y su obligatoriedad.

Especial atención recibe la idea, reiterada, de que la necesidad de fundar estas instituciones se debe principalmente a una cuestión moral, ya que, como señala Francisco Jenschke, se debe evitar en los niños “la influencia perniciosa de la casa paterna i de la sociedad en que viven, en las cuales frecuentemente no reciben sino malos ejemplos” (p. 27). Igualmente, añade José Tadeo Sepúlveda, que la urgencia de las casas de protección responde a la situación del país y que ya es posible advertir iniciativas particulares provenientes de mujeres de sectores acomodados de la ciudad que han dado “los primeros pasos en ese sentido tratando de echar las bases de la primera creche ó cuna pública para atender a los niños pequeñitos cuyas madres no pueden hacerlo a causa de tener ellas que ganarse la vida trabajando durante el día en las fabricas u otras casas” (p. 27). Tanto Jenschke como Sepúlveda y otros miembros presentes en la sesión relevan las condiciones de una infancia desvalida que carga, además, con una deficiente formación en el hogar, por lo que cualquier medida que se tomara en favor de estos niños (casas de protección o Kindergártenes) significaría una mejora considerable en su educación. En tal sentido, el Estado debía asumir un rol en la protección y educación de la infancia. A pesar de ello, hay posturas totalmente opuestas que contraponen el quehacer del hogar con la acción estatal. Ruperto Orozco, por ejemplo, declara “que el Estado no debe sustituir a la casa; que la primera educacion debe ser suministrada por los padres de familia; que las madres chilenas quieren mucho a sus hijos i no consentiran en separarse de ellos” (p. 27). Este argumento insiste sobre la idea de que la educación parvularia actúa en un terreno que es propio de la familia, por lo que sólo sería deseable en un contexto donde la educación doméstica se desarrollara de manera irregular.

La edad en que niñas y niños debían comenzar su educación es otro de los temas que reaparece en el marco de la discusión de estas bases. Para Sepúlveda, Chile debía seguir los pasos de países como Alemania, donde este proceso se focalizaba entre los cuatro y los seis años, sobre todo considerando que los niños chilenos serían más precoces, según él, que los provenientes del norte de Europa. Jenschke también propone la edad de ingreso a partir de los cuatro años, centrando su argumento en la deficiente educación moral. Por su parte, Manuel Díaz plantea como límite de ingreso los cinco



Retrato de dos niñas y un niño no identificados, 1910. Fotografos T. Aracena y A. Julio. Colección Museo Histórico Nacional.



años. En atención a tales discusiones, se establece que las casas de protección estarán destinadas a las y los menores de cuatro años y el Kindergarten a niñas y niños entre cuatro y seis años.

La obligatoriedad de estas instituciones es otro tema que surge de la discusión. Para Claudio Matte y Manuel Díaz la asistencia no debía ser una obligación, sino una elección voluntaria de los padres. Lo anterior es reafirmado por José Pinochet Le-Brun quien señala “que debe dejarse amplia libertad para que los padres manden o no a sus hijos a los Kindergarten i que se debe mantener la edad de 4 a 6 años” (p. 29).

Cabe precisar que la segunda base no se discute ya que todos los asistentes están de acuerdo en crear escuelas formadoras de maestras. Lo que sí genera controversia es el procedimiento que se implementará para dicha formación, centrándose la discusión en la falta de claridad respecto de si se deben o no enviar normalistas a Europa para que estudien la organización de los institutos froebelianos. Para Sepúlveda las comisiones a Europa serían el complemento que el sistema requiere para asentarse sobre tierra firme, pues estas mujeres se transformarían en las futuras profesoras del curso de Kindergarterinas. Sin embargo, esta propuesta no es aceptada unánimemente, pues según Ruperto Orozco las condiciones estarían dadas para desarrollar un Curso Normal de jardineras sin la necesidad de enviar estudiantes al extranjero. Enriqueta Courbis se opone a este argumento dado que el sistema normalista no estaría preparado para asumir dicha labor: “dentro del programa de trabajo de las escuelas normales, no podría establecerse ninguna labor nueva i distinta de las actuales sin perjudicar gravemente el servicio. La preparacion de las jardineras exige un trabajo especial ... No habria, pues, ni tiempo ni profesores adecuados para este nuevo ramo del servicio” (Autor desconocido, 1903: p. 31). Para Sepúlveda la formación de jardineras también es un tema complejo ya que su preparación implica una dimensión teórica y práctica. Ante esto, Orozco responde:

En esta cuestion hai que distinguir dos puntos: el que se refiere a la mera esposicion de doctrinas, o sea a la clase de pedagogía froebeliana, i el que se relaciona con la práctica de las doctrinas enseñadas. Para lo primero, debo declarar que no tendria

inconveniente para rejerar una cátedra de esa pedagogía, pero para lo segundo ... es evidente que se necesitan condiciones especiales que no las dan por cierto los libros sino que se encuentran en la naturaleza delicada de la mujer (p. 32).

La discusión revela, además, otra noción que circulaba sobre la educación inicial y que la asociaba a la maternidad, por lo que no requeriría de preparación pedagógica, teórica o práctica. Por eso, para Manuel Díaz el envío de normalistas a Europa no era conveniente pues “en vez de un maestro de muchos conocimientos, requieren mas bien una institutriz de cuerpo sano i de buenas costumbres” (p. 31). José Tadeo Sepúlveda replica que las normalistas enviadas a Europa no se desempeñarían posteriormente como profesoras de jardín infantil, sino que su trabajo se focalizaría directamente en la preparación de las futuras Kindergarterinas de la Escuela Normal, asumiendo un rol relevante en su profesionalización.

Otra instancia que contribuye a colocar en la palestra la discusión sobre la educación inicial es la Asociación de Educación Nacional (A. de E. N.), creada en 1904, que en sus principios fundacionales declara la integración del jardín infantil al sistema de educación nacional como antesala de la escuela primaria:

Debe propenderse al establecimiento de Kindergarten fiscales, como una parte integrante de nuestro sistema de educación nacional, de modo que en lo posible todos los niños pasen por los Kindergarten ántes de entrar a la escuela primaria. El Kindergarten debe estar organizado de modo que constituya una continuacion natural de la enseñanza materna, un período de transicion entre la vida del hogar i la vida de la escuela (p. 436).

Agrega este documento que este tipo de enseñanza debe ser una labor propia de las mujeres, pues éstas estarían dotadas de las aptitudes necesarias y serían, además, preparadas especialmente para cumplir con este mandato. Plantean, al igual que sus colegas, que el nicho natural para esta formación sería la Escuela Normal.

La relevancia que le otorga la A. de E. N. a la educación infantil no queda plasmada sólo en su carta de principios, también en sus sesiones se discutirá largamente acerca de su desarrollo.

Ejemplo de esto es la disputa que se genera, en 1905, entre José Tadeo Sepúlveda, director de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, y Avelino Ramírez, antiguo visitador de escuelas. La controversia se desprende de otro tema que estaba siendo tratado en la asamblea: la enseñanza de la educación física en las escuelas y colegios. Esta discusión es la base para que Ramírez -quien apoya la medida de fijar el inicio de la escolaridad en siete años cumplidos- realice un trabajo sobre el Kindergarten, al que criticará duramente. Su reproche apuntaba directamente a la relación entre la teoría froebeliana y su práctica, pues consideraba que tanto en Europa como en Chile, los jardines infantiles se habían convertido en espacios que alteraban la naturaleza del niño.

El objetivo de Ramírez era demostrar que los planteamientos de Sepúlveda en torno a la educación infantil eran contraproducentes, para lo que refuta las tres tesis que éste adelantaba. En su primer argumento, Sepúlveda señalaba que en la mayoría de los países del mundo civilizado se aceptaba la edad de seis años para el ingreso a la escuela. Ramírez responde "que el estar aceptada una idea o una práctica administrada por muchos o por todos, no es una prueba infalible de su verdad" (p. 234). Centra su argumento en que nuestro país no debe reproducir lo que ocurre en otras latitudes: "no se trata aquí de copiar lo que se hace en otras partes, sino de introducir en nuestro modo de ser escolar una reforma que se estima mucho mas conforme con la ciencia, i de conveniencia indisputable para los intereses jenerales del país en cuanto éstos se relacionan con la formacion de jeneraciones sanas i robustas para el porvenir" (p. 234). Consideraba que el inicio prematuro de las niñas y niños en el sistema escolar tenía efectos negativos, como la fatiga mental, que traía como consecuencia su decaimiento, influyendo por tanto en su desarrollo.

Refuta también el segundo argumento de Sepúlveda en relación con que la antropometría demostraría que tanto niñas y niños de seis como de siete años estarían en condiciones idénticas para comenzar su educación. Planteamiento que se basaba en un estudio que publicó en un número anterior de la revista de la Asociación, donde establecía una relación entre la edad para comenzar a

estudiar y el desarrollo físico de la niñez. A partir de dicho trabajo, Ramírez argumenta:

No perdamos de vista que el Señor Sepúlveda sostiene que la edad de seis años es preferible a la de siete. Pues bien, ¿de qué modo ha probado esto con sus minuciosas tablas? Haciéndonos advertir que, año por año, va aumentando en el recién nacido la cavidad torácica (i mui probablemente la abdominal i la craneana) i el largo, i el grueso i el peso de su cuerpo; es decir, probando que el niño desde que nace, crece mas o menos regularmente hasta que llega a la edad en que el crecimiento cesa (p. 234).

A partir de esta información, Ramírez se cuestiona acerca de las conclusiones que se pueden desprender de tales datos, planteando que la mejor edad para asistir a la escuela debe estar relacionada con aquella etapa donde los niños han adquirido su mayor desarrollo debido a que las exigencias de la escuela así lo requieren.

El tercer argumento esbozado por Sepúlveda da cuenta del período de prohibición y reapertura del Kindergarten en Prusia. En este punto Ramírez expone sus críticas, cuestionando la auténtica necesidad de estas instituciones, el objetivo que cumplen y la influencia negativa de las escuelas froebelianas. Parte de la idea de la existencia de diversas razones para no aceptar que el Kindergarten sea un principio obligado del sistema educativo nacional. Señala, en primer lugar, que la educación de la primera infancia es una labor de la familia, que se circunscribe al espacio privado y donde, específicamente, la madre tiene el deber de formar a sus hijas e hijos. Alude también a la importancia del contacto permanente entre madre e hijo: “es en esta primera edad, cuando en la naturaleza humana no hai nada que pueda reemplazar, con ventaja para él, las atenciones, los cuidados esquisitos, el cariño abnegado i sin límites de la madre de familia” (p. 236).

Sin embargo, Ramírez, al caracterizar el contexto familiar chileno, señala que se alzan voces que afirman que “hai muchas familias que no saben educar a sus hijos o en donde éstos, mas que buena educacion, reciben malos ejemplos” (p. 236), por lo que el Kindergarten sería una necesidad social. Ante esto, reafirma el rol de la familia y culpabiliza a las madres por la proliferación de los jardines infantiles:

No hai razones de verdadera conveniencia que nos obliguen a la fundacion de Kindergarten, i nos parece que si las madres de familia, pobres o ricas, pensaran mas sériamente en los deberes de tales o se dedicaran con mas abnegacion a cumplirlos en esa primera edad de sus tiernos hijos, esos establecimientos no se habrian propagado en ninguno de los paises del mundo culto i cristiano, i no tendrían razon de ser (p. 237).

Igualmente, se cuestiona en torno a la importancia que, efectivamente, se le atribuye al Kindergarten, citando para esto el ejemplo de su falta de obligatoriedad, lo que, según él, dejaba en evidencia la poca relevancia que éste tendría. Por lo mismo, se interroga acerca de cuál sería la conveniencia para el Estado de fundar un sistema facultativo.

El componente educativo de los jardines infantiles también es criticado por Ramírez por el recargo mental que éstos generan, ya que “tienden a gastar el cerebro ántes de tiempo i a debilitar la raza con el cúmulo de enfermedades que pueden orijinarse de un cultivo sobradamente anticipado de las facultades mentales” (p. 237). Agrega que esto no es resultado sólo de una enseñanza prematura de aritmética o gramática, sino que “es inherente -la naturaleza lo ha dispuesto así- a cualquiera enseñanza, sobre cualquier tópico que ella recaiga, si excita de algun modo mas de lo ordinario la atencion i demas facultades de la mente” (p. 237). A estos argumentos suma las críticas aparecidas en la obra *La ciencia de la Educación*, del italiano Rodrigo Ardigó (1893), catedrático de la Universidad de Padua, quien señala que “en la escuela froebeliana no es raro que se ejerza sobre la mente de los muchachos una coaccion que arruina la intelijencia mas activa i detiene o impide el desenvolvimiento natural”³⁴. Para Ardigó, el Kindergarten constituye un entorno artificial, que, además de restarles libertad, no proporciona las condiciones adecuadas para el desarrollo de niñas y niños.

34 Ardigó, R. (1893). Op. cit. in Ramírez, A. (1905). “Edad en que los niños deben comenzar su asistencia a la Escuela”. *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, noviembre de 1905, N° 5, p. 239.

Ramírez critica, igualmente, las ocupaciones realizadas en la escuela froebeliana, preguntándose “¿Qué falta hace al niño que aun no ha llegado al uso de la razón esa especie de trabajo manual i hasta cierto punto industrial a que se le somete en el Kindergarten desde los tres años para adelante? Absolutamente ninguna, ni al niño personalmente, ni tampoco a la nación” (p. 237). Para él, la habilidad manual puede comenzar a desarrollarse en la escuela primaria, desde los siete o más años de edad, la que puede continuar y concluir en la escuela de perfeccionamiento. Señala, además, otros peligros que provoca esta institución: niñas y niños distraídos, que no tienen hambre de saber, de vocabulario geométrico, con dificultad para desenvolverse naturalmente, aumento de enfermedades nerviosas y miopía.

Por último, y como se desprende del párrafo anterior, no establece una relación entre el Kindergarten y el progreso de las naciones, señalando que los países desarrollados lo implementaron posteriormente, por lo que éste no es un pilar fundamental del sistema educativo. Cita el caso de Suiza, Francia, Inglaterra, Prusia y Estados Unidos, señalando por ejemplo, que en “Prusia, en 1840, cuando se estableció el primer Kindergarten, tenía ya bien formado i desarrollado su sistema educativo nacional ... sin que hubiera hecho falta para nada el Kindergarten” (p. 237). En el caso de Estados Unidos reflexiona: “¿I no hace mas de medio siglo que con razón o sin ella, viene ese país despertando la admiración del mundo por lo que ha progreso i poder se refiere, especialmente por su organización escolar? Nada, sin embargo le debe esto al Kindergarten” (p. 238).

A pesar de que su rechazo es categórico, señala que lo acepta sólo si se supedita el componente educativo a una labor social que debiera cumplir en relación con la infancia más precaria. Parte de la base de que en la sociedad hay ciertos males, como la prostitución y el pauperismo, que es necesario regimentar para evitar sus funestas consecuencias. En el caso de la infancia, este mal se relaciona con el abandono, sobre todo en los centros poblados, así, “en estos i otros casos análogos, se necesita instituciones, de carácter, ante todo, filantrópico, que tiendan una mano protectora i cariñosa a estos seres desgraciados a quienes falta el calor de hogar” (p. 241). Sólo en este caso el Kindergarten tendría cabida cumpliendo un rol asistencial más que educativo. Concluye señalando:

Entre dejar esos niños espuestos a todos los peligros del abandono, i aun a la muerte, i fundar escuelas que, bajo todos los demas conceptos son inaceptables, optamos por esto último, en virtud de esa razon de prudencia que se espresa diciendo: «*De dos males, el menor*» (p. 241).

Como se observa, a pesar de que, en esta época, ya había una aceptación mayor de la necesidad de crear estructuras que educaran a la infancia, aún había resistencias. Otro ejemplo es el profesor José Alfonso, quien en 1905, un año antes de la apertura del Curso Normal de Kindergarterinas, en el marco de una conferencia de vulgarización en la Universidad de Chile sobre la primera educación del niño, señalaba que esta educación era responsabilidad de la madre. Recomendaba, además, que el niño no debía dejarse con la servidumbre (una deplorable educadora), ni mucho menos en la escuela; la madre debía hacerse cargo y evitar, sobre todo en las clases más elevadas, el exceso de oficios religiosos y mundanos, pues, a su juicio, la ausencia de ésta sólo provocaba que los hijos fueran *insignificantes, mal educados, dañinos, viciosos y petulantes*, lo que dañaba el porvenir de la República.

En resumen, en el mundo del magisterio, a pesar de voces disidentes como las de Avelino Ramírez y José Alfonso, el discurso que se impuso fue el que ponía énfasis en aspectos pedagógicos y formativos, lo que contribuyó a posicionar la educación inicial en la agenda pública.

4.4. EL IMPULSO FISCAL

Las propuestas de fines del siglo XIX y las discusiones del Congreso General de Enseñanza de 1902 comienzan a tomar forma en 1905. En aquel año un grupo de docentes parte a estudiar los sistemas educativos extranjeros. Según el documento oficial, “don Dario Salas y doña Margarita Escobedo se dedicarán á estudiar la organización de la enseñanza normal; don Luis A. Flores F. se dedicará á estudiar los métodos y la organización de la instrucción primaria; y doña Maria Cáceres se dedicará á estudiar los métodos y la organización de los Kindergarten” (Decreto N° 2.694). Casi un mes después de tal dictamen, el 17 de junio de 1905, la A. de E. N. realiza *La Fiesta del Magisterio* con el propósito de despedir a los comisionados, la que es descrita de la siguiente manera: “grandiosa por el éxito y grandiosa por su significado resultó la fiesta con que la Asociación de Educación Nacional quiso despedir á los cuatro consocios ... que van comisionados por el Gobierno á perfeccionar sus conocimientos pedagógicos en Estados Unidos” (Autor desconocido, 1905b: p. 36). Varios meses después, por decreto N° 113, del 9 de febrero de 1906, se comisiona “ad-honorem a doña Luisa Rauner para que estudie en Europa la organización de los Kindergarten ... presentará a su regreso al país una memoria acerca del resultado de sus estudios”.

En 1907, la comisionada para la educación infantil, María Cáceres, presenta su memoria al Ministro de Instrucción Pública titulada *Estudio del Kindergarten*, en la que analiza el desarrollo, progreso e influencia de este sistema en Estados Unidos. Su trabajo aborda el rol de la institucionalidad pública y el aumento progresivo del Kindergarten, mostrando estadísticas y resaltando los beneficios que reporta esta institución para el éxito de la educación moral de la infancia: “la naturaleza social del niño está desarrollándose, i desagradables rasgos de carácter i dificultades en la disciplina del hogar i de la escuela, son vencidos introduciendo a tiempo al niño en un medio social mas estenso” (p. 6). Asimismo, dedica páginas a explicar diversos elementos pedagógicos (dones y ocupaciones, cantos, actividades en el jardín y paseos) haciendo hincapié en que la metodología utilizada parte de la naturaleza infantil y, de modo específico, del juego. De esta manera, “el niño adquiere un caudal de palabras i conocimientos que le han de



Retrato de Leopoldina Maluschka Maly (1862-1954).
Regente del primer Curso y Jardín Infantil Normal (1906-1915).
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

servir para espresarse i enriquecer su lenguaje” (p. 10), estableciendo relaciones entre la enseñanza del hogar y la preparación que obtiene para su entrada a la escuela.

Sin embargo, además de resaltar los aspectos educativos en su reporte, igualmente dedica unas líneas para señalar que esta institución también se legitima porque se transforma en un espacio que acoge a la infancia, poniendo como ejemplo el contexto social: “si estos niños no fueran al Kindergarten, estarían obligados a pasar la mayor parte del día en habitaciones estrechas o en calles donde el juego no sería posible” (p. 12). A partir de esta experiencia, se pregunta, “¿I cuántos beneficios no reportarían estas mismas instituciones en nuestro país a esos pobres niños que viven en estrechos conventillos, donde toda condición hijiénica es desconocida i donde los males intelectuales i morales empiezan a desarrollarse?”(p. 12). Por lo que plantea que, además de la formación de maestras, sería de gran utilidad para nuestro país la apertura de jardines infantiles en escuelas públicas ubicadas, principalmente, en los barrios populares.

Otro elemento que permite caracterizar el proceso llevado a cabo durante estos años es la discusión presupuestaria en el Congreso. En el mes de agosto de 1905 se publica en la crónica pedagógica de la A. de E. N. una nota sobre el presupuesto de educación pública, en la que se consigna la interpelación que Malaquías Concha hace al Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la sesión del 4 de agosto del mismo año:

Ya que estoi con la palabra, ruego al Señor Ministro de Instrucción Pública se digne enviar a la Cámara una nómina de las partidas del presupuesto de su ramo que el gobierno haya acordado dejar sin inversion. Entre ellas está la que consulta quinientos mil pesos para la edificacion de nuevas escuelas, establecimiento de un Kindergarten, i fundacion de un campo de juegos escolares (Autor desconocido, 1905c: p. 102).

De esta forma, visibiliza que la partida donde se incluía la creación del Kindergarten se había dejado, al parecer, sin inversión. Ante esto, responde el Ministro Huneeus: “acerca de la no inversión de las partidas a que se ha referido el honorable Diputado por Concepcion concurre ampliamente con su Señoría en que dichas sumas deben ser invertidas en la construccion de escuelas, conforme a lo resuelto

por el congreso, i me complazco en declarar que se dará la inversion mas adecuada a esas partidas" (p. 103).

En la publicación de octubre de la misma revista se vuelve sobre el tema presupuestario. En esta ocasión, la Asociación envía un proyecto de aumento del presupuesto de instrucción primaria al Ministro del ramo, señalando que esta solicitud "se inspira únicamente en el deseo de ver cada vez mas asegurado el bienestar del pueblo, que se basa principalmente en un sistema de educacion que corresponda a nuestras necesidades materiales i morales" (Fernández y González, 1905: p. 170). De esta manera, continuando con la discusión iniciada por Malaquías Concha, la A. de E. N. se pronuncia sobre el Curso Normal de Kindergarten y la necesidad de restablecer el ítem presupuestario de \$ 9.000 que se contemplaba. La declaración de principios de la Asociación señalaba que las escuelas normales debían tener anexo un Kindergarten (además de una escuela superior y nocturna), debido a que las y los normalistas requerían practicar en todos los grados. En tal sentido, se reafirma la idea de que el nivel parvulario era parte integrante del sistema de educación pública, junto a la escuela, el liceo y la universidad. El texto termina indicando que, además de dichas razones, "no olvidemos que sobre todo nuestros barrios pobres tendrán en el Kindergarten, una institucion de primera necesidad para empezar la educacion de los innumerables niñitos que por su edad no pueden concurrir a la Escuela i por la estrema indijencia de los padres quedan durante todo el día, abandonados en el conventillo o en la vía publica" (p. 169), poniendo énfasis nuevamente en la pobreza y el abandono.

Todas estas discusiones convergen en octubre de 1905, cuando por decreto N° 5.609 se dispone: "créase un Curso Normal de Kindergarterinas que funcionará a contar del 1° de noviembre próximo como parte de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago i bajo la vigilancia i direccion superior de la directora de este Establecimiento". En el texto se señalan los gastos fijos y variables destinados por dos meses a este curso; entre los fijos se contempla un sueldo mensual de \$300, para la regente y profesora, y de \$50 mensuales para cada una de las dos ayudantes-inspectores del Kindergarten. Los gastos variables se refieren a alimentación, servidumbre (un portero y dos sirvientas), instalación del Kindergarten, mobiliario y material de enseñanza y

gastos generales. Dicho presupuesto fue firmado un día antes de la promulgación del decreto, es decir, el 06 de octubre de 1905, por la directora de la Escuela Normal de Preceptoras N° 1, Brígida Walker. En el decreto se designa, además, a la regente, Elisa viuda de Giebel, y a las ayudantes del curso, Julia Pluschke y Juana Grupe. Dichos nombramientos son propuestos por la misma directora de la Escuela.

En 1906, las actas de las sesiones de la Asociación de Educación Nacional consignan que, finalmente, su labor ha concluido con éxito en lo relativo a la “inversión de los fondos acordados por el Congreso Nacional para Kindergarten i edificación escolar” (p. 346). De esta manera, se invierte la misma cantidad señalada en el Proyecto de Aumento del Presupuesto de Instrucción Primaria, enviado al Ministro del ramo por esta Asociación.

Paralelamente, se tramita el contrato de arriendo de la vivienda que albergará al curso. En marzo de 1906 el dueño de una casa, ubicada en la calle Compañía N° 3.165, ofrece, por medio de una carta, su propiedad por la suma de \$ 250 mensuales (Vargas, 1906). Esta misiva fue adjuntada al documento que envía Brígida Walker, el 28 de marzo, al Inspector General, donde recomienda que se acoja esta propuesta, debido a la cercanía con la escuela (frente al edificio de la Normal), “lo que facilitaría enormemente la vigilancia de la infrascrita, como directora del curso” (Walker, 1906: p. 1). El 26 de abril se autoriza la celebración de un contrato por tres años entre el particular y el Fisco, en el que se estipula una renta anual de \$ 3.000 (Decreto N° 1.830), y cuya vigencia se fija a contar del primer día del mismo mes.

El proceso de creación del Curso Normal de Kindergarten finaliza con el decreto del 07 de julio de 1906, que nombra a Leopoldina Maluschka viuda de Trupp como regente del Curso, la que percibiría una renta de \$ 3.600 anuales. Se designa también como inspectoras ayudantes a Florencia Trehwela y María Mercedes Valenzuela, las que recibirían un sueldo de \$ 720 anuales cada una (Decreto N° 2.671). A partir del decreto de 1905 y con el inicio de las clases en 1906, comienza un período importante para la educación infantil, marcado por la intervención del Estado y la implementación y adaptación del método froebeliano al contexto nacional.



Retrato de una niña y un niño no identificados, 1905.
Colección Museo Histórico Nacional.

CAPÍTULO V: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y LOS INTENTOS POR AUMENTAR LA COBERTURA

Con la creación del Curso Normal de Kindergarterinas el Estado interviene directamente en la educación infantil, aunque no de manera inmediata, pues a pesar de que el decreto fijaba el inicio de la formación para el mes de noviembre de 1905, ésta comienza al año siguiente como curso de verano (enero y febrero). Con ocasión del término de este curso, Rómulo Arriagada (1906) en una carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública, solicita autorización para la creación de Kindergártenes en los sectores poblados del país, “a fin de utilizar los servicios de las mejores alumnas de aquel Curso i conviniendo abrir en Santiago algunas salas de Kindergarten en las escuelas mistas ubicadas en los centros de mayor poblacion e indijencia” (p. 1). Apuntaba con esta solicitud a ampliar la cobertura, enfocándose en los sectores más pobres, cosa que, como veremos más adelante, no ocurrió en los primeros años.

Este curso de verano será el precedente del Curso Normal que se establecerá de manera permanente hasta 1914 y que se inicia el 16 de agosto de 1906, fecha que coincide con el terremoto de Valparaíso. Debido a esto, se interrumpe su funcionamiento por catorce días para reparar los daños que afectaron al local. Si bien este sismo constituye una situación imprevista y ajena completamente a los avatares propios de esta institución, marcará, de alguna manera, como la misma Maluschka lo señalaba, los inicios del Kindergarten y su accidentado desarrollo. A pesar de este hecho, las clases se llevan a cabo entre septiembre y diciembre de 1906 y en ellas participan 25 alumnas-maestras en su mayoría estudiantes normalistas, directoras de escuelas y profesoras externas y de la misma Normal. En 1907 los estudios se fijan en dos años y las alumnas que ingresan

son profesoras y normalistas, a las que se suman también jóvenes que tenían sólo los 6 años de estudios primarios, “las que al fin del curso y en los años sucesivos se comprobó dieron excelentes resultados” (Autor desconocido 1, s.f.: p. 9).

Como lo reportan los libros de temas de 1913, la formación de las Kindergarterinas se orientaba fundamentalmente al conocimiento del sistema froebeliano; el desarrollo histórico de la pedagogía y del Kindergarten, específicamente, su origen, historia y teoría (Comenius, Juan Oberlin, Luisa Schefspers, Froebel); temas de orden metodológico (dones y ocupaciones, música y canto, dibujo); y lecciones sobre higiene, anatomía y psicología. A esto se agregaba, según el libro de temas de 1914, francés, estudio del niño y piano. A partir del segundo año, se iniciaban las clases presenciales y en el tercero las alumnas desarrollaban su práctica en la escuela de aplicación. Para esta fecha, el curso duraba tres años.

Ahora bien, para entender este sistema de educación infantil, es necesario remitirse a la metodología que estudian las futuras maestras entre 1906 y 1914, en la que es posible identificar dos elementos característicos: el primero corresponde al ámbito propio de la teoría; el segundo, a la adaptación del método al contexto nacional.

5.1. LA METODOLOGÍA FROEBELIANA

Los planteamientos de la educación infantil, en sus inicios, se caracterizaron por una serie de componentes íntimamente relacionados, que se desprendieron principalmente del pensamiento de Federico Froebel (la educación progresiva, el rol de la experiencia en el proceso de aprendizaje, la lógica de lo conocido a lo desconocido y la ley de semejanzas y contrastes). Para comenzar, cabría preguntarse, entonces, cómo surgió en él la idea de educación progresiva. La respuesta la encontramos en una visita que hace a la escuela de Pestalozzi, en Iverdon (Suiza), en la que éste se lamenta de que los alumnos llegaban a sus manos demasiado tarde (a la edad de 7 años) “cuando tenían ya adquiridos muchos malos hábitos y, ante todo, sus cerebros carecían de cierto cultivo lógico y adolecían, en general, de grandes vacíos, en cuanto a un desenvolvimiento armónico” (Maluschka, 1935: p. 11). Las ideas de Pestalozzi impregnaron profundamente la reflexión de Froebel, por lo que buscó resolver el problema planteado por su maestro, a partir de la siguiente premisa: “como el desarrollo del hombre es continuo, debe ser también continua su educación” (p. 11). Ideó, así, un sistema de actividades que permitía estar en constante actividad física e intelectual; los dones y las ocupaciones son muestra de aquello.

Siguiendo estas ideas, la experiencia se convirtió en un elemento constitutivo de la educación inicial, fundamentando su metodología de enseñanza en la naturaleza infantil. El juego se transforma, así, en el medio utilizado por excelencia para fomentar el desarrollo físico, moral e intelectual en el Kindergarten, pues como señala Leopoldina Maluschka (1935), “se ha comprobado que desde que se ha dado a la enseñanza forma de juego, su resultado ha sido más satisfactorio que cuando ella se impartía con una gravedad ajena a la vida infantil” (p. 9). Según ella, la naturaleza del niño se expresa, primero, en movimientos que permiten el desarrollo físico para, luego, transformarse en actividades orientadas a un fin: “cada niño, especialmente el niño sano, juega, debe jugar, puesto que el juego es la única actividad de impulsos propios para la cual está dotado. El niño que no juega o al que se le impide el juego, pierde

la característica de su edad” (p. 8). Este planteamiento difiere de la concepción enraizada en el imaginario social, ya que no se trata de “un descanso para el niño como lo es para los adultos, tampoco significa una ociosidad; el juego del niño pequeño es su vida y toda la vida significa para él un juego” (p. 8). Al respecto, señala que “los primeros juegos de los niños son a la vez sus estudios y su trabajo y por eso al cultivarlos en sus diversas formas, constituyen un importante factor de educación antes del período escolar” (p. 9). Las niñas y niños a través de la actividad lúdica apprehenden la realidad, construyen conocimientos y se contactan con el mundo exterior.

De los escritos de Leopoldina se desprende la importancia capital que le asignaba al juego no sólo como estrategia de aprendizaje, sino también como substancia constitutiva de la vida infantil: “el juego del niño pequeño es un constante formar, construir, transformar y analizar: una búsqueda y un hallazgo, un reconocimiento de las materias que le sirven para reproducir ideas, además, un observar y comparar; en resumen, un ejercicio de todas sus fuerzas intelectuales y físicas a la vez” (p. 8). Esto es evidente en los dones y ocupaciones ya que se basan en esta lógica de analizar, de-construir, reconstruir e inventar constantemente, siendo posible acercarse, a partir de este medio, a las percepciones de niñas y niños. En tal sentido, constituyen elementos pedagógicos que perfeccionan sus habilidades manuales, desarrollan sus sentidos y les permiten expresar ideas, apropiándose de nuevas experiencias.

Ahora bien, los dones y ocupaciones “forman dos grandes series de objetos: una satisface principalmente la tendencia analítica, mientras que la otra permite al niño sintetizar sus ideas desde las más primitivas y simples manifestaciones hasta obras complicadas y artísticas” (p. 11). De este modo, los dones posibilitan conocer, explorar, descomponer y recomponer, mediante las distintas formas que se presentan (esferas, cubos, cilindros, anillos, etc.); las ocupaciones, en cambio, plasman conceptos. Se articula, así, un sistema que contempla análisis y expresión³⁵.

35 Leopoldina Maluschka ocupaba el libro *The Kindergarten Guide an illustrated hand-book, designed for the self-instruction of Kindergarteners, mothers and nurses*, de Maria Kraus-Boelte y John Kraus, publicado en 1877.

Los dones son materiales constituidos por series de cuerpos, planos, líneas y puntos, “no son juguetes aislados sino partes orgánicas de un conjunto articulado” (Autor desconocido 4, s.f.: p. 15). Las distintas formas están interrelacionadas entre sí y su lógica permite el desarrollo progresivo porque al comenzar con el primer don, continuar con el segundo y así, sucesivamente, es posible complejizar el conocimiento de lo concreto a lo abstracto o de los cuerpos al punto. Sin embargo, más allá del objeto y de la actividad misma, se desarrollan distintas habilidades que no sólo sirven para el desarrollo de las actividades en el Kindergarten, sino también para la vida: “por medio de ellos, educan en alto grado el espíritu de observación, la imitativa i la inventiva” (Astudillo, 1914: p. 1).

Estos medios educativos dan cuenta de manera concreta de algunas de las ideas que subyacen en la educación infantil. “Froebel indica el orden de sus Dones, según la lei de contrastes y semejanzas. Cada don siguiente tiene con el anterior sus puntos de semejanza i diferencia” (Autor desconocido 5, s.f.: p. 2). A través de ellos, se evidencian las continuidades, transiciones y contrastes, lo que se observa, por ejemplo, entre el primer don (pelota) y el segundo (esfera, cilindro y cubo). De esta manera, el orden de las formas fundamentales permite ir aprendiendo sucesivamente, ya que la serie comienza con la forma básica (pelota de lana), para continuar con la esfera, el cubo y el cilindro, y seguir con las cajas de construcciones, mosaicos, palitos, anillos y piedrecitas. Al avanzar, se complejiza el conocimiento de los cuerpos, a lo que se debe añadir otra característica: sólo al principio se sigue un cierto orden lógico. Posteriormente, el material se puede utilizar libremente, por lo que permite infinitas variaciones que fomentan la imaginación, pues, los dones “contienen en sí, todas las actividades deseables que pueden producir en el niño un desarrollo íntegro y armónico” (Autor desconocido 6, s.f.: p. 1).

Por su parte, las ocupaciones corresponden a actividades que se inician con el punto, la línea y los planos, para finalizar con los cuerpos. Se presentan en una lógica inversa a los dones y son complementarias a éstos. A partir de las ocupaciones, se adquieren conocimientos útiles y prácticos y se desarrolla la prolijidad manual, la exactitud, la paciencia, la atención, la limpieza y el orden (Crovetto,



Curso Normal de Maestras Jardineras, junto a Leopoldina Maluschka
(al centro de la segunda fila), 1913.

Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.



1914; Mardesich, 1914), además del gusto estético, la imitativa y la inventiva. De esta manera, están pensadas lógicamente e integralmente y en relación con la serie de dones.

Este sistema fue adaptado por Leopoldina Maluschka a las características locales, por lo que incorporó temas asociados a los valores patrios y religiosos, la ubicación geográfica y las estaciones del año:

[El uso de la pelota blanca] tiene por objeto dar a conocer a los niños cuanto antes los colores de la bandera. Esto ofrece una hermosa ocasión para inculcar en sus tiernos corazones este cariño profundo y sincero para su patria, la tierra en que nacieron, la tierra de sus antepasados heroicos, la tierra de los indios caciques cuyos sacrificios forman una eterna gloria. De este sentimiento se deducen lecciones de mucha moral, puesto que nadie quiere ser menos que estos gloriosos antepasados (Autor desconocido 7, s.f.: p. 1).

En los inicios del Curso Normal los métodos utilizados fueron netamente froebelianos. Desde el segundo año se inicia un proceso de reflexión, influenciado también por el movimiento pedagógico extranjero, que modifica el programa en función de las necesidades locales. De esta manera, además de apuntar a los resultados propios de este sistema, se buscaba transmitir una idea de “lo nacional”. Esto se plasma en la Revista *El Kindergarten Nacional de Chile* de 1911, en la que se señala que entre los años 1906 y 1910 se dio forma a un programa compuesto por diversos temas, los que podían variar, dependiendo del contexto.

Si bien la metodología froebeliana fue la base en la que se apoyó la educación inicial, se promovió también, como parte de la formación de las Kindergerterinas, el uso de instrumentos provenientes de otras corrientes de pensamiento. En esta línea se inscriben los estudios del niño que realizaban las alumnas, en el marco de sus prácticas profesionales, documentos que nos permitieron acercarnos a la infancia desde su particular mirada.

5.2. LOS INFORMES DE LAS KINDERGARTERINAS Y EL IDEAL DE INFANCIA (1906-1914)

El sistema de educación infantil descansó en principios pedagógicos que se inscribían en la lógica de formar al individuo para cumplir su misión en la sociedad. En este sentido, el Kindergarten Normal plasmó un proyecto de infancia disciplinada y ordenada que se definía a partir de los códigos morales (adultos) predominantes (élite). Con esto se buscaba estimular lo “normal” y corregir o eliminar lo “anormal” de los comportamientos individuales y sociales. Por lo anterior, si bien es cierto que la situación de la infancia demandaba medidas urgentes en términos sociales (de allí la importancia acordada a la beneficencia y a la asistencialidad en estos años), no es menos cierto que quienes dieron impulso a la educación fiscal pusieron el acento también en una mirada educativa que veía en el Kindergarten el primer eslabón de la cadena formativa. En este marco, conocer las fortalezas y debilidades tanto físicas como intelectuales de niñas y niños fue uno de los objetivos que se plantearon tempranamente las y los educadores. Es por esto que en los análisis y las experiencias llevadas a cabo desde 1906 abundaron las referencias al estudio y la aplicación de las investigaciones en torno a la infancia.

Un libro que sirvió de referencia para realizar observaciones sobre la infancia fue *El Estudio del Niño* de A. R. Taylor, presidente de la Escuela Normal del Estado de Kansas (Emporia). De hecho, éste fue divulgado, en 1899, en la Revista de Instrucción Primaria, como un texto importante de la *Biblioteca del Maestro*. José Abelardo Núñez (1898), quien tradujo la obra del inglés, llama la atención en el prefacio del mismo texto sobre la necesidad de que tanto padres como maestros manejen un corpus de conocimientos sobre los alumnos, con el objeto de proteger sus sentidos, previniendo desórdenes o enfermedades que podrían afectarlos. Agrega que estos “contribuyen al mismo tiempo á acercar más al maestro á la madre y al padre de cada uno de sus discípulos” (p. VIII). La obra de Taylor nace, entonces, de la necesidad de conocer al niño, pues como él mismo señala: “es más extraño todavía que nos

hayamos contentado por largo tiempo con sólo enseñar al niño sin saber más de él que de cualquier otro individuo” (1901: p. XX)³⁶. Las investigaciones en torno a la infancia buscan, de este modo, comprender tanto su naturaleza como sus facultades, así, para Leopoldina Maluschka (1909) “el trabajo pedagógico se dirige por leyes naturales i exige, por lo tanto, el conocimiento del desarrollo físico e intelectual del hombre desde su nacimiento; porque sólo fundado en este conocimiento puede el educador encontrar los medios correspondientes para una educación progresiva i racional” (p. 41).

De esta forma, el estudio del niño busca observarlo para, luego, intervenir. Sobre lo primero Taylor (1901) afirma:

Lo que se necesita es estudiarlos en la vida de familia, en sus juegos, en la sala de clase, en su trabajo, en sus libros, dormidos, despiertos, solos, con sus inferiores y con sus superiores, en momentos de mal humor como en los de más alegría, en todo lo que pueda revelarnos á nosotros mismos y en todo lo que nos permita penetrar en su naturaleza íntima. Encontraremos algunos niños inteligentes, vivos, bulliciosos; otros lentos, tardíos, apáticos. Algunos tienen un organismo físico perfecto, otros defectos en la vista ó en el oído, ó acaso alguna deformidad en un miembro ó en el cuerpo. Unos imitan instantáneamente, otros tienen escasa disposición para hacerlo. Algunos son sumamente amables y otros antipáticos hasta el extremo. Se encontrará algunos sencillos y naturales, otros artificiales y afectados, unos asequibles y otros intratables (p. XXVIII).

Las investigaciones realizadas debían servir, entonces, para corregir defectos y estimular la “normalidad” infantil, comprendiendo las leyes que regían su desarrollo.

Edwin Kirkpatrick (1917), por su parte, señalaba que el estudio del niño era un fenómeno contemporáneo que provenía del interés creciente que suscitaba la infancia debido a las diferencias que se habían descubierto entre ésta y los adultos: “si los niños fueran

36 La obra de Taylor es citada por la Revista *El Kindergarten Nacional de Chile* (marzo/abril de 1911) entre los libros recomendados a las Kindergerterinas para el perfeccionamiento de sus conocimientos.

simplemente adultos en miniatura, no habría ocasión para tal ciencia [paidología]; pero, como hemos visto, difieren radicalmente de los adultos, y de aquí que haya surgido una ciencia del estudio del niño, enteramente distinta de las ciencias generales de la psicología y fisiología” (p. 3). Por su parte, la Kindergartnerin María Malvar (c. 1910), en su estudio del niño planteaba que “si es interesante observar la naturaleza en todos sus mil variados detalles, en todas sus múltiples manifestaciones, es cierto que para el perfeccionamiento en el desarrollo de la psicología infantil, es importantísimo el estudio especial i profundo de la naturaleza de cada niño”. Con esto reafirmaba la idea de que el sistema educativo se debía fundar sobre una base científica que permitiera conocer a niñas y niños, estableciendo ciertos patrones de comportamiento con el fin de identificar qué tipo de educación recibirían y el porqué de esta elección.

Para entender cómo se traduce este pensamiento en la práctica pedagógica de las Kindergartnerinas, a continuación trataremos los elementos que construyen la noción de infancia predominante en sus discursos, destacando, por una parte, el origen de clase de niñas y niños al que, frecuentemente, hacen referencia y, por otra, los componentes que definirían una infancia “ideal”.



Reencuadre de fotografía de una mujer y dos niños frente a la fachada del Almacén Florencia, 1910.

Colección Museo Histórico Nacional.

5.2.1. LA MATRÍCULA DEL KINDERGARTEN NORMAL

Como ya señalamos, con el fin de estudiar el comportamiento infantil, las alumnas debían, durante sus prácticas profesionales, elaborar informes detallados sobre una niña o un niño en particular. Estos documentos constituían seguimientos sistemáticos cuyo propósito era identificar, por una parte, sus características físicas, morales e intelectuales y, por otra, advertir en él o ella la influencia del jardín infantil. De estos *Estudios del Niño* se desprende una serie de elementos que nos hablan de una infancia que proviene de sectores acomodados o de “buena familia”. Ahora bien, a pesar de que la cuestión social se hacía sentir con fuerza en los sectores populares y de lo detallado de las descripciones, éstos, al hacer referencia sólo a un grupo homogéneo, no permiten vislumbrar la compleja experiencia de ser niña o niño pobre a inicios del siglo XX en Chile. No obstante lo anterior, estos informes, además de tener el mérito de provenir de la pluma de las mismas maestras, constituyen un acervo relevante para acercarse al proyecto de educación infantil impulsado desde el Estado.

En esta época, la educación inicial constituye, como lo adelantamos, un lujo reservado para ciertos sectores de la población, lo que es un fiel reflejo de lo que Cariola y Sunkel (1982) llaman la expansión desigual que se produce en Chile entre 1830 y 1930, que será un elemento constitutivo del crecimiento del país y traerá como consecuencia el beneficio de algunos y la marginalización de amplios sectores. Partiendo de este contexto y de las teorías en las que se formaban, las Kindergarterinas clasificaban a las y los alumnos desde dos perspectivas: una moral/actitudinal (buena familia y buenas costumbres) y otra psicológica (coléricos, melancólicos, sanguíneos y flemáticos).

A) NIÑOS DE BUENA FAMILIA Y DE BUENAS COSTUMBRES

Hacia 1907 la población del país era de 3.249.279 habitantes, de los cuales 1.220.734 correspondían a niños hasta 14 años, es decir,

la población infantil conformaba un 37,6% del universo total. En la provincia de Santiago esta población constituía el 34,3%. Una porción muy mínima de estos potenciales estudiantes asistía al jardín infantil. ¿Quiénes eran entonces los niños que asistían al Kindergarten Normal? Una imagen preliminar la proporciona la matrícula entre 1906 y 1912 que recoge aspectos como nombre, edad, vacunas, apellidos y profesión del padre.

El curso inicia sus clases en 1906 con 42 inscritos de 3 a 7 años, muchos de los cuales asistían con sus hermanas y hermanos, advirtiéndose, en la mayoría de los casos, una diferencia no superior a uno o dos años. Así, encontramos a las hermanas Filomena (5 años) y María Elena (6) González Delgado; Olga (4) y Carmen (5) Calderón Lira; Carlos (3) e Isidora (4) Palma; Enrique (4) e Irma (6) Salas (hijos del educador Darío Salas). Igualmente, encontramos a los hermanos Cumplido: en 1909 ingresan Graciela de 3 y Simón de 5 años, en 1910 se suman sus hermanos Panchito de 2 años y Toto (s/i); en 1911 siguen en el curso Panchito, Graciela y Simón, un año después sólo permanecen Graciela y Panchito. La edad promedio de las y los estudiantes se situaba entre los 4 y 6 años, sin embargo, en algunos casos, se extendía hasta los 9. Otro dato relevante que proporciona el libro de asistencia corresponde a la salud, el mayor porcentaje de quienes asisten entre 1909 y 1911 están vacunados. En 1909, esta cifra alcanza el 72%.

Como ya mencionamos, el Kindergarten Normal funcionó desde 1906 en una propiedad alquilada a un particular. Sin embargo, en 1909 no fue posible renovar el contrato de arriendo por lo que continuó sus labores en la biblioteca de la Escuela Normal. Este hecho, al parecer, repercutió en la matrícula, la que pasó de 110 estudiantes en 1909 a 43 en 1910 y 54 en 1911. De este modo, el establecimiento siguió funcionando en el sector poniente de la ciudad, muy cerca de la Quinta Normal de Agricultura, lugar en el que se realizaban, además, actividades científicas y de fomento agrícola. Cabe hacer notar que durante el siglo XIX la ciudad de Santiago comienza a expandirse y la compra que el fisco hace de los terrenos hacia el poniente (Quinta Normal) y hacia el suroeste (Campo de Marte) provoca la integración de nuevos espacios a la zona urbana. En términos geográficos, este hecho tiene un impacto enorme en el casco urbano, pues la ciudad

se habita según la clase, lo que es advertido por Armando de Ramón (2000) cuando señala:

Así como el barrio Yungay terminó siendo habitado preferentemente por familias de clase media y media alta, por intelectuales y profesionales que trabajaban en la Quinta Normal, este otro nuevo barrio, situado junto a la Alameda y más cerca del centro administrativo y comercial, terminó siendo la morada preferida de parte de la clase alta santiaguina que comenzó a trasladarse hacia allá en la década de 1860 (p. 142).

El mismo autor resalta que la llegada de la clase alta al sector sur de la Alameda se potenció con la construcción de la residencia de Luis Cousiño, el paseo del mismo nombre y el Club Hípico.

Todo esto, que tendía a combatir 'el aburrimiento' de una clase social ociosa y poco cultivada intelectualmente, explica la preferencia que ella tuvo por este sector frente a la opción que pudo hacer por el barrio Yungay. En efecto, aunque dicho barrio contaba con un parque provisto de algunos entretenimientos como lo era la Quinta Normal, tales 'entretenciones' exigían algún refinamiento intelectual como eran sus museos, jardín zoológico y jardín botánico (p. 142).

Las niñas y niños que asistían al Kindergarten Normal provenían del sector poniente de Santiago. En los libros de matrícula es posible conocer específicamente su domicilio, muchos de ellos habitaban casas ubicadas en las calles Matucana, Herrera, Romero, Huérfanos, Compañía, Maipú, Chacabuco, Catedral, Sotomayor, Portales, Andes, García Reyes, Esperanza, Libertad, Rosas, Cueto, San Pablo, Cumming, Erasmo Escala, Bulnes, Santo Domingo, Estación Central de Trenes y Quinta Normal, todos muy cerca de la escuela. Igualmente, asistían niñas y niños de sectores más alejados, pero también dentro del radio del centro, como Mapocho, Puente, Bandera, Manuel Rodríguez y sector sur de la Alameda de las Delicias (Arturo Prat, Toesca y Matta). Provenían entonces del "Santiago propio o ilustrado" del que hablaba Benjamín Vicuña Mackenna y no de la periferia o de "la ciudad de los arrabales", que comprendía sectores como los márgenes del río Mapocho, hacia el oriente a las Cajas de Agua, el borde sur de Santiago, el "Potrero de la Muerte" (norte actual de avenida Matta hasta el zanjón de

la Aguada), Chuchunco (junto a la Estación Central), el *Guangualí* o las poblaciones del sector norte (El Arenal y Ovalle) (De Ramón, 2000). Esta configuración espacial segregada, en la que se distingue un centro urbano acomodado y una periferia miserable, se debe, en gran parte, a que las poblaciones se ubicaban en territorios cercanos a las fuentes de trabajo.

Como se logra advertir, las niñas y niños que asistían al Kindergarten Normal provenían de sectores acomodados de Santiago. Lo dicho se reafirma al observar las ocupaciones de los padres detalladas en el libro de matrícula de 1906: profesor, comerciante, empleado público y particular, agricultor, militar, jefe de fábrica, jefe de imprenta, pintor-decorador, mueblista, dueño de fábrica, ingeniero y armador de trenes. Al avanzar los años, entre 1907 y 1912, encontramos otros quehaceres que nos hablan de su clase de origen: arquitecto, profesor de especialidades (farmacéutico, ingeniero), astrónomo, dentista, abogado, médico, contador, tenedor de libros, corredor de comercio, rentista, fotógrafo de la Quinta Normal, bibliotecario, contratista, constructor, industrial, mecánico, conductor de trenes, zapatero, carpintero y tipógrafo, entre otros. Cabe hacer notar que la información que se desprende de estos documentos refiere sólo a la ocupación del padre.

Al clasificar tales profesiones³⁷, predominan las ocupaciones de comerciantes y empleados, seguidas por un grupo que contempla a artesanos, industriales y otros oficios, profesiones liberales y profesores y preceptores. En menor porcentaje encontramos ocupaciones referidas a sastres, modistas y zapateros, agricultores, fabricantes, empresarios y contratistas, mineros y canteros, mecánicos, propietarios y rentistas y artistas. Tales profesiones se condicen con la realidad del departamento de Santiago ya que según el Censo de 1907 la profesión que agrupa el mayor número de personas corresponde a empleados (14,13%), seguida por comerciantes (11,48%) y artesanos (10,68%)³⁸. Lo mencionado

37 Para encasillar estas ocupaciones se utilizó la clasificación del Censo de 1895 ya que el de 1907 sólo hace una sistematización general, mientras que el anterior establecía categorías específicas y los elementos que las componían.

38 Cabe hacer notar que entre estos porcentajes se encuentran también modistas y costureras que representan un 12,75% en el departamento de Santiago.

difiere de las profesiones a nivel nacional, ya que según este mismo censo predominaban gañanes (19,09%), seguidos por labradores (12,92%), modistas y costureras (10,31%) y artesanos (10,12%). Las ocupaciones que sobresalen tanto en el censo del departamento de Santiago como en los libros de matrícula dan cuenta del fenómeno de modernización de la sociedad urbana que describe Armando de Ramón (2000), quien destaca la emigración de las clases altas a la capital, la ampliación de la administración pública desde 1870 y el aumento del comercio.

De este modo, no se observa la presencia de niñas o niños provenientes del mundo popular cuyos padres ejercieran, por ejemplo, labores domésticas (cocineros, nodrizas y sirvientes) o comercio ambulante (aguadores, lecheros y otros), por mencionar algunas ocupaciones propias de este grupo. Pero estos elementos no son los únicos que nos permiten confirmar que este jardín fiscal tenía una marcada impronta de clase; los comentarios realizados por las alumnas también revelan esta homogeneidad, pues, como consignan en sus trabajos, la mayor parte proviene de una “familia educada”, “familia decente y educada”, “buena familia”, “familia acomodada”, “familia pudiente”, “familia culta” o “familia de buena posición”. Un número bastante menor es descrito como perteneciente a una “familia pobre pero aseada” o “modesta”.

Entales descripciones abundan, también, las referencias a elementos como la educación, las buenas costumbres y la posición económica que ostentaban las familias, las dos primeras se relacionan, sin lugar a dudas, con las reglas de urbanidad predominantes en la época. A guisa de ejemplo, encontramos en una observación de la Kindergarterina Emma Barbas Barahona (1908) sobre la niña Berta Mardones, de 6 años, la siguiente descripción “a primera se ve que pertenece a una familia decente por su arreglo personal i buenos modales, siempre anda mui ordenada i viste con gusto, la niña goza de buena salud”. Bajo esta misma idea, es definida Guillermina Osvahald, de 5 años, quien “demuestra que es de una familia decente tanto por su aseo como lo ordenado que anda trayendo su traje” (Rita Ortiz, c. 1910). Estos mismos elementos (vestuario, modales, orden y salud) son subrayados por la alumna Susana Rodríguez Rerguencio (c. 1910) al referirse a Raquel Duque, hija del Arquitecto



Retrato de una mujer, tres niñas y un niño, 1910.
Colección Museo Histórico Nacional.

Manuel Duque y de Demetria Duarte: “toda su persona demuestra que es de buena salud i de una familia culta”. En el caso de Guillermo Cumplido, de 4 años, predomina también una adscripción atendiendo a su aspecto: “su fisonomía es bonita i simpática i a primera vista se conoce que pertenece a una buena familia” (Melania Guzmán, c. 1910). Lo mismo ocurre con Alfonso Kunzman, de quien se señala que “por sus modales se vé que pertenece a una familia decente i educada; su descendencia es de familia alemana” (María Canales, 1912).

Es interesante hacer notar que, por aquellos años, el educador José Bernardo Suárez (1911) reafirmaba que la urbanidad unida a la moralidad constituían elementos de *primera necesidad en los pueblos cultos*, señalando, no obstante, que en nuestro país, se evidenciaba algo totalmente opuesto a este ideal:

La falta de urbanidad de nuestros compatriotas la notamos en todas partes, en los paseos públicos, en los teatros, en los hoteles, en los carros urbanos i hasta en los templos. Entre nosotros los chilenos, somos raros los que no escupimos; i, sin embargo, esto no es mas que un mal hábito i no una necesidad: los animales i los niños pequeños no escupen; i es sabido de todos que la saliva es necesaria para la buena digestion (p. 6).

Este educador define la urbanidad como la práctica de todas las formalidades (buen comportamiento) que se han establecido en el trato social y que son usadas por los *hombres bien educados*. Un buen trato social implica “afabilidad, finos modales, tolerancia i demas atenciones que establecen el buen concepto o estimacion del hombre verdaderamente culto” (p. 11); por lo que, según él, se debían evitar las acciones y palabras groseras, la intolerancia, el orgullo, la indiscreción, es decir, todo aquello que podía ofender a otros. Estos elementos de urbanidad quedan explícitamente manifestados en estas descripciones, en las que se destacan tanto las prácticas sociales (conversación, modales y trato) como la apariencia personal (aseo, orden, salud y vestuario).

Tomando el *Compendio de Moral i Urbanidad* de Suárez, para definir qué se entiende por buenos comportamientos, es posible señalar que éste identifica por éstos las obligaciones de las personas (hacia

los semejantes, padres, abuelos, sacerdotes, maestros, magistrados, ancianos e iguales o inferiores), el aseo, las modas, las visitas, las comidas, los encuentros, las conversaciones, los viajes y las reglas diversas. En este sentido, el trato social que niñas y niños demuestran en el jardín infantil se relaciona con una “buena educación” y con las obligaciones que demanda una buena moral. Estos deberes, unidos a la urbanidad (cordialidad, finos modales y tolerancia), construyen a un *hombre culto*, por lo que durante la infancia se deben enseñar y potenciar. Cabe hacer notar que en nuestro caso de estudio, estos elementos no sólo se relevan, sino que también se promueven como una manera de reafirmar la condición de clase y diferenciarse de lo salvaje, lo bárbaro y lo popular. Prueba de ello es el estudio realizado a Yolanda M. por una de las alumnas:

Es mui sociable con sus compañeras, es mui cariñosa, condescendiente, sincera, no las contraría ni molesta. Es ajena a todos los defectos que puedan ser en contra de la educacion. Por sus modales i conversaciones, se puede deducir que pertenece a una familia educada.

A su maestra le manifiesta mucho cariño, i es mui obediente a sus indicaciones, le gusta estar siempre a su lado, i se pone mui contenta cuando la interroga o conversa con ella. Su conversacion es mui inocente, apropiada a su edad i contesta siempre con franqueza i naturalidad (Autora desconocida, c. 1910).

En el caso de Rebeca, de 6 años, también se acentúa la relación entre familia decente y educada y el aspecto y comportamiento de la niña, destacándose su forma de trabajo, orden, atención, carácter y trato:

Se conoce que la niña pertenece a una familia decente i educada, tanto por su arreglo i aseo personal como por su modo de conducirse en el establecimiento.

Le gusta mucho trabajar, es ordenada i presta atencion en todo lo que se le enseña. Tiene buen carácter; al principio se mostró algo esquiva, poco a poco ha ido abandonando su timidez.

Tiene interes para el desarrollo de las plantas i cuida su jardin con solicitud.

Es cariñosa i amable con sus compañeras i atenta con su maestra (Laura Palma, c. 1910).

En Eliana Correa, de 3 años, también se destacan valores como la bondad, el respeto, el orden, la mansedumbre y la importancia de la educación del hogar para incorporar tales prácticas sociales:

Con sus compañeras es muy buena y cariñosa y le gusta mucho jugar con ellas en los recreos, el juego favorito es el tren y el pillarse...

En el recreo se porta muy respetuosa con la maestra y le gusta mucho pasearse con ella.

Para todas sus cosas es muy ordenada; parece que su mamá se ha esmerado mucho en su educación, porque se conoce en el trato con sus compañeros y maestras. Tiene un carácter muy dócil, y no demuestra orgullo con nadie (Cecilia González, 1911).

La educación del hogar es vista por las Kindergarterinas como un elemento fundamental para la obtención de buenos resultados en el jardín infantil o en la escuela. Refiriéndose a este punto, Mercedes Bonal (c. 1910) describe la influencia de la familia de Oscar, un niño de 6 años:

Si en todos los hogares se tuviese en vista el poderoso influjo de la educación de la casa sobre la educación escolar en general, se obtendría un feliz éxito en la enseñanza, porque marchando ambas en completa armonía, llenan las exigencias requeridas, consiguiendo de este modo gran adelanto en la enseñanza y mayor progreso en el desarrollo físico, intelectual y moral.

El hecho de que niñas y niños manifiesten comportamientos acordes a la buena moral y a la urbanidad obedecería entonces al ambiente familiar. Esto es ratificado por la descripción de otra Kindergarterina sobre Inés Valverde, de 5 años: "sus costumbres son correctas las que es difícil encontrar en tan pequeñas niñas; lo que revela que sus padres han sabido inculcarle una educación sana y fina demostrada por el trato que ella tiene con las personas que ella frecuenta. Afable y cariñosa con sus maestras y compañeras" (Elena Buzio, 1914).

El aseo también era considerado otro elemento importante de las reglas de urbanidad, porque, como señalaba Suárez (1911) "su descuido, además de perjudicar nuestra salud, ofende siempre a las

personas que se nos acercan” (p. 28); recomendándose conservar limpio tanto el cuerpo como el vestuario. Sobre este aspecto advertimos también muchísimas alusiones, estableciéndose una relación entre el aseo, el vestuario y el origen familiar, como se aprecia, por ejemplo, en la descripción de Leontina, de 5 años: “respecto al aseo no hai nada que decir, sus padres parece que se preocupan mucho de su aseo personal” (Modesta Villalón, 1908). La preocupación de la familia reflejada en este aspecto se reitera en las descripciones; así, en el caso de Oscar, de 6 años, se señala que “viste con bastante decencia, distinguiéndose especialmente por el completo aseo de su vestuario, lo que indica el esmero con que la familia le prodiga sus cuidados” (Mercedes Bonal, c. 1910).

Con tales observaciones, es posible establecer una relación entre la pertenencia social y la limpieza, lo que queda expresado también en la descripción de Aida Gabler, de 5 años, relato que no deja de llamar la atención, pues agrega ciertos elementos que reafirman su posición social:

Aida es una niñita que, tanto por sus modales como por el aseo i arreglo de su traje manifiesta que pertenece a una familia pudiente que se ocupa de la educacion de su hija. Como esta niña por su edad, es incapaz para asearse, por si sola, antes de asistir al Kindergarten i cuando ya se acerca la hora ella misma le recuerda a su sirviente que debe asearla i arreglar su traje i mui contenta asiste al Kindergarten (Elvira Coltantes, c. 1910).

Lo mismo sucede con el hijo del astrónomo, Raúl Gajardo Torres, de 5 años, que es descrito por la Kindergartenina como un niño elegante, lo que “revela la comodidad de que gozan sus padres; pues el papá es Sub director del Observatorio Astronómico ... Es un niño mui educado pues en el modo de hablar se nota la educacion que há recibido de sus padres que son de noble cuna” (Clemencia Palma, 1914). Lo mismo sucede con Oscar Rojas, de 5 años, hijo del Coronel de Ejército Carlos Rojas y de Luisa Astaburuaga: “por sus modales, por el aseo i perfecto órden en su ropa se conoce que pertenece a una familia que ocupa una buena posicion” (Julia Navarro, 1908). Como se observa, estos hábitos son atribuidos a ciertos sectores de la población. No obstante, tal posición social no queda suscrita sólo

a la apariencia, sino que se plasma también en las conversaciones de las maestras con sus alumnas y alumnos, dejándose ver, por ejemplo, en el relato referido al caso particular de María Eugenia Marín, de 4 años: “lo que le agrada mucho es contarme de los trajes i sombreros que le compra la mamá, por lo que se vé lo que le agrada andar bien vestida, i se nota, que se preocupa de su aseo i de su persona” (Nestora Zilleruelo, 1912).

Entre las descripciones analizadas encontramos dos informes que aluden a la asistencia de niñas de sectores más desfavorecidos (la mayoría sigue el patrón dominante: sector acomodado). En el primero se destaca la pertenencia a una familia modesta y en el segundo a una familia pobre, lo interesante de tales menciones es que se sustentan también en la apariencia exterior (aseo y vestuario). En el caso de Adela Menares, “su aspecto sencillito deja ver que pertenece a modesta familia” (Fidelisa Castro, 1908); mientras que para el caso de María Meneses, de 6 años, “su aspecto es de una niñita de mui buena salud. Su vestuario está siempre limpio i en él no se vé elegancia ninguna lo que demuestra que pertenece a una familia pobre pero aseada i sus modales no son de una ordinaria” (María Sara Graniffo, c. 1910).

Ahora bien, según Suárez (1911), el vestuario también estaba resguardado bajo ciertas lógicas de urbanidad, recomendándose “vestir modesta i decentemente, sin perder de vista la edad, la fortuna i el estado, seguros de que de este modo no daremos lugar a la merecida censura que indudablemente recaería sobre nosotros” (p. 29). Tales normas también son destacadas por las maestras. Por ejemplo, Lía, de 8 años, observada por Raquel Cuevas (c. 1910), es definida por su simplicidad y elegancia: “en su manera de vestir lleva siempre el sello de una sencillez ordenada y al propio tiempo elegante i estrictamente aseada, su vestuario puede clasificarse de correcto. En cuanto á la vanidad, siempre tiende á ser la preferida entre todas las demas, i en su apostura garbosa y en su actitud levantada denota el imperio de su carácter i orgullo i superioridad en sus menores actos”.

Relacionado con lo anterior, la higiene del cuerpo, y su consiguiente repercusión en la salud, será también un tema predominante por



Retrato de un niño y un gato, 1910.
Colección Museo Histórico Nacional.

estos años, ya que “pequeños o grandes, ricos o pobres, ninguno puede prescindir de la salud; tanto vale la salud, cuanto vale la vida. La salud hace el trabajo fácil i liviano, es el capital del trabajador; perdiéndola pierde éste los medios para vivir” (Hidalgo, 1905: p. 10). Por lo mismo, el cuerpo de niñas y niños es profundamente estudiado por las Kindergarterinas, pues “un cuerpo mal dispuesto comunica al espíritu cierta languidez que le impide entregarse con gusto á ninguna clase de trabajo” (Autor desconocido, 1908: p. 6). Su estudio estará, entonces, muy en sintonía con las nociones de higiene y moral de la época, definiéndose que la persona estará conformada por el cuerpo, “que se ve porque depende de los sentidos, [y el alma, que no se ve por ser espiritual y] que nos distingue esencialmente de los animales, ... habita en el cuerpo y lo dirige en sus manifestaciones externas” (p. 7).

En el caso particular de nuestro estudio, nos enfocaremos en las descripciones del cuerpo que hacen las Kindergarterinas, referidas a las tres partes en las que lo dividen: cabeza, tronco y miembros (división que encontramos también en las cartillas de higiene). Un ejemplo de esto lo constituye el estudio realizado a Lidia Lara:

Es una niña de la Sección Inferior cuya edad es 5 años. El aspecto que presenta a primera vista es muy agradable. En Lidia vemos aquella inocencia i sencillez propia de una buena niña.

Su físico es algo acabado como lo demostrará la descripción que haré enseguida. La cabeza es de regular tamaño; el cráneo redondeado, frente espaciosa un tanto sobresaliente; cabellos largos de un color castaño claro; ojos grandes redondeados, de color castaños i sus pestañas son muy largas i crespas; cejas pobladas; nariz corta, mejillas redondeadas i teñidas por un rosado que junto con el color mate del resto de la cara hacen de su tez un encanto; boca graciosa revestida por labios delgados.

Cuello regular; tronco flexible; i piernas proporcionadas; las manos son delgadas, dedos puntiagudos. Pies chicos.

La importancia de la higiene del cuerpo radica en que permite conservar la salud y evitar enfermedades: “de todos los bienes que Dios nos ha concedido, el más importante después de la salud del alma, es la salud del cuerpo, indispensable para el bienestar y

felicidad” (Autor desconocido, 1908: p. 15). Los principales medios higiénicos para la salud son: aire puro, luz del sol, alimentos y bebidas sanas, aseo corporal, vestuario higiénico, habitaciones limpias, trabajo y ejercicio, descanso y vida arreglada. Lo anterior se expresa en la siguiente imagen: “la niñita Marta Besoin, tiene 4 años de edad. Es de aspecto simpático i agradable; su buen semblante revela poseer salud. Mide 1 m. de altura. La cabeza es grande, el cabello rubio oscuro, abundante, liso, sedoso. La cara es redonda, blanca i las mejillas rosadas; frente poco espaciosa” (Elvira Cornejo, c. 1910). En esta observación se identifica a una niña normal y sana. En la mayoría de los *Estudios del Niño* predomina esta descripción, advirtiéndose con esto que se trataba mayoritariamente de una infancia saludable. Ejemplo de lo dicho es el informe que se hace de Eliana Correa:

Es una niñita de 3 años de edad. Es bastante desarrollada, tiene un aspecto simpático, es viva i mui inteligente i parece gozar de mui buena salud.

La cabeza es de regular tamaño el cabello es de color castaño oscuro i rizado, los ojos son grandes redondos de color café i tiene una mirada mui viva, la nariz es corta i ancha, la boca es chica i los labios delgados, las orejas son regulares, las manos son chicas i delgadas, el pie mide 22 centímetros de largo i es bastante gordo i levantado de empeine; todo su cuerpo es mui bien hecho i de contestura bastante robusta (Celina González, 1911).

Todos estos rasgos (desarrollo, semblante, facciones y acciones) nos hablan de niños que gozaban de buena salud y cuyos hábitos reflejaban valores socialmente compartidos. Es el caso de René Lavanchi, de “seis años de edad, su aspecto es agradable denota, buena salud i buen ánimo, el orden i el aseo reinan en él” (Julia Cabrera, c. 1910). Estos rasgos se asocian a los cuidados que brindan los padres, así como el tono rosado del rostro es símbolo certero de buena salud. Ejemplo de esto es la descripción de Laodice Bandera, de 5 años: “su aspecto es de una niñita que goza de buena salud. Su carita es blanca i sonrosada, su frente no es ancha, sus cabellos son dorados i abundantes; ojos grandes i pardos, de mirada placentera espresan sus sentimientos i lo que es su alma. Cejas i pestañas abundantes, su nariz no es perfilada, su boca es chica de delgados

labios; su cuerpecito pies i manos estan bien desarrollados i sin ningun defecto físico” (Rosa Rojas, c. 1910); lo mismo ocurre con la descripción de Domingo Castro, de 4 años:

Es blanco i sus mejillas rosadas demuestran el buen estado de salud de que goza, su pelo rubio, ondeado cae en graciosos rizos sobre la frente levantada i espaciosa. Tiene ojos grandes, negros, adornados por largas i crespas pestañas i su mirada es dulce i atrayente; nariz bien formada; boca de regular tamaño; barba corta i graciosa, i orejas pequeñas. Su voz es fuerte i sonora (Cora S., c. 1910).

No obstante, hay niños que manifiestan huellas de enfermedad y/o de debilidad, es el caso de Corina, de 6 años, en la que el desarrollo del cuerpo demuestra cierto retraso y “la tez de un blanco pálido demuestra una salud quebrantada” (Amalia Chacón, c. 1910). Lo mismo sucede con Armando, de 5 años: “todo su cuerpo es conjunto de carnes i adolece de pobreza de sangre que se manifiesta en la palidez de su semblante i de sus miembros” (Matilde García, c. 1910). Claramente el rostro no era el único indicador de buena o mala salud, también el cuerpo y las huellas que las enfermedades iban dejado en él, lo que, además, dejaba ciertos halos de tristeza en las y los pequeños. Es el caso de Olga, de 6 años:

Es de un exterior bastante simpático, semblante moreno pálido, palidez debida a su constitucion, que no parece ser mui robusta. Prueba de ello son las pulmonías que dos veces la han atacado; a pesar de todo se hace atrayente a primera vista, tanto por la dulzura que la caracteriza, cuanto por la armonía que guardan entre sí todas sus facciones. La cabeza es de tamaño regular, adornada de pelo negro i suave, cortado a la altura del cuello; frente ancha i despejada; ojos redondos, oscuros i de espresion triste (Sara González, c. 1910).

Lo mismo sucede con Amelia, de 5 años: “los ojos de regular tamaño, casi negros, de poco brillo i espresion, debido, en gran parte, a que tiene nubes; las pestañas i cejas son tambien de color oscuro; las primeras, no muy pobladas a causa de la enfermedad de los ojos”. Además de esta enfermedad, la Kindergarterina advierte otra, asociada con la higiene de los alimentos y su posición en el escalafón social, pues “todo lo que ya se ha descrito, guarda proporcion con el

desarrollo total del cuerpo, excepto el vientre que es muy levantado, debido, tal vez, a que ha sido criada con una alimentación no metódica con que las madres pertenecientes al pueblo, suelen enfermar el estómago de sus hijos, faltas de conocimientos al respecto" (Julia Espinoza Letelier, c. 1910).

Por último, es interesante mencionar la descripción que se hace de Marta Rojas, de 6 años, que deja entrever la relación que se proponía en este período entre ciertas características físicas y el desarrollo intelectual de las personas: "su aspecto es un tanto débil i enfermizo, lo que se revela en las erupciones de que continuamente le aparece sembrada la piel ... es de cabeza pequeña, pelo negro i corto, la frente plana i angosta, lo que ya da idea de sus escasas facultades intelectuales" (Záida Campusano, c. 1910). En esta cita hay dos elementos que llaman la atención. El primero es la relación indisoluble entre el aseo del cuerpo y la salud, así, "casi todas las enfermedades contagiosas se desarrollan más fácilmente cuando la piel no se mantiene debidamente limpia, como la *sarna*, *tiña*, erupciones de la piel, etc." (Autor desconocido, 1908: p. 37). El segundo advierte el determinismo predominante, pues se asocia la frente (ancha o angosta, plana o abultada) al grado de inteligencia. Lo anterior también se observa en el determinismo biológico del carácter (niños coléricos, melancólicos, sanguíneos y flemáticos) que trataremos en el punto siguiente.

La importancia de mantener el aseo corporal, además de proporcionar un cuerpo saludable, como ya lo señalamos, también encuentra razones en la moral y en la educación, pues "contribuye á la salud y bienestar del alma; y por eso la limpieza es considerada como una de las virtudes que las niñas deben cultivar con especial esmero. El respeto debido á nosotros mismos y á los demás, exige también el no ser causa de repulsión á las personas que nos rodean" (p. 39). Constituye, por lo mismo, un hábito que proviene del hogar, pero que se expresa y cultiva en el jardín infantil, como lo remarcan las descripciones de Fernando Gabler, de 3 años, quien "anda siempre aseado i su ropa siempre en orden lo que da a conocer que en su casa hai el hábito de orden i limpieza" (Jeorjina Arlegui, 1908), y de Humilda G., de 4 años, cuyo "aseo predomina tanto en los vestidos como en su cuerpo; dando a comprender que en su casa cuidan

del aseo personal base indispensable para obtener el desarrollo físico” (Luisa G., 1908). El desaseo como elemento que imposibilita el crecimiento también se manifiesta en la observación realizada a Guillermo, de 4 años: “el desarrollo de su cuerpo podría ser mejor, pero el poco aseo personal le causa gran perjuicio. Raras veces se le ve lavado. Su defecto es muy notable por pertenecer a una familia bastante decente” (Inés Aliste, 1908).

La falta de aseo corporal no era el único factor que podía mermar el desarrollo, siguiendo los manuales de higiene, las Kindergarterinas reflexionan, igualmente, acerca de los problemas referidos al vestuario (suciedad y ropa inadecuada): “unos no cuidan de su ropa y la llevan manchada; otros, muy cuidadosos, van siempre limpios. Los niños se acostumbran á la mugre o la limpieza. Estas costumbres adquiridas en la infancia, perduran, á veces, por toda la vida” (Morales, 1914: p. 25). En esta misma línea, encontramos, también, relatos acerca del tipo de vestimenta que se debía usar, la que debía ser adecuada a la edad y a las estaciones del año. El profesor Rafael Morales recomendaba, en 1914, que los niños usaran trajes sencillos y holgados con el propósito de permitir libertad en los movimientos, “es ridículo un traje *a lo grande*, como pretenden á veces algunos mequetrefes. Estos mismos niños exigen á la mamá trajes elegantes y costosos ... La limpieza y la corrección en el traje se notan en un niño bien educado” (p. 26). Todo esto no era un tema menor, pues, tanto algunas de las recomendaciones que se hacían en los manuales, como la costumbre generalizada de contraer en extremo el cuerpo de los niños (sobre todo de los más pequeños) para evitar deformaciones posteriores, a la postre, resultaban muy perjudiciales. En el Kindergarten Normal encontramos varios ejemplos de estas prácticas, como el caso de Bartolo Alcina, de 4 años:

El desarrollo con respecto a su robustez no es satisfactorio porque parece ser bastante débil. Se sabe que la persona que está a su cuidado, oprime demasiado su cuerpo con las ropas i no le dejan libertad alguna para su desarrollo i movimientos, ésta costumbre es muy poco higiénica ... A consecuencia de la estrictez en que debe ser criado, su costumbre es aislarse siempre de los demás niños, si algun compañero lo invita a tomar parte en sus juegos llora y resiste i se vá con las maestras. Siempre se le vé afirmado





Grupo de niñas y niños en el patio de una casa observando a trapecistas del Circo Hassan, 1906. Colección Museo Histórico Nacional.

en la pared i su única entretencion es ver correr a sus compañeros (Judith Arlegui, 1908).

Algo similar sucedía con Francisco Calvo, de 6 años, según el relato de su maestra:

Fué este un día de mucho calor i a pesar de eso no quiso quitarse la capa. Tenia la cara enrojecida por el calor i el llanto. Me pidió un poco de agua; al principio no accedí, pues pensé que podia hacerle mas daño por el mismo calor que tenia, mas como insistiera le dí un poco. Despues de tomarla quedó un momento tranquilo, pero pronto empezó nuevamente a llorar. Le quité la capa i observé que su delantal era mui estrecho tanto de canesú como de mangas i éstas sumamente cortas i de puños mui apretados. Comprendí lo incómodo que estaría i le saqué el delantal; vi que su blusa, pantalón i corpiño eran cortos i apretaban su cuerpo. Se le soltó un poco la ropa i lo fueron a dejar a su casa, pues el dolor de oídos no se le quitaba. Faltó a 2 clases, despues de este acontecimiento ha vuelto con su ropa mas cómoda (Rosalba Romero, 1912).

Como podemos inferir, las situaciones y representaciones descritas por las alumnas de la Escuela nos aproximan a la idea de una infancia "normal" que se caracteriza por estar cobijada en el seno de familias *decentes y educadas*, que comparten características morales y de urbanidad. Desde este punto de vista, y dado que se trata de un grupo homogéneo que reproduce los hábitos y privilegios de su clase, pocas son las diferencias que se observan. No obstante, cuando las Kindergarterinas describen los temperamentos de niñas y niños, empieza a emerger con claridad la diversidad de la infancia.

B) NIÑOS COLÉRICOS, MELANCÓLICOS, SANGUÍNEOS Y FLEMÁTICOS

De la mano de de la psicología (sustento teórico en el que se basaba parte de la formación de las Kindergarterinas) y como una forma de estudiar el carácter individual, los informes de las alumnas buscaban identificar y exponer aquellos elementos que eran comunes a la infancia, de manera que tanto los aspectos psíquicos como las distintas formas de actividad les permitieron interpretar ciertos comportamientos y precisar ciertas

diversidades típicas. Ahora bien, durante el siglo XIX predominó una clasificación del carácter a partir del temperamento, el que era definido como “el modo de ser ó de existir particular á cada individuo de la especie humana, que resulta de la organizacion ó de la conformacion que le es propia” (Barón de Olbach, 1821: p. 7). Esta noción resultaba relevante debido a que prevalecía la idea de que éste determinaba la forma en la que el individuo recibía las experiencias y actuaba sobre el mundo exterior, por lo que habría una relación estrecha entre dicho temperamento y la constitución orgánica.

La teoría de los cuatro temperamentos (sanguíneo, flemático, colérico y melancólico), que toma como base los diferentes humores del cuerpo (idea que proviene de la medicina), es una proposición que tiene su origen, según Hoffding (1904), en la Antigüedad: “de la ‘mezcla’ (*temperamentum...*) de estos humores debía depender el carácter moral y físico del hombre, de tal suerte que á la preponderancia de uno de estos humores correspondía un temperamento especial” (p. 533). No obstante, hacia el siglo XVIII, el fisiólogo Haller sentó una nueva base teórica basada en la forma de recibir los estímulos (fuerza o rapidez), la disposición (placer o dolor) y la repuesta que se daba (pasiva o activa), poniendo el acento en que “el temperamento se manifiesta primeramente como una disposición *en el dominio del sentimiento vital*, que tiene estrechas relaciones con toda la constitución orgánica. Aquí tenemos la base natural más importante de toda la vida mental” (p. 534). A partir de esto estableció ocho tipos basados en tres oposiciones: placer y dolor, fuerza y debilidad, rapidez y lentitud. De este modo, obtuvo lo siguiente:

- 1° El temperamento alegre, fuerte y vivo.
- 2° El temperamento sombrío, fuerte y vivo (que corresponde sobre poco más o menos al ‘colérico’).
- 3° El temperamento alegre, fuerte y lento.
- 4° El temperamento sombrío, fuerte y lento (que corresponde aproximadamente al ‘melancólico’).
- 5° El temperamento alegre, débil y vivo (que corresponde casi al ‘sanguíneo’).
- 6° El temperamento sombrío, débil y vivo.

7° El temperamento alegre, débil y lento (que corresponde poco más o menos al 'flemático').

8° El temperamento sombrío, débil y lento (Hoffding, 1904: p. 535).

Son éstos los que las maestras resaltaban en las descripciones de la infancia. De hecho, en el *Compendio de Higiene para el uso de los Colegios i Escuelas Primarias*, publicado en Santiago, en 1905, se describe la relación entre el cuerpo y el temperamento, destacándose que cuando predomina algún elemento fundamental del cuerpo (los nervios, el corazón y los vasos sanguíneos, o la linfa) se manifiesta un tipo de temperamento específico o combinado. Así lo señalaba el Dr. Wenceslao Hidalgo (1905): "cuando uno de los elementos esenciales del cuerpo ... adquiere un gran desarrollo, resulta entónces lo que se llama el temperamento del individuo" (p. 8). Por lo tanto, si predominaba el sistema nervioso, el niño tenía *temperamento nervioso*; si prevalecía el corazón y los vasos sanguíneos, un *temperamento sanguíneo*; y si dominaba la linfa, un *temperamento linfático o flemático*. Como se advierte, los temperamentos infantiles se definen en esta época desde un punto de vista orgánico, concepción bastante determinista a la luz de los conocimientos de los que disponemos hoy. Igualmente, en la *Guía del Preceptor Primario* de José Bernardo Suárez, publicada en 1868, editada por tercera vez en 1886, también se indicaba que los niños se diferenciaban entre sí por sus temperamentos.

Cabe hacer notar que Edwin Kirkpatrick desestima, en 1917, la clasificación de la infancia según su temperamento y recomienda que más que clasificarlos hay que estudiarlos desde su individualidad, al respecto señala:

La clasificación más generalmente usada ha sido la de los temperamentos; pero, desgraciadamente, o quizás afortunadamente, pocos individuos muestran exactamente las características atribuidas a uno o a diversos temperamentos. Algunas de las características de los diversos temperamentos se muestran en algún individuo, y ninguna de ellas en dos en el mismo grado (p. 394).

En las descripciones de las Kindergarterinas es posible observar, entonces, la herencia de los médicos de la antigüedad (Hipócrates y

Galeno) que se plasma en los *Estudios del Niño*. En atención a esta clasificación encontramos, por ejemplo, la caracterización que se hace de Armando, de 5 años, en el que predomina un temperamento colérico, pero en el que también se observan ciertos rasgos sanguíneos, que revelan elementos propios de su naturaleza fuerte y viva:

Su andar firme i seguro, así como todos sus movimientos revelan un carácter enérgico i decidido.

Observa buen comportamiento en clase i fuera de ella, tanto en sus palabras como en sus modales. Es inteligente, atento, alegre i vivo de imaginación i tiene habilidad para el trabajo manual.

Toma parte activa en los recreos i juegos gimnásticos, si bien es tímido cuando se trata de hacerlo aparecer solo en medio de los niños, lo que indica poca vanidad o ambición de lucirse.

Por todo lo dicho anteriormente i por esta tendencia de hacer mas aun de lo que se le exige, creo que el niño pertenece al temperamento colérico mezclado con el sanguíneo (Matilde García, c. 1910).

Al contrario de este comportamiento, encontramos el melancólico (sombrio, fuerte y lento), siendo expresión de éste Alejandro Zañartu, de 5 años, quien es descrito como sigue: “parece tener temperamento melancólico, nada le impresiona, parece indiferente a cuanto le rodea, busca el retiro, le gusta estar siempre solo” (Carmela Núñez, 1911). Igualmente, podemos mencionar el estudio comparado que realiza Pilar Hernández, en 1912, sobre una niña con temperamento melancólico y un niño con temperamento sanguíneo:

La noticia de que teníamos que hacer el estudio de algun niño me causó alegría pues vería al fin cumplidos mis deseos. Mas ¿a cuál elegir? He aquí una difícil pregunta.

Todos ellos daban lugar a un mui interesante estudio.

De pronto mi vista clavada en aquel grupo de lindas cabecitas divisó en un apartado rinconcito a una morenita de tez pálida y de triste mirar, junto a ella a un chiquitin de rosadas mejillas, alegre jugueteon que trataba en vano de hacer participar en sus juegos a la niña.

He aquí mi elección exclamé con júbilo; pues ésta oposición de caracteres me mostraba un amplio campo para demostrar



Reencuadre de retrato de un niño en triciclo, 1910.
Colección Museo Histórico Nacional.

según la ley de contrastes un estudio detallado de esos pequeñuelos que tanto habían despertado mi interés.

De este modo, describe a Emilia Carrasco, de 5 años, como una niña triste y silenciosa, revelándose en ella un temperamento melancólico; en cambio Edgar Rozas, de 6 años, es un niño alegre, vivo y espontáneo. Tal diferencia la atribuye a la crianza que han recibido (trato y ambiente), manifestando que en el caso de la niña, "su carácter tiene mucho de temperamento melancólico, o bien que los celos o envidias, debido talvez a tratos muy desiguales de parte de la familia y que tanto hacen sufrir a algunos niños, hayan dejado en ella ese sello de tristeza que impresiona dolorosamente, quitándole esa espontaneidad característica de la niñez y que al no ser combatida en ésta época de la vida más tarde puede dejenerar en un carácter intratable o escéptico que la hará por siempre desgraciada" (Pilar Hernández, 1912). Contrastando este temperamento, Edgar:

Es un chiquitín sumamente vivo y alegre de una inteligencia muy desarrollada y despierta...

La imaginación de éste niño es muy fantástica, le gusta hablar de sus trajes, juguetes etc., ponderando todo lo suyo. (En una ocasión conversando, me dijo que a él le compraban los trajecitos y zapatos por docenas).

En los recreos juega con gran animación con todos sus compañeros, prefiriendo generalmente los niños de más edad que él.

En la clase se muestra muy atento y siempre contesta a las preguntas aunque no sean dirigidas a él.

Es muy compasivo, de un corazón e instintos muy buenos, le gustan mucho los pajaritos y demás animalitos a los que siempre le gusta dar de comer.

Muy conversador y cariñoso. Parece poseer un temperamento sanguíneo; es muy solícito con su hermanita a la que cuida con mucho esmero (Pilar Hernández, 1912).

Otro ejemplo que podemos mencionar es Inés Valverde, de 5 años, quien es definida como dueña de un temperamento sanguíneo (alegre, débil y vivo), al respecto señala la Kindergarterina:

Luego noté en ella un carácter alegre lleno de bondad unida a la inocencia de su edad...

De temperamento es sanguínea que nótase a cualquiera impresion que ella reciba...

Su modo de andar es mas bien pausado pero atento i respetuoso; i en sus movimientos revela la vives i agilidad poco comun en niñas de su edad...

Celosa a veces por el cariño prodigado a otras niñas o hermanitos; muéstrase un tanto abatida i humillada, pero luego cambia la humillación en orgullo al ser acariciada (Elena Buzio, 1914).

Por último, el temperamento flemático se manifiesta en la infancia por medio de actitudes como la debilidad y la lentitud. Lo anterior queda claro al revisar el estudio sobre Teresa Guzmán, de 5 años, de quien se resalta: "su modo de andar es tranquilo, sus pasos lentos i sin coordinacion, demostrando claramente un temperamento flemático i tambien su insensibilidad" (María Ester Pacheco, c. 1910). De igual forma, es interesante mencionar la descripción sobre Amelia, de 5 años:

El modo de andar de esta niña es pausado, perezoso, corresponde a su salud i a su carácter inactivo de por sí, lo que puede verse cuando se la hace marchar, no sigue el compas ni trata de hacerlo.

En las clases es, jeneralmente, la única que no hace nada de utilidad, destruye los objetos por distraccion; observa a sus compañeros pero no los imita jamas. Es callada pero no triste ni tímida, pues, hace lo que le prohíben i recibe las observaciones de la M., riéndose o con la mayor indiferencia. Tiene oído musical pero canta pocas veces. Obedeciendo a su naturaleza perezosa i a su falta de iniciativa rara vez se la ve tomar parte de los juegos libres.

Segun las observaciones hechas hasta aquí, esta niña no tiene nada del temperamento colérico, sanguíneo ni melancólico pero si, mucho del flemático, pues, como corresponde a los individuos de este temperamento, su andar, hablar, aprender i comprender son mui lentos; su tranquilidad dejenera en pereza e indiferencia, en jeneral la exitacion i la espontaneidad son débiles.

Se aparta de este temperamento sólo en que no posee la buena cualidad de ser constante para algun trabajo, siquiera, de los muchos que le presenta el Kindergarten i que los demas acojen con tanto entusiasmo, lo que no

puede atribuirse, exclusivamente, a la salud de la niña (Julia Espinosa Letelier, c. 1910).

Todas estas descripciones exponen una serie de formalismos basados en los conocimientos y estudios de la época, que restringen a las y los más pequeños a un recipiente (el cuerpo) que debía ser disciplinado, moldeado y contenido tanto por la vestimenta como por los hábitos que se les inculcaban, de manera de reproducir, de la mano de la educación promovida en el Kindergarten, los valores de la familia, todos ellos en consonancia con los valores sociales que se le exigían a su clase. Dicho esto, y más allá de la apariencia estética y los valores compartidos, cabría preguntarse cómo se entendía a la niñez en esta época. Si la situamos como categoría que forma parte de la historia de la educación, encontraremos, según Bárbara Finkelstein (1986), al menos, seis diferentes enfoques: como objeto de regulación, como mano de obra, como seres expuestos al peligro, como elementos de desorden, como estudiantes y como aprendices. En medio de esta gama de posibilidades, Leopoldina Maluschka (1909) la concibe a partir de su bondad natural, por esta razón “necesita la Kindergarterina trabajar confiando en la bondad de los niños, pues en esta edad se dejan inclinar fácilmente al bien, puesto que la maldad no está arraigada en ellos” (p. 46). Ahora bien, aun cuando esta educadora confía en la bondad infantil, advierte que hay que ser muy perspicaz, “porque ya en esta edad, a veces cometen faltas contra la moral, faltas inconscientes producidas por los malos ejemplos i descuidos en las conversaciones de los grandes” (p. 47), pues según ella, el medio en el que crecen daña su inclinación natural hacia el bien y “las mejores disposiciones se pierden si no están bajo influjos apropiados para su desarrollo” (p. 5). Además de esta naturaleza intrínseca y del rol del medio, el niño también es un sujeto social, por lo tanto, “no hai que olvidar que cada niño debe ser un miembro de la sociedad humana i que debe educársele para que sepa llenar su misión en la sociedad. Como este espíritu de sociabilidad sólo puede desarrollarse en la sociedad, la educacion no se completa si se deja al niño solo en la familia” (p. 8). En este contexto, es necesario regular su actuar de manera que su comportamiento apunte a lo que se espera de ella o de él.

5.2.2. LA INFANCIA COMO OBJETO DE REGULACIÓN

Como ya hemos visto, los comportamientos de niñas y niños durante su estadía en el jardín infantil eran estudiados por las Kindergarterinas, lo que, de alguna manera, les permitía aproximarse a su naturaleza e intervenir oportunamente cuando se percibían ciertas anomalías. Ejemplo de esto son las nociones de normalidad y anormalidad que se advierten en los *Estudios del Niño* realizados por las maestras, los que muestran una prevalencia de los niños “normales” desde el punto de vista físico e intelectual. Ahora bien, desde fines del siglo XIX, Taylor ya señalaba que algunos tenían ciertas desventajas a la hora de asistir a la escuela, las que se relacionaban con las enfermedades que habían padecido, su herencia biológica y moral y el medio social que habitaban. Tales causas eran el germen para provocar ciertas *inclinaciones anormales*, que debían ser corregidas.

Pero ¿qué se entendía por normalidad en este período? Para Taylor (1901), lo normal era “todo aquello que es natural y conforme á un tipo dado. Este término puede ser aplicado á un niño que al nacer tenga un cuerpo perfecto ó á otro cuyo desarrollo físico y mental sea aproximadamente igual al común de los niños de la misma edad” (p. 196). Lo anormal, en cambio, se relacionaba con una conformación imperfecta o con individuos demasiado o escasamente desarrollados: “este término puede aplicarse tanto al niño que es de una precocidad superior á su edad, como al que es notoriamente estúpido; tanto al que es excesivamente crecido para su edad, como al que es extremadamente pequeño. Se aplica igualmente á todo el que tiene alguna deformidad ó atrofia de algún órgano físico” (p. 196).

Descripciones sobre niñas y niños normales abundan en las investigaciones realizadas por las Kindergarterinas. Un ejemplo de esta idea, cuya herencia biológica y moral se manifiesta en su constitución, la encontramos en la descripción que hace una jardinera sobre Inés Valverde:

Su estatura i desarrollo físico es proporcionado i eliminado de todo defecto. Su pelo es de color castaño claro i liso, su cara redonda i sonrosada, ojos verdes, nariz corta i afilada ... Sus manos en forma un tanto ovalada al mismo tiempo que gorditas indican los delicados perfiles que forman las articulaciones de los dedos. Los pies mas bien largos pero, proporcionados con la estatura.

De su constitucion jeneral se arguye que sus padres son de óptima salud i de estatura regular. Tiene además varios otros hermanitos de constitucion igual que ella, i con ellos comparte siempre en amigable compañía sus horas de recreo participándoles de cuantos dones, regalitos u obsequios que ella recibe (Elena Buzio, 1914).

La definición de Taylor nos revela, de igual modo, una noción de normalidad asociada a una construcción social que se manifiesta de manera concreta en la idea de perfectibilidad del hombre: cuerpo y mente (tipo ideal). Ahora bien, cuando no ocurre estrictamente lo anterior, estamos en presencia de la anormalidad, la que se relaciona tanto con el escaso como con el excesivo desarrollo físico e intelectual, como también con los defectos visibles del cuerpo y las costumbres. Su análisis se centra, particularmente, en los niños anormales, los que son estudiados desde una mirada intelectual, física y moral. Desde el punto de vista intelectual, los define como *precoces o defectuosos*, los primeros manifiestan ser *notablemente brillantes* a una corta edad, mientras que los segundos son los *negados o tarados*. En este sentido, "el niño de seis años que sabe ya tanto como un niño de diez es un objeto de tanto interés y estudio como el niño que á los diez años no ha alcanzado á aprender sino lo que saben los de seis" (p. 196).

Por otro lado, están los niños que exteriormente son perfectos pero que tienen defectos en sus sentidos; o los niños que muestran signos de deformaciones físicas producto de enfermedades (sarampión, paperas, alfombrilla, meningitis, fiebre tifoidea, tos convulsiva, escarlatina, escrófulas y viruela, entre otras) las que, sin embargo, no afectan las facultades mentales. Otros defectos se generan por los malos hábitos que se contraen cuando son pequeños (al sentarse, escribir o caminar) y que producen las curvaturas de la espalda y de las piernas; pero también, suma Taylor, aquellos que

Alumnas y maestras en el Jardín Infantil Los Nidos, 1915.
Colección Museo Histórico Nacional.





son provocados por una *anormalidad heredada* y que no fue tratada oportunamente. Esto último resulta interesante ya que señala que “las enfermedades y deformidades heredadas pueden encontrarse en alguna de estas tres causas generales: en igual enfermedad ó defecto de uno ó de ambos padres, en la debilidad constitucional de uno ó de ambos padres, ó en los malos hábitos de uno ó de otro” (p. 198).

De este modo, la herencia puede ser tanto biológica como moral. De hecho, padres alcohólicos o fumadores suelen tener hijos con ciertas deficiencias y para demostrar esto Taylor cita un estudio del Dr. T. M. Dinsmore en el que se señala que de una muestra de 86 niños, 31 estaban afectados de la vista porque tenían padres alcohólicos. Es así, que “la degeneración física de los padres, sea causada por el alcoholismo, por el hábito de opio ó de la morfina, por vida licenciosa ó por excesos de cualquier otro género, rara vez deja de manifestarse de alguna manera en el cuerpo de la descendencia” (p. 201). Tener en cuenta estos elementos resultaba importante ya que, generalmente, las deformidades físicas traían aparejadas una deformidad mental. Así, Taylor, citando a Ufer, señala: “en su mayor parte las perturbaciones mentales de los niños se deben á dolencias corporales; que buena parte de ellas pueden ser curadas, mientras que, si pasan desapercibidas, ocasionarían enfermedades incurables” (p. 202).

Lo anterior también es reproducido en los manuales de higiene del período. Por ejemplo, en una *Cartilla de Higiene y Economía Doméstica*, de 1908, se define al alcohol como un veneno que mata y destruye el cuerpo:

Es el peor enemigo y el que causa mayores desgracias en la familia y en la sociedad, del abuso de las bebidas alcohólicas se deriva el alcoholismo, delirium tremens, epilepsia, enfermedades espantosas como la demencia ó locura. Los descendientes de alcohólicos son histéricos, degenerados; sufren perturbaciones graves del cerebro y de todo el organismo, la postración ó decaimiento de la inteligencia y de todas las facultades. El alcohólico se asemeja á los seres irracionales, llegando á ser objeto de desprecio y a menudo de terror, víctima de la deshonra, pobreza y de todas las miserias físicas y morales que resultan del abuso del alcohol (p. 33).

Unido a los defectos físicos y mentales que se pueden identificar en la infancia y que, en su mayoría, son producto del medio que la rodea, Taylor también expone los defectos morales, causados tanto por vicios heredados como por el ambiente en el que se vive: “aspirando el aire fétido de la embriaguez en su mal ventilado hogar, oyendo sólo juramentos, blasfemias y obscenidades de sus padres viciosos ó disolutos con compañeros groseros y perversos que les enseñan á mentir, á robar y á pelear para *hacerse hombre*, no es de admirarse de que el muchacho entre á la escuela pública siendo ya *moralmente anormal*” (p. 206). Este autor define cuatro tipos moralmente defectuosos:

1. Los sencillos ó inocentes, clase pasiva, de poca energía y escasa fuerza en sus deseos, de cualquiera clase que sean.
2. Los inclinados á lo bueno, pero con reducidísima fuerza de voluntad y fáciles de extraviarse.
3. Los obstinados y testarudos, de mal carácter, crueles, propensos á las pasiones sensuales, torpes intelectualmente.
4. Los astutos y trapaceros, pícaros, deshonestos, inclinados á las pequeñas rapiñas y á las burlas de mal carácter; por lo general de inteligencia viva (p. 204).

Queda claro que los defectos intelectuales, físicos y morales a los que se refiere Taylor están íntimamente relacionados; se observa, por tanto, una correspondencia entre los hábitos morales de los padres y los defectos que puedan presentar sus hijos. De esta manera, describir al niño no sólo significa conocer su individualidad para poder dirigir su educación, también implica un intento de intervención religiosa y moral. Leopoldina Maluschka (1909) así lo deja plasmado cuando señala que “lo mas temprano posible debe conducirse el niño a Dios, i grabar en su alma pura, los principios relijiosos por los cuales debe dirigir su vida; porque dejada para mas tarde esta tarea, no se obtendrían resultados durables i verdaderos” (p. 49). En este sentido, para la citada regente, es necesario otorgar ciertas condiciones e influencias para que el niño se desarrolle. Para esto define los deberes de la jardinera:

Dedícate con amor sincero a los niños; procura ser imparcial en el trato con los niños; confía en la bondad de la naturaleza infantil; cuida de tus modales delante de tus alumnos; vigila continuamente a tus alumnos para evitar que comentan

faltas: trata de conocer la individualidad de tus alumnos i arregla, según esta, los medios educativos; tu tarea más importante es el desarrollo i cuidado de los sentidos morales y religiosos de los alumnos; trabaja constantemente en aumentar y profundizar tus conocimientos; y trata con mucho tacto a todas las personas que tengan relación directa o indirecta con tu ocupación.

De estas palabras se desprende, por un lado, cuál debe ser la naturaleza del trabajo y el ethos de las Kindergartnerinas y, por otro, la importancia que se le asigna a las maestras en la formación moral y religiosa de las y los párvulos.

A) LA FORMACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS MORALES Y EL TEMOR A DIOS

La moral, definida por Suárez (1911) como la ciencia que trata sobre las obligaciones del hombre, tenía como propósito desarrollar buenos sentimientos en las y los alumnos con la intención de que actuaran conforme a principios determinados (amor al bien), por lo que debía comenzar desde sus primeros años de vida. Asimismo, y como un complemento al desarrollo moral, se debía cultivar el sentimiento religioso, del que se subrayaba la piedad y el amor a lo verdadero y justo. Así, refiriéndose a la infancia, Suárez (1886) expresaba: “la sagrada e irrevocable lei de Dios debe revelarles su bondad i su justicia, asociando el verdadero temor de Dios al amor que le debemos” (p. 61). Para el profesor y teórico de la pedagogía Gabriel Compayré (1906) había una moral independiente de la religión, que denominaba la moral humana y que se fundaba en la razón: “el niño no va á la escuela solamente para instruirse, sino también para hacerse mejor, para contraer virtudes virtuosas, para ser más y más formado en la práctica del bien” (p. 370). Esta noción del bien tiene un sustento ilustrado fundado en la idea de una educación moral como garante para el cumplimiento del deber en las sociedades democráticas, pues los principios morales frenan las pasiones. En este sentido, para desarrollar los sentimientos morales, según Suárez (1886) se debía:

1° Vijilar que no se vicie i corrompa lo que hay de bueno en las disposiciones naturales, i que las malas tendencias que se manifiesten, no hallen terreno a propósito para arraigarse, ni

alimento para nutrirse: en esto consiste la educación moral *negativa o indirecta*.

2° Influir en el carácter imponiendo reglas fijas a la voluntad, lo cual en un sentido más limitado suele designarse con el nombre de *disciplina*.

3° Promover i vivificar las ideas morales, contribuyendo así *directamente al desarrollo de las facultades del corazón* (p. 56).

Atendiendo a estas concepciones, al examinar las descripciones morales acerca de la infancia que asiste al jardín infantil por estos años, se repiten ciertas categorías: sosegados, tranquilos, sumisos, dóciles, pacíficos, inocentes, dulces, bondadosos, humildes, amables, compasivos, hermanables, cariñosos, afables, contentos, obedientes, respetuosos, callados, serios, ordenados y con marcadas inclinaciones religiosas. Claramente estas representaciones hablan de una moral ideal, por lo mismo, encontramos también niñas y niños que manifiestan, según los informes, malas inclinaciones que deben ser corregidas: insociables, envidiosos, locos, mentirosos, voluntariosos, mimados y de carácter variable. Estas descripciones indican los principios ideales para el comportamiento de la infancia, los que se refieren a una moral individual y otra social. Esta clasificación de los deberes de la moral está presente en distintos autores de la época: Barrou (1890), Compayré (1901), Payot (1905) y Suárez (1911), por nombrar algunos, en los que es posible encontrar diferentes tipos de deberes: del hombre para con Dios, del hombre para consigo mismo y del hombre para con sus semejantes (Barrou, 1890).

Los deberes del hombre para con Dios se referían a la práctica de las virtudes cristianas, culto y muerte; por ejemplo, en el Kindergarten Normal se inculcaban sentimientos religiosos y de gratitud hacia Dios. Además del énfasis que se ponía en las clases, también se colocaba especial atención en la actitud hacia la religión. En el caso de María Meneses, de 6 años, haciendo alusión a su devoción, se la describe como una niña que “tiene muy cultivado el espíritu religioso, un día que una de las señoritas hablaba sobre el ángel de la guarda ella ponía mucho interés i hablaba mucho a los niños de Dios i diciendo que nunca se acostaba sin rezar porque su mamá no la dejaba, lo que demuestra que en su casa recibe una buena



Retrato de un niño no identificado, c. 1880-1900. E. Garreaud.
Colección Museo Histórico Nacional.

enseñanza" (María Sara Graniffo, c. 1910). Lo mismo sucedía con Raúl Gajardo Torres, de 5 años, quien es descrito como un niño con marcadas inclinaciones, que "gusta de rezar y poseer imágenes de los Santos y fija sus ojos en el cielo al dirigir una oración, cual si comprendiera el significado de cada palabra que pronuncian sus labios" (Clemencia Berendigne Palina, 1914).

En los deberes del hombre para consigo mismo encontramos perfección moral, modestia, moderación de los deseos, desinterés, sencillez, sobriedad, paciencia, firmeza contra los males, valor, perseverancia, actividad, trabajo, empleo del tiempo, prudencia, habilidad, discreción, silencio, orden, economía y previsión. En este mismo sentido, José Bernardo Suárez (1911) también presenta las obligaciones que la moral impone respecto de nosotros mismos, las que se refieren al cuidado del alma y del cuerpo. El cuidado de la primera contempla el estudio (conocimientos útiles) y la lucha contra las desviaciones y las pasiones. El cuerpo, por su parte, se debe sostener y fortificar por medio de alimentos y ejercicios, también se debe evitar el vicio porque atrae un sinnúmero de males (juego, embriaguez, hurto, etc.). Además de lo señalado, este profesor suma otras obligaciones, tales como: conservar el honor, la dignidad, el decoro, la honradez, la probidad, elegir buenos amigos y desterrar la mentira y la venganza. En las descripciones de las Kindergerterinas encontramos también ejemplos de esta moral, en el caso de Guillermo Cumplido, de 4 años, se hace mención a que "su carácter es muy agradable i muy obediente, nunca riñe con sus compañeros i aunque estos le peguen o le quiten sus juguetes él jamás trata de vengarse i aun nada les dice" (Melania Guzmán, c. 1910). Igualmente, Bartolo Alcina, es definido en relación con su comportamiento en la sala de clases y hacia sus condiscípulos: "durante las clases es siempre callado i serio, en el comedor es ordenado i no molesta a sus compañeros de mesa" (Judith Arlegui, 1908).

Sobre los deberes del hombre para con sus semejantes destacan valores como justicia, probidad, fidelidad, sinceridad, gratitud, bondad, indulgencia, caridad, beneficencia, humanidad, abnegación, generosidad y respeto. También contempla los deberes con la patria, la familia, la posición, la profesión y la sociedad. Esta moral social es sintetizada por Suárez (1911) a partir de los siguientes preceptos:

1° No hacer al otro lo que no deseamos se haga con nosotros mismos.

2° Mostrarnos agradecidos a nuestros bienhechores.

3° Hacer a otro lo que deseamos se haga con nosotros mismos.

4° Perdonar las injurias que se nos hayan hecho.

5° Cumplir nuestras promesas, a no ser que hubiéramos prometido imprudentemente alguna cosa contraria a las buenas costumbres...

6° Debemos volver bien por mal, *máxima sublime*, salida de los labios del mismo Jesucristo (p. 18).

Como se logra advertir, predomina una moral cristiana, lo que también se expresa en las obligaciones hacia los padres y maestros. Para los primeros, las principales son quererlos y respetarlos: “oir sus consejos i sufrir con bondad i sumision sus reprensiones; procurar complacerles en un todo, i no acercarse a ellos sino del modo mas atento” (p. 20); además, cuando éstos envejecan, dice Suárez, deben cuidarse. Respecto de los compromisos hacia los maestros, señala que deben ser considerados como segundos padres y una vez finalizada su labor educativa, sus alumnos no deben despreciarlos o ser indiferentes con ellos: “debemos poner todo nuestro empeño en mostrarles en todo tiempo nuestro reconocimiento, amor i respeto” (p. 23). En el caso del jardín infantil, los semejantes se refieren específicamente a las compañeras y compañeros. En relación con esto, Olivia A. es descrita en los informes como una niña bondadosa y generosa: “su pequeño corazon está abierto para todas, i llena de bondad ayuda a sus amigas en cualquier trance sucedido. Si le acaece alguna desgracia a una de ellas, está pronta para consolarla i ayudarla en lo que fuere posible. Si llora le prodiga sus caricias, la alegría, juega con ella i si le falta algun material se desprende de ellos i se lo proporciona” (Etelvina Contreras, c. 1910).

Atendiendo a este mismo patrón, Raúl Gajardo Torres es representado como un niño sensible y hermanable: “en el juego con sus compañeros es muy unido y demuestra sus sentimientos que son muy delicados; se muestra muy compasivo cuando alguno de sus compañeros llora ó está triste; pues él trata de consolarlo acariciándolo ú ofreciéndole algun juguete ó flor; es muy hermanable

pues le agrada saber donde se encuentra su hermanita y jugar con ella y darle todo lo que él tiene” (Clemencia Berendigne Palina, 1914). Otra descripción que releva las mismas virtudes es la que se hace de Lidia Lara, quien se caracteriza por la seriedad, dulzura, humildad, bondad y obediencia que expresa hacia sus compañeros y maestras. La obediencia unida a la sumisión son hábitos que se busca inculcar. Por ejemplo, Alejandro Zañartu, de 5 años, es individualizado como “mui sosegado, no se disgusta con ninguno de sus compañeros, mas bien es indiferente. Tiene un carácter mui tímido, le gusta mui poco la sociedad con los demás, no es egoísta, es sumiso, obedece con gusto lo que se le manda” (Carmela Núñez, 1911). Por su parte, Marina Yáñez, de 7 años, es descrita como “mui sosegada en la clase, no le gusta disgustarse con sus compañeros, es sumisa i tímida; si alguno de sus compañeros le pregunta algo le contesta con cariño, nunca se niega a contestarles” (Carmela Núñez, c. 1910).

Todos estos aspectos giran en torno a una representación social de la infancia basada en la formación moral. Esto se sintetiza claramente en la descripción que se hace de Olga, de 6 años, quien es caracterizada como tranquila, contenta, cariñosa, generosa y dispuesta siempre a aceptar órdenes y correcciones: “si esta alumna manifiesta tan admirables cualidades i disposiciones a tan temprana edad, es de esperar que con la estadía en este plantel de enseñanza, el buen ejemplo de sus compañeros i, sobre todo, la recta direccion que se da a sus facultades, la desarrollen de tal manera que sea mas tarde una mujer útil a sus padres, a su patria i a sus semejantes” (Sara González, c. 1910).

A estos elementos podemos sumar el corazón humilde y sencillo, la compasión, el carácter dócil y el cariño que muestra Laodice Bandera, de 5 años, quien con “estas hermosas cualidades cultivadas con esmero, con el tiempo harán la felicidad propia i tambien la de sus queridos padres” (Rosa Rojas, c. 1910). No podemos dejar de citar lo señalado por la Kindergarterina Amelia Solís (c. 1910), quien hace visible ciertos valores que se busca inculcar preferentemente en las niñas: “en resumen diré que Lidia es una niña mui aplicada de conducta intachable. Las inclinaciones hasta ahora son dignas de recomendacion i aun de admiracion porque no vemos en ella a la

niña desordenada, caprichosa, ni orgullosa con sus compañeritos. Todas éstas bellas cualidades innatas en ésta niñita le aseguran un porvenir feliz en el colejio, en la casa i en la sociedad". En cambio, los valores que se desprenden del niño ideal, y que podemos encontrar encarnados en el caso de Raúl Gajardo, apelan a otro tipo de comportamiento: ordenado, inteligente y orador, este estudiante será "mas tarde un gran hombre para el porvenir de la patria" (Clemencia Berendigne Palina, 1914). La inteligencia es un valor que se subraya en los hombres, y que vemos también en "las bellas cualidades de que Oscar está dotado [habilidad, inventiva, bondad y dulzura], unidas a su rara inteliencia, son dignas de un esmerado cultivo i prometen hacer de él, desde luego, el mejor alumno entre sus compañeros de estudio, i mas tarde, un hombre de talento i por consiguiente útil a la patria, a la sociedad i a la familia" (Mercedes Bonal, c. 1910).

En contraste con lo señalado, también encontramos algunos defectos que se deben corregir asociados a la ligereza, la vanidad, el humor caprichoso, la movilidad, la disipación, la inclinación a la charla y la indiscreción, entre otros (Compayré, 1906). Por esta razón, Taylor (1901) señala que "todo niño necesita consejos afectuosos y de ser dirigido en cuanto á sus acciones relacionadas con los demás. Hay ocasiones en que es forzoso recordarle que es petulante ó egoísta, colérico ó bullicioso, atrevido ó audaz, descuidado ó cruel, grosero ó vulgar, impertinente ó irrespetuoso" (p. 187).

Las malas inclinaciones que identifican las Kindergarterinas se asocian a niñas y niños de temperamentos diversos. Por ejemplo, Arturo, de 7 años, es definido de la siguiente manera: "su carácter es vivo i alegre e inclinado al mal, en momentos de impaciencia insulta a sus compañeros con palabras injuriosas i poco decentes, lo que puede provenir del continuo trato con sirvientes i esto se revela tambien en el poco aseo de su persona, su cara i manos casi siempre las lleva sucias como asi mismo su traje i delantal al cual a veces no falta un desgarron. Pero desde que viene al Kindergarten se ha corregido en algo" (Sofía Navarro, c. 1910). También hay niños obstinados que demuestran una falta de moderación de sus deseos, cosa que sucede en el caso Domingo Castro:

Parece que a este niño lo miman en su casa porque a veces se manifiesta voluntarioso. En una ocasión en que había concluido su trabajo le dije que fuera a entregarlo a una de las Stas. Ayudantes, pero no me obedeció diciéndome con toda calma: 'no voi', i como le hiciera comprender que los niñitos buenos eran obedientes, me dijo: 'Yo soi malo, no voi porque no quiero ir' i esperó que pasase la Sta. ayudante para entregarle su hoja de tejido (Cora S., c. 1910).

Otro defecto que también debía ser corregido era la envidia, es el caso de Oscar Rojas, de 5 años, quien "manifestó un carácter orgulloso, mas bien envidioso pues no quería unirse a los niños, manteniéndose en este capricho por espacio de un mes, pero gracias a los diversos entretenimientos que proporciona el Kindergarten fué olvidando estos malos modales ... ahora es uno de los niñitos que con mas gusto i puntualidad asiste" (Julia Navarro, 1908). Lo mismo sucedía con Leontina P., de 5 años, quien, además, presentaba un carácter variable, al respecto señala la maestra:

Hai días que está mui cariñosa, me busca para abrazarme i conversarme de su casa, contándome que tiene abuelita que la quiere mucho, i tambien una hermana que toca piano i una muñeca mui grande, con mucha ropa que ella misma le hace. Otras veces, viendo que no viene donde yo estoi voi a buscarla, pero la encuentro mui enojada, le hablo; ella muda, despues de un rato me dice: quitate para alla, no te quiero; pero no hace mas que ver a alguna de sus compañeras que se acerca a mi, la toma i la retira de mi lado i si puede le dá un pellizcon, entonces quedamos mui amigas (Modesta Villalón, 1908).

Igualmente, se observan personalidades que demuestran escasa sociabilidad, como Lucieta que "con sus compañeras es mui poco sociable, tiene un caracter envidioso. No le gusta jugar, sino andar por todas partes, i cuando hai una puerta abierta quiere entrar i ver lo que hai adentro. Todo lo que ve quiere que se lo den" (Juana Rosa Guiñez, c. 1910).

Estos rasgos negativos debían ser modificados a partir de la relación que se establecía con las maestras. Por ejemplo, en el caso de Emma, de 5 años, definida como una niña vanidosa, mimada, orgullosa y

prepotente, la opción fue tratarla con *cariño y suavidad*: “se empleó en este caso la regla de: no forzar nunca a los niños a ejecutar las acciones sino llevarlos con cariño i suavidad, lo que me dio mui buen resultado. Esta esquividad que demostraba al principio se le fué quitando poco a poco, i la alegría que manifestaban los niñitos en sus juegos la sedujo a tomar parte en ellos” (Ismenia Vélez, c. 1910).

Igualmente, hallamos el caso de Delia Cristini, de 6 años, descrita como una niña bastante inquieta, que siempre habla en clases, se mueve, llama la atención de sus compañeros y revela malas inclinaciones: “tiene la malísima costumbre de esconderse el material de enseñanza, i cuando alguien pregunta ¿De quién es esta prenda? dice, es mía, aunque nó sea así. Tiene tambien el gran defecto de ser mui embustera, continuamente la sorprende en mentiras pero luego que se vé pillada se avergüenza i se arrepiende de ello”. Como ejemplo de sus mentiras, la alumna señala:

Hace algunos días dijo a una de mis compañeras algo que me dejó realmente admirada, porque no es para ménos oír de una niña tan pequeña mentiras tan grandes. Sin que nada le preguntase la señora con quien hablaba, le dijo. Se murió mi papá i mi mamá i despues se aparecen i les doi un abrazo. Pero ¿eso Ud. lo soñó mi hijita? –Si, pero ahora se murieron de veras i yo estuve dos años en la Casa de Huerfanos i ahora vivo en casa de unas primas.

Esto no pudo dejar de sorprenderme porque yo la conozco a ella i su familia i sé que sus padres existen. Pero mas me llamó la atención la ligereza i viveza de imaginación de esta niñita, porque esto lo pensó i lo dijo. Tiene ideas de una persona grande i una astucia propia de niña inteligente como ella (Victoria Fernandois, 1912).

En relación con esto mismo, Maluschka (1909) sugiere que, con la ayuda de cuentos y explicaciones, se muestre al niño su error y se intente que distinga entre lo verdadero y lo falso. Por estas razones se torna relevante dirigir el desarrollo moral de la infancia ya que como señala Victoria Fernandois para el caso de Delia, “todas estas malas inclinaciones desaparecen en ella si es siempre guiada por manos rectas i severas”.

B) UNA INFANCIA ORDENADA

El Kindergarten es tributario de la escuela primaria. Según Leopoldina Maluschka (1909), su objetivo era preparar física, moral e intelectualmente a las y los más pequeños para su entrada a la escuela, por lo que era necesario “educar los sentidos del niño, acostumbrarlo al manejo adecuado de sus manos, hacerlo exacto i ordenado, desarrollando el sentido de la imitativa i la inventiva i adquiriendo además muchos conocimientos útiles por medio de los amenos juegos” (p. 19). Estos planteamientos no son nuevos a principios del siglo XX, pero sí son poco empleados en la escuela. De hecho, en 1868, Bernardo Suárez ya había señalado que la tarea del preceptor era “formar la infancia del hombre, desarrollando todos los dones que le han sido concedidos. El hombre es uno; su inteligencia, su corazón, sus órganos forman un todo íntimamente unido; i es preciso que toda la planta crezca igualmente, se desarrolle i produzca frutos, para lo cual toca a los preceptores cultivarla, sostenerla i fecundarla. El verdadero título del preceptor es el de *educador* de la niñez” (p. 28). Además remarcaba que la primera edad es la que necesita mayor atención tanto para preparar sus facultades como para contraer hábitos. En este mismo sentido, hacia 1910, una de las maestras jardineras dejaba ver la relevancia del desarrollo de las facultades infantiles, al referirse a Domingo Castro, de 4 años: “dando a este niño una educación adecuada que tienda a despertar i desarrollar las facultades que posee i se aproveche de la fuerza de voluntad que tiene i se la dirija a un fin elevado podrá llegar a ser un joven estudioso, porque manifiesta amor al trabajo e independencia para obrar, pues siempre desea ejecutar sólo, completamente sólo, el trabajo que se le confía” (Cora S., c. 1910).

Con la ayuda del método froebeliano se buscaba desarrollar las capacidades de los niños, crear ciertos hábitos y ejercer una disciplina distinta a la aplicada en la escuela, pero acorde a las exigencias posteriores: “debe establecerse el término medio entre la libertad que el niño goza en la familia i la disciplina seria de la Escuela. Por ejemplo, los niños de la sección inferior i media gozarán de mas libertad, mientras que los de la seccion superior, tendrán una disciplina que se acerque a la de la escuela. Con esto

se preparan los niños i se acostumbran despues mas fácilmente en los colejos” (Maluschka, 1909: p. 36). El orden que imperaba en el Kindergarten se manifestaba, por ejemplo, en la entrada y salida del establecimiento, en el ingreso a las clases y en el cambio de las ocupaciones; no obstante, no había un horario estricto, por lo que se podían hacer cambios según la estación, el día o imprevistos. El orden que se promovía también se dejaba ver en los juegos, lo que se puede observar en la siguiente indicación de Maluschka (c. 1910):

En las clases de juego forman circulo tomandose de las manos. Estos juegos son dirigidos por varias reglas -i entre estas hai una que incluye tanto la idea de orden como de urbanidad- i es que cuando el niño es llamado a decir una poesía, o contar a sus compañeros en el circulo; tiene la obligacion al entrar al circulo de juntar las manos de sus compañeros de los cuales él se separó. Esto tiene por objeto conservar el orden.

I en el caso de que un niño tenga necesidad de salir, tiene entonces la obligacion de no pasar por el centro i retirarse fuera de él (p. 2).

Esto último tenía como propósito evitar su distracción. Igualmente, entre el orden y la urbanidad había una relación intrínseca, pues la segunda, asociada al buen comportamiento según las reglas establecidas, permitía mantener cierto equilibrio, por lo que se transformaba en una categoría transversal a las prácticas cotidianas, a saber: orden en el vestuario, en el comportamiento y en el trabajo. Esto se refleja claramente en las descripciones que hacen las Kindergarterinas. Citamos como ejemplo el estudio realizado a Pedro Chiparissi, de 4 años:

Su conversacion es como la de una persona grande i se espresa mui bien.

Tambien le gusta mucho el dibujo i es mui ordenado.

Respeto mucho a la maestra i en las clases es mui atento hacia la palabra de ella.

Él reza con mucha devocion, canta, piensa i contesta mui bien cuando la maestra le hace algunas preguntas i es bastante ocurrente, pero lo único que tiene que su voz es un poco baja.

Tambien en el primer dia tuve la oportunidad de notar que cuando la maestra hacía la construccion él con mucha

atencion se fijaba en ella i la imitaba.

Despues se le dio construccion libre con el 4° don i él hizo una camita, una cruz, un canastito i un baston...

Se nota que tiene mucha prolijidad en la mano porque tiene el cuidado de colocar en las clases de construcciones los cubos i los ladrillos (Blanca Luzarra, 1911).

Ahora bien, ¿para qué se necesitaban estos hábitos y destrezas? Una posible respuesta la encontramos en lo destacado por José Díaz Prado, en 1856, la que, si bien se refiere a la educación elemental, se puede extrapolar a la formación de las y los párvulos: “la instruccion primaria tiene por objeto algo mas que instruir a los niños para que puedan entender i ser entendidos por escrito; tiene, como he dicho, el gran objeto de hacer ciudadanos virtuosos, ilustrados i trabajadores” (p. 21). De este modo, la educación se transforma en un vehículo que reproduce el orden existente, para lo que se requiere aprender y compartir ciertos hábitos. Al respecto, es posible observar que en el jardín infantil es importante, además del orden, el respeto a una primera autoridad, en este caso, la maestra:

Con la maestra es obediente i respetuoso.

En la clase está siempre sosegado i listo para contestar a lo que se le pregunte i lo que se le ordena lo hace inmediatamente; tiene mucha facilidad en las clases de construcciones, inventiva e imitativa, trabaja constantemente, siempre inventando alguna construccion o figura que hacer. Es mui aseado, ordenado; posee bastante intelijencia (Julia Cabrera, c. 1910).

De este modo, con orden y respeto se generan las condiciones para un buen desempeño en el aula: “al inspirar al niño aficion al trabajo i hábitos de laboriosidad, le enseñaremos a trabajar bien, esto es, a hacer las cosas con método, con perseverancia, a acabarlas i perfeccionarlas, cuidando al mismo tiempo de hacerle adquirir firmeza i pulso i buen golpe de vista” (Suárez, 1868: p. 55). Así, mediante el trabajo se transmitían los deberes que se debían cumplir y se promovía la idea de que éste era, además, un agente que generaba riquezas. De hecho, José Bernardo Suárez señalaba que se debía grabar en el alma de la infancia la máxima *¡Honra al*



Retrato de Alfredo Santa Cruz, 1899.
Colección Museo Histórico Nacional.

trabajo!; la que también debía estar visible en el frontis de la escuela primaria.

La transmisión de estas ideas se sustentó en el proyecto de orden y progreso de la élite, pues se entendía que los hábitos de laboriosidad evitaban la miseria, el desorden y el vicio: “por medio del trabajo aprenderá con tiempo a fijar su atención, a recapacitar i a dominarse ... El trabajo libra al niño de la disipación i de la molición, le protege contra la sensualidad, desarrolla su energía, le inspira valor, serenidad, paciencia i perseverancia, i le colma poco a poco dotes varoniles” (p. 55). Si bien Suárez se refiere de manera específica a la educación de los hombres, en el caso del jardín infantil es posible observar que tales hábitos se desarrollan de manera transversal al género, ya que se busca educar la imitativa, la inventiva y el trabajo prolijo y exacto³⁹. Al respecto señala una maestra jardinera refiriéndose a Simón Cumplido, de 6 años: “durante las clases que he tenido lugar a observarlo noté en él, al ejecutar las construcciones, mucho orden i exactitud i tiene mucho espíritu de imitativa e inventiva. Las clases de construcciones son una de sus entretenimientos favoritos” (Lucrecia M., 1911); lo mismo ocurre con la descripción de Marta Besoin, de 4 años: “en las clases se manifiesta atenta tratando de imitar cuanto se le enseña, posee espíritu de inventiva e imitativa. Su mano es prolija i ágil, es muy ordenada i cuidadosa con el material de enseñanza. Le agrada el dibujo, el canto, las construcciones sobre todo los muebles. Manifiesta agrado por la asistencia al Kindergarten, llega siempre contenta saludando muy cariñosa a la maestra” (Elvira Cornejo, c. 1910).

Estos ejemplos nos muestran de manera concreta que tanto los dones como las ocupaciones justifican su utilización en esta idea de trabajo, lo que se alinea con el proyecto educativo que propone José Bernardo Suárez (1868), quien enfatiza: “procuremos que nazca i se desarrolle en los niños el talento industrial, que enseñe a ejecutar bien lo que se hace, desarrolla la actividad, crea recursos,

39 Si bien estas habilidades son transversales, las diferencias se hacen sentir en los valores y en los comportamientos que se destacan en cada género: niñas tranquilas, contentas, cariñosas, generosas y dispuestas siempre a aceptar órdenes y correcciones; niños inteligentes y educados.

multiplica medios, inventa i perfecciona; talento que, sea cual fuere la profesion a que se dediquen, les proporcionará incalculables ventajas en el resto de la vida” (p. 55). Esto, como el educador hace notar, no sirve sólo en el contexto de la industria, sino que en cualquier faena que se ejerza. Tal talento forma parte del plan del Kindergarten Normal, por lo que las jardineras destacan hábitos como la atención y la observación, los que se reflejan, por ejemplo, en Marina Yáñez, de 7 años, quien es descrita como “mui atenta, en las construcciones muestra gran habilidad, tiene un gran espíritu de observacion, no le gusta mucho que le ayuden, quiere siempre trabajar sola, está atenta a lo que la maestra ordena i es casi la primera en ejecutarlo. Lo que mas le agrada es el dibujo, la costura” (Carmela Núñez, c. 1910).

Dada la importancia que se le atribuía a estos aspectos, la maestra debía estar atenta a corregir a aquellos que se salían de este modelo, como Lucieta, de quien se señala que “en las clases de construcciones, es poco atenta, no le gusta hacer nada, sino tomar la caja, sacarle la tapa mirar los cubitos i enseguida la tapa i dice que se la lleva para la casa” (Juana Rosa Guiñez, c. 1910). También es el caso de Beningo, de 3 años, quien es criticado por su escasa persistencia: “es hábil para todos los trabajos del Kindergarten pero no tiene constancia para ellos” (Guillermina Pickering, c. 1910); o Josefina Vial, de 5 años, en quien es menester despertar sus facultades: “lo que es mui estraño en esta niñita es que nada despierta en ella curiosidad pues los niños, sobre todo en esta edad, todo quieren verlo i saberlo. Tampoco manifiesta preferencia por ninguna ocupación, hace todo lo que se le dice sin demostrar ni mas gusto ni mas fastidio para ejecutarlos, todo lo hace con la misma tranquilidad” (Daniela Giannini, c. 1910). Igualmente, las maestras remarcaban que, en algunas ocasiones, el escaso desarrollo tenía una influencia familiar, pues no se estimulaban ciertas habilidades en el hogar. Nestora Zilleruelo (1912), por ejemplo, al hacer el estudio de los hermanos Marín, exponía que las dificultades en la ejecución de las labores que ambos demostraban provenían de la despreocupación de su entorno:

[Arturo, 6 años] es inteligente i discreto, pero al principio noté las mismas dificultades que en la niña [María Eujenia, 4 años], mucha torpeza de las manos para los trabajos, lo cual creo

es la causa de la inacción, por la despreocupación que hay en las casas de dar algún trabajo manual a los niños chicos. De igual manera pasaba con la imaginación, observación e imitación, pero a medida que se ha ido ejercitando ha ido su imaginación despejándose y ya ejecuta todo con soltura y regularidad.

Como podemos observar al detenernos en el contenido de las descripciones realizadas por las alumnas Kindergarterinas, hay varios elementos que sobresalen. El primero, es esta necesidad de ordenar a la infancia, alineando su comportamiento en función de los códigos morales de los adultos. El segundo, el nivel de detalle de dichas descripciones, el que se relaciona íntimamente con las teorías pedagógicas en que éstas eran formadas. Es decir, hay una correlación directa entre la teoría y la práctica. El tercer punto dice relación con la adscripción social de las niñas y los niños que asistían a este establecimiento estatal, quienes no sólo gozaban de los privilegios de su clase (dada la caracterización que se hace de vestimentas, capital cultural y entorno familiar), sino que, además, se educaban con el erario público, en una época en la que la mayor parte de la infancia, no sólo no tenía la posibilidad de acceder a esta educación de élite, sino que se encontraba, además, en pésimas condiciones higiénicas, educativas y de salud. Quizás por esto la evolución natural de estas pioneras de la educación infantil fiscal, y en concordancia con los ideales que las guiaban, fue girar la báscula de la propuesta hacia la educación popular.

5.3. EL KINDERGARTEN POPULAR: UNA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO

Si bien Leopoldina Maluschka lleva a cabo el proyecto de educación infantil del Estado, materializado en el Curso Normal de Maestras Jardineras y en el Kindergarten Normal, es posible observar que su discurso comienza a traslucir las contradicciones entre las necesidades que se dejaban sentir en el país en relación con la infancia y el proyecto republicano. En el primer número de la Revista *El Kindergarten Nacional de Chile*, publicada en diciembre de 1910, afirmaba: “esta obra, por modesta que ella sea, tiende hácia el bien de la patria; son los hombres de mañana los que necesitan de nuestra guía, i si no bajamos al pueblo a sembrar la luz, veremos fructificar la sombra en sus inteligencias, que no han tenido un jardinero que las cuide” (p. 2). Claramente, se advierte un fundamento de herencia ilustrada en el discurso de la maestra austriaca, influenciado por las necesidades que se hacían cada vez más evidentes, pero que no estaban siendo resueltas por el modelo propuesto.

A fines del año 1908 había nacido -como rama de la Asociación de Educación Nacional- la Asociación Nacional de Kindergarten, organizada por las maestras jardineras tituladas del Curso Normal con el propósito de “uniformar la enseñanza del Kindergarten para introducirlo en Chile del modo más conveniente”. En este espacio, las maestras discutían temas referentes a aspectos metodológicos, a los cursos extraordinarios y normal y a las acciones de la Asociación. Las dos primeras instancias tenían un marcado propósito educativo, centrado en la formación de las maestras, mientras que la tercera se refería a actividades que las vinculaban con la sociedad. Esto último marca un giro en el discurso y el quehacer de las jardineras, pues inician una labor orientada a combatir los principales males de la primera mitad del siglo XX, entre los que se contaban la falta de higiene y el alcoholismo. Las iniciativas referentes a las *cuestiones de la asociación*, se plasman de la siguiente manera en una sesión del directorio:

- 1° Formacion de un grupo de madres que tendrán las siguientes obligaciones: Comunicar sobre la educacion e

higiene en el hogar, a las madres del pueblo i apoyar la idea de fundar una organizacion para mejorar la servidumbre.

2° Formar un grupo de padres para combatir el alcoholismo.

3° Formar un grupo de señoritas que ayudarán con su tiempo i prolijidad de las manos, a confeccionar ropa i vestidos para los niños pobres (Asociación Nacional de Kindergarten, s.f.: p. 2).

La Asociación estará conformada por un grupo de destacadas personalidades de la época, entre las que se cuentan Brígida Walker (presidenta) y Leopoldina Maluschka (vice-presidenta) y un directorio integrado por Virginia Beltrani, Adela Buche, María Cáceres, Virginia Gutiérrez, María Malvar, Tegualda Ponce, Filomena Ramírez (quien introducirá más tarde el método Montessori en Chile) e Ismenia Véliz. Entre los miembros honorarios destacan José Alfonso, Pedro Bannen, Tomás de la Barra, Marco Antonio de la Cuadra, Rafael Díaz, Carlos Fernández Peña, Betsabé Hormazabal, Zenón Murillo, Avelino Ramírez, Fernando Tupper, Moisés Vargas, el Dr. Mann y Directoras de Escuelas Normales y de Liceos. Entre los miembros activos igualmente destacan importantes figuras, tanto del ámbito educativo como médico, como Ismael Parraguez, Domingo Villalobos y Eloísa Díaz.

Esta Asociación nace como una organización en pro de la infancia debido a las consecuencias de la cuestión social en los sectores más pobres de la población. Así, desde distintos campos se intenta paliar la aguda crisis que vivía el país mediante iniciativas como las colonias de vacaciones, las cantinas escolares, la medicina y la beneficencia. En este marco se materializa el primer jardín infantil popular, atravesado también por la condición de clase que marcará el devenir de la educación inicial, pues los establecimientos se diferenciarán según la pertenencia social de quienes los frecuenten. De este modo, mientras al parvulario Normal asistían niñas y niños de “buena familia” (educada y decente) y privilegiada posición social, al Kindergarten Popular asistirá la infancia desvalida, lo que queda plasmado en la revista *El Kindergarten Nacional* en 1911:

Cuán conmovedora fué esta sencilla fiesta!! A una hora convenida llegaron las madres con sus pequeñuelos, algunos tan pobrecitos que daba compasión!! Formados los condujimos a una sala preparada al efecto con sus pequeñas



Vista de la calle Castillo y algunos de sus residentes, Valparaíso, 1900.
Harry Olds. Colección Museo Histórico Nacional.



VALPARAISO CHILE S. A.

sillas adquiridas con los escasos fondos que alcanzamos a reunir. Les vimos sonreír con sus caritas llenas de curiosidad, como queriendo interrogar con la mirada el objeto de esta reunión. Se les repartió dulces, en seguida ropa, trabajada por las alumnas, que [deseosas] de proporcionar vestuario a aquellos a quienes sus pobres madres no siempre pueden dar, cambiaron gustosas las horas de charla i de recreo por las del trabajo manual. Un punto interesante fué la entrega de la bandera, que los niños del Kindergarten Normal dedicaron a sus compañeros del 'Primer Kindergarten Popular' para que también ellos conozcan el emblema nacional i a la vez lo respeten (p. 1).

El Kindergarten popular se gesta en 1910, con motivo del centenario de la República. Sin embargo, como se señala en la publicación de mayo/junio de 1912 de la misma revista, el primero se consigue instalar recién el 24 de abril de 1911 en la escuela mixta N° 168, con la autorización del Inspector General y bajo la vigilancia de la directora de la escuela María Mercedes Jiménez y de su ayudante, la Kindergarterina María Cristina Merino. El establecimiento funcionaba cuatro veces por semana, en horario de 13:00 a 15:30 horas, y era atendido por las alumnas del segundo año del Curso Normal de Kindergarten, quienes se repartían "la tarea alternándose en la ejecución de las clases como profesoras i en el cuidado de los alumnos como ayudantes. La tarea de estas últimas comprendía también el estudio especial de las cualidades de los niños, tanto durante las clases, como en sus horas de juego" (p. 4). Estas iniciativas eran organizadas por las mismas Kindergarterinas quienes se encargaban de invitar a *personas con almas caritativas* para colaborar mediante costuras o erogaciones. Sin embargo, la idea de propagar el jardín infantil a otros sectores de la población fue una labor que no formó parte de una política estatal, de hecho, se señalaba en la revista de la Asociación: "¡Quiera Dios protejernos para que ella no sucumba por falta de recursos o de actividad! Desde hoy preocupémonos del pueblo infantil i veremos nuestra obra coronada, [pues] de la mas humilde choza puede salir un héroe i del cuerpo mas deforme el alma mas bella" (1911: p. 3).

En esta iniciativa subyacen dos ideas propias del discurso decimonónico: educación y porvenir de la nación. Como sabemos,

en las nacientes repúblicas se torna relevante una educación moralizadora que enseñe los deberes individuales y sociales a las y los futuros ciudadanos, ideales que se expresan de manera fiel en el jardín infantil, como lo deja ver la misma revista: “no olvidéis tampoco que en la educación del pueblo está basado el porvenir de la Nación, arranquemos a los niños del mal ejemplo i de las malas inclinaciones i tendremos valientes i buenos ciudadanos predispuestos a obrar bien” (1911: p. 2). Esta preocupación se agudizaba en los sectores populares ya que gran parte de estas niñas y niños quedaban desamparados y expuestos a una serie de vicios debido a las mismas carencias familiares que obligaban a sus madres a salir al mundo del trabajo:

¿Cuanta mas satisfaccion no proporcionará a una madre infeliz el poder dejar a sus chiquitines bajo el cuidado de maestras competentes que vijilen su educación, tanto física, como moral e intelectual? Ellas, mientras tanto, aprovecharán las horas del día dedicándolas a algun trabajo que pueda proporcionarles mayor desahogo en sus necesidades, tranquilas por el cuidado de sus hijos, en quienes no se mirará al pobre chico popular sino al futuro defensor de la patria, cuya inteligencia debe desarrollarse (p. 2).

Por tal razón, era necesario crear y difundir el Kindergarten como espacio de enseñanza y vínculo entre el hogar y la escuela, pero también, como un lugar de acogida de los desamparados. Así lo expresaba Leopoldina Maluschka (1915a) en la *Revista de Educación Infantil i Femenina*: “creo que ninguna cuestion de educación puede ser de mas importancia que, la de sacar al niño pequeño del pueblo bajo, de su miseria, de su vida antihigiénica e inmoral ... Lanzado a las calles entre miles de peligros físicos i morales, pasan estos pobres niños su primera infancia i pierden la preciosa ocasion de desarrollar sus robustas i vigorosas cualidades intelectuales” (p. 4). En este mismo sentido, unos años antes, Carmela Ramírez (1912), alumna del Curso Normal, enfatizaba sobre el empuje moral y el beneficio social que podían ejercer los jardines infantiles en nuestro país:

Ellos hablan mui en alto en bien de la moralidad infantil, por desgracia, mui decaída, ya sea por el abandono forzoso a que muchos pequeños estan espuestos, ya porque dejados en manos mercenarias caen generalmente entre jentes ineptas para que sus padres dediquen su tiempo a deberes

sociales, o ya porque sus madres tienen que entregarse al trabajo, i dejar durante largas horas a sus hijos en el ocio, benéfico tiempo de donde brota el jérmen del mal. ¿Cuántos crímenes hubieran podido detenerse en las áulas de un jardín infantil? Muchos, bajo el manto cariñoso de que nos sentimos poseídas en nuestra noble i simpática misión de jardineras (p. 11).

En 1912 se busca dar un nuevo impulso a la Asociación Nacional de Kindergarten, para lo que se organizan cuatro grupos de trabajo: uno encargado de la edición de la revista, otro abocado a temas referentes a la Asociación; otro dedicado a la instalación y funcionamiento de Kindergártenes Populares; y uno responsable de la organización de fiestas para propagar el sistema de educación infantil. Estos cuatro comités estuvieron encabezados por Leopoldina Maluschka. Toda esta lógica organizativa residió en la idea de que los esfuerzos que se habían llevado a cabo en favor de la educación sólo se referían a las consecuencias y no atacaban las causas del problema, de manera que “nos afanamos por el adelanto i olvidamos la raiz del bien o del mal que se encuentra en la educacion del niño pequeño” (Maluschka, 1915a: p. 4). En la Asociación se instala, entonces, la necesidad de hacer algo por la infancia desvalida, pues entienden al niño chileno como un *prodigio* que tiene *todas las dotes de una nación poderosa*:

Tiene oído musical, tiene voz, tiene sentido rítmico, es bondadoso de corazón, amable i sociable. En cuanto a lo intelectual gana a cualquiera nación.

Es vivo, sensible, tiene mucha espontaneidad; perspicaz en la observación, rico en la inventiva i prolijo en la imitación. No hai niño que no demuestre talento para el dibujo, el arte plástico u otra prolijidad manual (p. 4).

Para las Kindergarterinas, este niño poseía todos los elementos para desarrollarse en el futuro, sin embargo, quedaba abandonado en las calles o bajo el cobijo de madres pobres que descuidaban su educación porque debían luchar contra la miseria, así, “a gritos, a empujones i a palos se dirigen estos seres, ricos, vigorosos que podían formar el orgullo de las futuras jeneraciones” (p. 5). Ante el desamparo y el maltrato que recibe esta infancia, hay que admirarse -señala la revista- de que no haya un número mayor de criminales; y

ante la falta de un hogar donde puedan refugiarse, el jardín infantil se erige como un espacio de protección que vela por su progreso educativo y su bienestar moral.

Otra iniciativa de protección de la infancia fue la Cruz Roja de Maestras de Jardín Infantil, creada el 25 de noviembre de 1914, y que reunió a alumnas y exalumnas del Curso Normal de Maestras jardineras con “el objeto de defender y proteger a los niños de corta edad en todas partes para evitar la gran mortalidad por falta de una vida higiénica, alimentación sana y cuidado físico y moral en la vida pública” (Maluschka 3, s.f.: p. 2). Fundada por Leopoldina Maluschka y presidida por la doctora Eloísa Díaz, esta entidad, además de su finalidad de protección, tuvo un rol formativo para sus integrantes. Sus propósitos apuntaban en tres direcciones:

1° Completar los conocimientos de anatomía e higiene de las alumnas i ex-alumnas del Curso Normal de Jardín Infantil por medio de lecciones teóricas i prácticas de ambulancia, para que los aprovechen tanto en la vida diaria como en la familia.

2° Aplicar sus conocimientos pedagógicos i su espíritu caritativo en el auxilio físico, moral e intelectual de un número de séres que por su descuido algun día harán falta a la patria i con esto evitar la dejeneracion o pérdida de niños (especialmente hombres) atendiendo su físico encaminándolo al orden, al aseo, a la moral i procurándoles la educacion e instruccion correspondiente a su posicion social, tomando en cuenta sus talentos especiales...

3° Formar un Centro de Proteccion Mútua entre las maestras de Jardin Infantil (Maluschka, 1915b: p. 16).

Si bien esta iniciativa no es nueva, pues ya existía una organización conformada por señoritas aristócratas orientada a un servicio de ambulancias en caso de guerra, la Cruz Roja de Maestras de Jardín Infantil difiere de la anterior porque se plantea como una organización complementaria a las lecciones de anatomía e higiene, con utilidad en lo cotidiano. En palabras de Leopoldina, se enfocaba “a la vez e inmediatamente a la realización de una obra caritativa por medio de la dedicación al cuidado de algun grupo de niños pobres” (p. 9); proporcionándoles auxilio e intentando mejorar su vestuario, aseo, salud y educación moral, intelectual y patriótica; para esto último,

los matriculaban en escuelas. Para cumplir con estos objetivos, se disponía la necesidad de visitar conventillos, averiguar el número de niños y su estado de salud; entregar auxilio en el local de la Cruz Roja; visitar las escuelas, averiguar las causas de la inasistencia de los pequeños; y prestar atención a niños maltratados o abandonados por sus padres.

A comienzos de esta misma década, algunas voces críticas respecto a la poca reflexión en torno al centenario de la República, habían dejado ya en evidencia las malas condiciones en las que se encontraban las y los olvidados del progreso que se pretendía celebrar. Es el caso del profesor de francés, egresado de la primera generación del Instituto Pedagógico, Alejandro Venegas, quien en 1910, bajo el seudónimo de Dr. J. Valdés Canje, escribe una serie de cartas dirigidas al Presidente de la República Ramón Barros Luco, en las que expone los distintos males que vive nuestra sociedad y que afectan variadas áreas: economía, política, administración, instrucción y enseñanza, instituciones armadas y servicios públicos. Tales males habían sido traslapados con motivo de dichas celebraciones, ocultándose, así, la profunda crisis por la que atravesaba el país. En el caso de la ciudad de Santiago, el profesor denunciaba: “por más que ha gastado más de lo que tenía en afeites y se ha echado encima el *concho* del baúl para recibir dignamente el Centenario, no ha podido ocultar sus calles mal pavimentadas y cubiertas de polvo, sus acequias pestilentes, sus horrorosos conventillos que en vano trata de disfrazar con el nombre modernísimo de *cité*, sus interminables y desaseados barrios pobres, y en fin su aspecto de aldea grande y sencillota” (p. 118). En aquel año, igualmente, Luis Emilio Recabarren (1910), figura indiscutible del movimiento obrero chileno, hacía un balance de nuestro primer siglo:

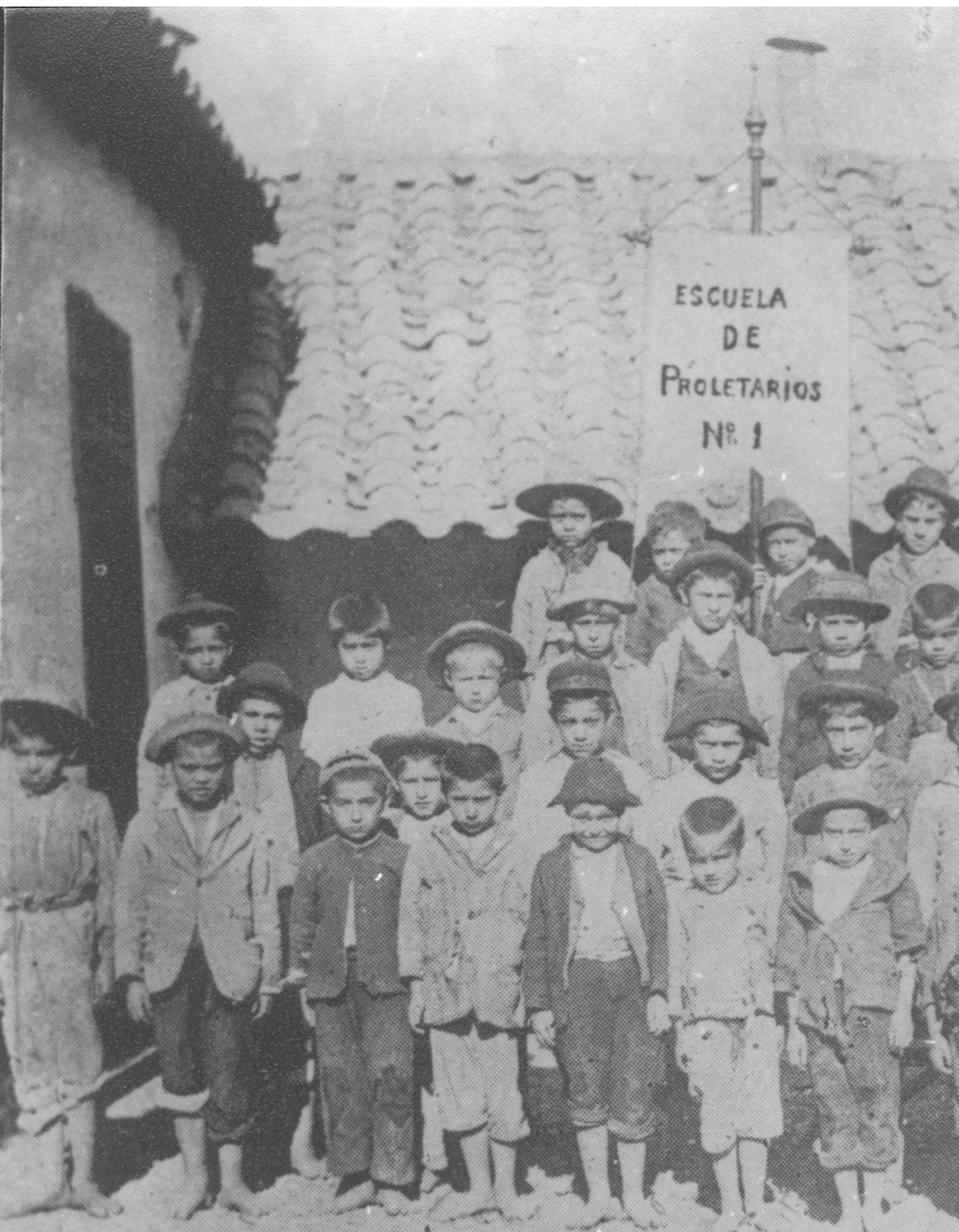
Hoy todo el mundo habla de grandezas y de progresos y les pondera y les ensalza considerando todo esto como propiedad común disfrutable por todos.

Yo quiero también hablar de esos progresos y de esas grandezas, pero me permitiréis, que los coloque en el sitio que corresponde y que saque a la luz todas las miserias olvidadas u ocultas o que por ser ya demasiado comunes no nos preocupamos de ellas (p. 58).

Tanto Recabarren como el Dr. Valdés Canje describen un Chile caracterizado por los contrastes sociales: “nuestras mejores ciudades son un amasijo de mármol y de lodo, de mansiones que aspiran a palacios y de tugurios que parecen pocilgas, de grandeza que envanece y de pequeñez que avergüenza” (Valdés Canje, 1910: p. 117). La dicotomía social que traslucían ciudades de diferencias abismales no sólo se manifestaba en sus apariencias materiales, también en las condiciones de vida de sus habitantes, quienes debían soportar el abuso de los arrendadores, las malas edificaciones, los baños insalubres (cuando los había), el agua nauseabunda, la explotación laboral y las enfermedades que acarreaban todos estos males. Estas deplorables condiciones de vida se dejaban sentir, fundamentalmente, en las viviendas de las familias proletarias, como relata Recabarren (1910): “el conventillo y los suburbios ... escuela primaria obligada del vicio y el crimen. Los niños se deleitan en su iniciación viciosa empujados por el delictuoso ejemplo de sus padres cargados de vicios y de defectos. El conventillo y los suburbios son la antesala del prostíbulo y de la taberna” (p. 66). La infancia de estos sectores subsistía entre el abandono, la inmundicia, el trabajo indigno y la precaria escolaridad: “sintamos pesar por los niños que allí crecen, rodeados de malos ejemplos, empujados al camino de la desgracia. Allí están, en abigarrado conjunto, dentro del conventillo, la virtud y el vicio, con su corolario natural de la miseria que quebranta todas las virtudes” (p. 67). Sus escritos clamaban porque se pusiera atención en que el progreso sólo beneficiaba a la clase alta mientras que el resto, explotado y abusado, quedaba completamente al margen.

Igualmente, en 1913, María Esther Pacheco, visitadora general de Kindergártenes fiscales y subvencionados, señalaba que, en el caso específico de la educación parvularia, el problema de la infancia tenía como origen las siguientes causas:

Deficiente o nula educación materna en el hogar; mal ejemplo de los padres; relajación hereditaria física o psicológica del niño; atemorizaciones por medio de la fantasía i lo sobrenatural; fatalismo popular, maltrato corporal; holgazanería callejera; insalubridad de las habitaciones; falta de aseo e higiene personal; alimentación insuficiente i mal sana, i mas que todo esto, la absoluta pobreza en que viven nuestras clases populares (p. 18).



Alumnos de la Escuela de Proletarios Nº 1, 1902.
Colección Museo Histórico Nacional.



El origen de la crisis moral por la que atravesaba el país era producto, según Valdés Canje (1910), del régimen del curso forzoso del papel moneda, que beneficiaba a unos (élite) y perjudicaba a otros (trabajadores), lo que, además, respondía al *mezquino ideal* que imperaba: la acumulación de riquezas. Esto, sumado a la decadente educación⁴⁰, agudizó aún más el problema, así, “entre los directores se ve cultura, lujo excesivo, molicie y vicios aristocráticos; al paso que entre los otros predominan la más torpe ignorancia, la miseria y los vicios soeces” (p. 147). Ante tales contrastes, le reprocha a Ramón Barros Luco: “si vos pudierais dejar por unos días los palacios y descender a los conventillos de las ciudades, a los ranchos de los inquilinos, a las viviendas de los mineros o a los *campamentos* de las salitreras, vuestro corazón se enternecería y vuestro rostro se enrojecería al ver la vida inhumana que llevan las tres cuartas partes de vuestros ciudadanos” (p. 157). Considerando los elementos fundamentales de la crisis, Valdés Canje recomienda llevar a cabo reformas generales, que en el caso de los males de orden social, debían apuntar a la economía y la instrucción pública. No obstante, alerta sobre los obstáculos que podrían interponer a sus recomendaciones la iglesia y los magnates, a quienes consideraba los principales explotadores del pueblo.

Además de lo señalado, el problema se agudizaba ante la presencia de un Estado que escasamente intervenía. Así lo enfatiza Darío Salas (1913) cuando con amargo sarcasmo apunta sus críticas a las nefastas consecuencias de los recortes presupuestarios:

Pero hagamos economías. Dejemos que se pudra el niño en las fábricas i en eso que, quizás por ironía, seguimos llamando su hogar; no modifiquemos el medio familiar i dejemos que continúe destruyendo el influjo de los medios artificiales que la escuela crea; tengamos edificios escolares con higiene de conventillo; riámonos de la inspección médica; sigamos creyendo que la sopa escolar es una limosna que el Estado no puede ni debe hacer; sigamos titulando doscientos o doscientos cincuenta normalistas por año, en vez de los quinientos que necesitamos; dejemos a los maestros en la

40 Cabe hacer notar que el 29 de junio de 1910, Darío Salas brinda una conferencia en el salón central de la Universidad de Chile sobre *La Educación Primaria Obligatoria*, en la que señala que la educación era un problema de *altísimo interés nacional*.

ignorancia respecto a los dos capítulos fundamentales de la ciencia de educar, la pedagogía del hábito i la pedagogía del ideal ... i a la vuelta de unas cuantas jeneraciones, el individuo de esta casta heroica, el chileno viril que venció a la naturaleza i a los hombres, habrá pasado a ser, como su hermano de Arauco, un personaje de novela o de epopeya (p. 12).

Por estas y otras razones, Darío Salas fue un férreo luchador de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, a la que consideraba una *necesidad natural y social*, pues mediante la educación era posible preparar a las personas para ser socialmente eficientes. Lamentablemente, su visión representaba a un grupo minoritario de los sectores influyentes de nuestro país.

Reproducción de un croquis alegórico realizado por el dibujante Berroeta, en cuyo borde se lee: "*representa con gran fidelidad la efigie de doña Leopoldina Maluschka M. y de sus más caros cuidados de maestra*".
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral



5.4. LOS AVATARES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL FRACASO DE LA INICIATIVA FISCAL (1906-1915)

Podría parecer que el impulso fiscal de 1906 había fijado en tierra firme la primera piedra para el desarrollo posterior del Kindergarten, sobre todo si consideramos que trajo consigo la formación de maestras especializadas y el envío de pasantes al extranjero; sin embargo, desde el primer año de funcionamiento del Curso Normal, se asoman los primeros atisbos de su escasa valoración y de la dificultad de incorporarlo al sistema de educación nacional. Entre 1906 y 1915 hay una serie de hechos que ponen en evidencia la precariedad y la escasa legitimidad de la educación inicial frente a otros segmentos educativos, lo que explica, de alguna manera, por qué cuando se discutía acerca de recortar algún ítem del presupuesto, las miradas apuntaban inmediatamente en esta dirección. Leopoldina Maluschka ponía la voz de alerta al señalar la necesidad de “mejorar las actuales condiciones del Curso-Normal de Kindergarten que es la casa de las maestras de la infancia i que se encuentra en un completo abandono en cuanto a su presupuesto y profesorado” (Maluschka 1, s.f.: p. 23).

En este marco, la Asociación de Educación Nacional cumple un rol clave en la defensa de la educación infantil gracias a la influencia de sus ilustres miembros. De hecho, plasma en su memoria correspondiente al año 1906 las controversias que habían surgido sobre el presupuesto del Curso Normal y que ponían en cuestionamiento su continuidad. Ante esto, la Asociación realiza gestiones frente a la Comisión Mixta del Congreso para que los recursos se mantengan, logrando finalmente su aprobación (Fernández, 1907). Al año siguiente, Carlos Fernández Peña y Amanda Labarca (1907), a partir de la sesión parlamentaria N° 21, dan cuenta de la inestabilidad que aún tenía el curso ya que en dicha sesión se señala de manera explícita su posible eliminación: “el señor Ministro propone que se suprima: el señor Valdivieso cree que la partida debe mantenerse porque este curso es de mucha importancia” (p. 99). Para obtener la aprobación, centran sus argumentos en la

contribución social que representa la formación de Kindergarterinas ya que los jardines infantiles acogen, principalmente, a la infancia desvalida. Ahora bien, dado que el Estado aún no generalizaba este sistema a todas las escuelas normales, por lo menos, según Fernández y Labarca, debía mantener su compromiso defendiendo el único curso de la Escuela de Preceptoras. "Así en las escuelas públicas se podrá en lo sucesivo admitir niñitos que por la extrema indigencia de sus padres quedan durante el día abandonados en el conventillo o en la vía pública" (p. 99).

En 1909 reafirman este compromiso en el Primer Congreso Científico Pan-Americano, donde su delegado oficial, Guillermo González, además de hacer lectura y analizar la declaración de principios, da señas del estado de la educación infantil, señalando que "Chile ha empezado a organizar el Kindergarten Nacional, con el establecimiento de un curso de aplicación, anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N°1, i el presupuesto del año próximo consulta una partida para instalar cursos de Kindergarten en los Liceos de niñas" (p. 32) y añade que si bien se están estableciendo en el ámbito de la educación normal, es necesario extender esta labor a las escuelas primarias, pues es ahí donde asiste la niñez que lo requiere, ya sea por la incompleta educación materna o porque las necesidades familiares demandan de la ocupación de las madres en las fábricas o talleres. Durante el mismo año, la asamblea de la Asociación propone al gobierno la "inauguración de los jardines infantiles de aplicación anexos a las Escuelas Normales de niñas de la República" (Fernández y Guzmán, 1909: p. 320).

En los años siguientes, son reiterados los discursos que exponen la urgencia de fundar jardines infantiles que estén al servicio de la población más necesitada. En 1912, Luis Galdames, al referirse al estado de la educación y sus reformas, destaca la iniciativa de Tomás Frías sobre la necesidad de "formar la carrera del profesorado nacional en la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Superior i Especial, colocando a los profesores en condiciones que puedan dedicarse exclusivamente a su misión i ocupar la situación social que exige su labor educadora" (p. 367). Por otra parte, también en 1912, entre las actas y conclusiones de la asamblea de visitantes de escuelas (1913), se plantea que para mejorar la asistencia escolar,

“será conveniente que la Inspeccion Jeneral solicite del Supremo Gobierno la supresión de las secciones de Silabario i Kindergarten de los liceos y pida el establecimiento de jardines infantiles en las escuelas que funcionan en los barrios mas populosos y pobres de las ciudades” (p. 48).

Como se observa, entre 1906 y 1915 hay una permanente tensión entre las necesidades sociales y educativas que tiene la mayor parte de la población chilena y la escasa legitimidad del Kindergarten a ojos de las autoridades, lo que hace crisis en 1914 cuando, en medio de un contexto económico complejo, se alzan voces que reclaman el cierre del Curso Normal y de los Kindergártenes fiscales. La primera llamada de alerta se había producido a fines del año anterior, lo que quedó plasmado en el acta de la Asociación, del 3 de diciembre de 1913: “debe haberse recibido una nota de la Señora Ester Pacheco de Naranjo, visitadora de Kindergártenes; en que pide a la Asociacion su apoyo para impedir la supresión de los Kindergártenes del Estado” (p. 578). A pesar de esta solicitud y de las acciones de la Asociación, en la memoria de 1913, presentada por Carlos Fernández Peña (1914), se manifiesta el fracaso de las tentativas: “desgraciadamente, a pesar de nuestras activas jestionones, no se consultaron en el Presupuesto vijente, las asignaciones para mantener estos planteles de Educacion Infantil” (p. 120). Asimismo, el acta señala que, a pesar de que la asamblea de la Asociación se preocupó por el mejoramiento y defensa de estas instituciones, “se combatieron estos planteles con un falso espíritu democrático apoyándose en que no se les necesitaban en los Liceos de Niñas, sino en las Escuelas Primarias y negándose por otra parte a trasladarlos a las mismas, donde ademas de la funcion educadora preservarian socialmente a los niños de los padres quienes la lucha económica hace abandonar el hogar en el dia” (A. de E. N., 1914: p. 315). Estas discusiones asoman en la Memoria correspondiente a 1914, cuando Carlos Fernández (1915) señala que “hemos luchado por mantener estos planteles de educacion concentrando nuestra accion en el último tiempo a los anexos a nuestras Escuelas Normales de niñas, i durante la discusión del actual presupuesto a los tres de las de Santiago, sin haber podido conseguir del Gobierno la realizacion de este anhelo” (p. 29).

Aun cuando entre los teóricos de la educación y los miembros del magisterio, se reconocía la contribución del Kindergarten, para una parte de los círculos de poder esta institución resultaba bastante incómoda, ya que, por un lado, contradecía los valores tradicionales, al operar sobre el rol de la madre y la familia (únicos sujetos a los que les correspondía la educación en los primeros años), y por otro, porque, al desconocer su naturaleza, minimizaban su quehacer o lo confundían con el de la escuela primaria. Tal desconocimiento se plasma en un discurso sobre la *Importancia del Kindergarten* pronunciado en 1913, en el que se señala que “este plantel de educación que en su verdadera forma, presta tanta utilidad a los niñitos pequeños, parece ignorado todavía, por personas que pudieran contribuir a su mayor desarrollo y por esto es que a muchas personas se ha oído decir: yo no pongo al niño ahí porque va a perder el tiempo” (M.E.C.G., 1913: p. 2). Paralelamente, al compararlo con la educación primaria, se le resta importancia desde el punto de vista educativo. Luisa Baquedano (1912), alumna Kindergartenina, retrata dicha situación en un informe:

La mama creyendo [que] podría ingresar a una escuela, lo había retirado del Kindergarten, guiada por el deseo de que el niño aprendiera a leer lo mas pronto; Alfonso no pudiendo acostumbrarse a un método mui distinto del que usamos en el Kindergarten para tratar la enseñanza a los niños de su edad, rogó a su mamá que lo trajera otra vez al Kindergarten donde dice que pasa tan contento i lo quieren mucho (p. 3).

A las críticas que se le hacen, tanto por desconocimiento como por no compartir la filosofía en la que se sustenta, se debe sumar el hecho de que, desde sus inicios en Santiago, estuvo destinado, principalmente, al sector acomodado de la sociedad (sobre todo los establecimientos privados), por lo que surgen voces que lo critican duramente por su carácter elitista y excluyente. En este sentido, Leopoldina Maluschka afirma que “el Kindergarten no es lujo, sino una necesidad imprescindible. Combinado con la Esc. Elemental forma una base solida para los futuros estudios y contribuye a la escterminacion del analfabetismo” (Maluschka 2, s.f.: p. 2).

Así, de la mano de la Primera Guerra Mundial y sus consiguientes efectos en la economía nacional, los imaginarios sociales negativos

sobre la educación inicial se acentúan en un contexto nada favorable para Chile, en el que se introducen ajustes severos en las rentas públicas y se perturba la educación nacional (Fernández, 1916). De este modo, en la memoria de la A. de E. N. se da cuenta de la progresiva disminución del presupuesto destinado a educación a partir de 1913. Frente a tal situación, el Ministro Aníbal Letelier señala que producto de la disminución presupuestaria se han cerrado escuelas, descuidado edificios escolares y arrojado a la calle a 250 maestros y 5.000 alumnos. En este escenario tan desolador, la educación infantil sufrió un golpe mortal al suprimirse el Curso Normal de Kindergarten y los jardines infantiles estatales. Al respecto, Leopoldina Maluschka menciona que fue “suprimido el [Curso Normal de Kindergarterinas], en 1915, a causa de las economías introducidas en el presupuesto con motivo de la guerra Europea” (Maluschka 4, s.f.: p. 1). Producto de esta coyuntura, la fundadora del primer jardín infantil fiscal acepta la dirección de una escuela primaria con el objeto explícito de continuar en ella su labor de promoción y desarrollo de los métodos de educación inicial, creándose, para este efecto, en 1915, la Escuela N° 239, en la que, finalmente, terminan su formación 65 alumnas Kindergarterinas de la Normal de Preceptoras.

Las mismas razones son esgrimidas, el 11 de febrero de 1916, por el Inspector General de Instrucción Primaria, quien envía al Ministro de Instrucción Pública una lista con los nombres de las alumnas que debían terminar sus estudios y solicita que se les extienda el título de maestras de Jardín Infantil, agregando que:

El año próximo pasado fué suprimido por economía el Curso Normal de Kindergarten que funcionaba anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de esta ciudad. A pesar de esto el profesorado de este curso continuó durante todo el año último haciendo las clases a las alumnas asistentes a él sin remuneracion alguna i a fin de que con ello no perdieran sus dos años de estudios que ya tenían muchas alumnas (p. 1).

Ante el cierre del Curso Normal, “estas señoritas las más jóvenes y enérgicas hablan con el Sr. Ministro y elevan una solicitud para que pudieran con un año más de estudios y practica recibirse”

(Autor desconocido 1, s.f.: p. 14). Continúan, así, su formación bajo la dirección de Leopoldina Maluschka, desarrollando sus clases prácticas en la escuela recién creada.

Como vemos, a pesar del movimiento a favor de los párvulos y de la necesidad de extender el jardín infantil a todos los sectores de la sociedad, sus acciones no encontraron la resonancia esperada por quienes llevaron adelante estas iniciativas. Para 1915, es posible encontrar en la *Revista de Educación Infantil i Femenina* el pesar que sienten al no lograr su implementación de manera extensiva: “aunque en algo se ha comprendido el valor educativo de los Jardines Infantiles, no se preocupa nadie de las necesidades urjentes de la creacion de Jardines Infantiles Populares” (Maluschka, 1915a: p. 4). De hecho, según la memoria del Ministerio de Instrucción Pública (1916), cuando se decreta el cierre de los jardines anexos a los Liceos de Niñas, si bien no existía la cobertura requerida, ésta estaba aumentando progresivamente: “en ese año [1913] hubo, respecto del año anterior, una mayor afluencia de alumnos en los Kindergártenes fiscales hasta el punto de que en algunos de ellos se rechazaron muchos niños por exceso de matricula e imposibilidad absoluta de atender debidamente su educación” (p. 261). Por aquel año, funcionaban 40 cursos parvularios en los Liceos de Niñas, un jardín infantil anexo al Laboratorio de Psicología Experimental, 5 anexos a Escuelas Normales, uno en la Normal para Kindergarterinas, 10 anexos a Escuelas Superiores, 7 particulares subvencionados y 37 anexos a Colegios y Liceos de Niñas particulares subvencionados. De este número, 57 correspondían a Kindergártenes fiscales y 44 a subvencionados. Al año siguiente, no encontramos jardines infantiles anexos a liceos fiscales de niñas, los otros, en cambio, seguían funcionando, de manera que, en total, había 17 Kindergártenes fiscales y 44 subvencionados. En 1916, el Ministro de Instrucción Pública afirmaba:

La supresión de estos cursos, como era fácil suponer ha resentido profundamente nuestra educación infantil. La matricula i asistencia media de estos Kindergarten suprimidos ascendió en 1913 a 1,800 i 1,200 alumnos respectivamente, por lo cual su supresión ha significado en el hecho el que cerca de 2,000 niños de primera infancia hayan ido a engrosar las filas de los 500,000 niños que actualmente no reciben educacion en el país (p. 263).

En 1915, si bien aumentan los cursos parvularios fiscales, de 17 a 26, se suprime el Kindergarten Normal y los cinco Kindergártenes anexos a escuelas normales. Asimismo, se advierte que en los Liceos de mujeres comienzan a funcionar 10 Kindergártenes, pero pagados por los padres.

Esta medida de supresión no está exenta de contradicciones ni es ajena a la manera cómo el Estado se ha relacionado con la educación particular, pues, a pesar de que el cierre está estrechamente vinculado con el contexto económico, esta medida sólo afectó a la educación parvularia fiscal, pues la particular siguió siendo subvencionada por el Estado. Así, el Ministro de dicha cartera señalaba, en 1916, que “los pocos Kindergártenes particulares existentes subsisten solo mediante fuertes subvenciones del Estado, la supresión de los Kindergártenes de los Liceos de Niñas no tiene justificación” (p. 263). Se podría pensar que para el Estado resultaba menos oneroso asignar recursos a privados, pero si analizamos los montos involucrados se advierte una gran paradoja. En 1913 el Estado mantenía 40 Kindergártenes de Liceos de Niñas, a los que destinaba 3.000 pesos anuales por establecimiento, esto implicaba un costo promedio de 66 pesos con 66 centavos por matrícula. En cambio, las 110 becas destinadas a la enseñanza particular (Kindergarten de Santiago, Católico, San Luis Gonzaga y Colegio Infantil) entregadas ese año, ascendieron a 250 pesos por alumna/o, con un costo total anual de \$ 27.500. Si este dinero se hubiera invertido en la educación fiscal hubiera permitido educar a 405 niñas y niños.

Esta situación es resentida por Leopoldina Maluschka, quien, en 1916, señalaba que “la supresión de los Jardines Infantiles ha sido para nosotras un doloroso accidente en el camino del adelanto en la Instrucción de la República de Chile. Los motivos de este hecho son incomprensibles, puesto que todo el mundo está empeñado en dar nuevos rumbos que fortifican i modernizan la enseñanza del pequeño infante” (p. 33). “Solo en Chile parecen desconocer el beneficio que ha reportado esta enseñanza” (p. 35). Este cierre no sólo significó una merma en las iniciativas dirigidas a la infancia, también afectó fuertemente las oportunidades laborales de las maestras jardineras: “el golpe ha sido mui fatal, pues numerosas compañeras se encuentran sin ocupacion i luchando heroicamente



Grupo de niñas y niños junto a una mujer, 1920.
Fotografía Latorre. Colección Museo Histórico Nacional.



L. J. ...
...

contra muchas ignorancias i obstáculos i vencido en muchos casos las opiniones erróneas sobre el verdadero sistema de educacion infantil” (p. 35).

Cabe hacer notar que este hecho no significó el abandono del proyecto a favor de la infancia desvalida, sino más bien la constatación de la urgencia de tomar medidas al respecto. Así, en 1916, Maluschka enfatizaba la necesidad de crear kindergártenes populares para paliar en parte este déficit: “nos queda un consuelo i una perspectiva que podrá remediar la herida sufrida, i es la de establecer los Jardines Infantiles anexos a las Escuelas Públicas o independientes como Jardines Infantiles Populares. A ellos se dirijen ahora nuestras aspiraciones, aunque desde un principio ya fué fijada la estension hácia esta direccion, queremos decir: la educacion del pueblo, la educacion del niño pobre” (p. 35).

En 1917, aún se alzaban voces que hacían recordar la necesidad de establecer jardines infantiles. En aquel año, *El Mercurio* organizó una serie de conferencias que buscaban reflexionar en torno al analfabetismo y la educación popular. Entre las variadas intervenciones de la intelectualidad de la época, en la sesión matinal del 7 de julio, Juan Madrid (director de la Escuela Normal de Chillán) se refiere a la educación inicial, la necesidad de fundar escuelas y la educación de adolescentes y de adultos. Propone que la educación abarque desde “las escuelas de párvulos, para niños de cuatro a siete años, con organizacion especial i con plan de estudios i programas tambien especiales” (Autor desconocido, 1917: p. 189); continuando con las escuelas rurales de tres años de estudios; escuelas elementales o de segundo grado; escuelas de tercer grado o superior; cuarto grado o vocacional. Señala, además, que es necesario mejorar las condiciones de la mayoría de los locales que albergan a las alumnas y los alumnos con el propósito de atraer y aumentar la asistencia. En esta misma conferencia, “las señoritas Ramírez i Gonzales hablan en seguida sobre el Kindergarten i espresan que actualmente está suprimida la escuela de Kindergarterinas que funcionaba anexa a la Escuela Normal número 1; pero que hai varios Kindergarten particulares i varios en escuelas elementales i liceos” (p. 192). Como se desprende de esta intervención, a pesar de que la educación parvularia fiscal fue

eliminada, aquellos establecimientos de naturaleza privada siguieron funcionando y formando parte del sistema educativo, sin embargo, su presencia no estuvo destinada prioritariamente a la población más pobre. Ante esto, Moisés Vargas llama la atención sobre el hecho de que “no conviene propagar el Kindergarten en la forma en que funciona actualmente, porque es simplemente un lujo” (p. 190). Según él, éste debía estar destinado a las madres que no tenían un espacio donde dejar a sus hijas e hijos mientras trabajaban. De este último planteamiento es posible inferir una interpretación del Kindergarten como parte de una red de apoyo para las familias proletarias, en el que su relevancia no radicaría sólo en su función educadora, sino también en su labor social y de asistencia. Esta mirada asistencial y economicista, idea que predominará durante gran parte del siglo XX, se reflejará en iniciativas como la Ley de Salas Cuna, promulgada en 1917. Paralelamente, desde el mundo educativo, otro impulso que favorecerá la paulatina legitimación de la educación inicial lo constituirá la Ley de Educación Primaria Obligatoria (LEPO) de 1920, la que en su artículo 28, al referirse a las escuelas fiscales, además de aludir a los tres grados de la instrucción primaria, señala: “habrá también escuelas suplementarias i complementarias para la enseñanza de adultos i escuelas o cursos de párvulos para los niños de ambos sexos que no hayan cumplido siete años” (p. 15). Esta legislación estableció por primera vez, aunque todavía de modo facultativo, los cursos parvularios, y, de alguna manera, pavimentó con eso el rumbo de los años venideros.

Como hemos visto, a pesar de los ideales que guían a sus fundadoras, la educación parvularia fiscal se constituyó en sus orígenes como un espacio reservado a un grupo minoritario proveniente, principalmente, de la élite económica e intelectual de principios del siglo XX. Sin embargo, la propuesta educativa en que se fundamentaron todas estas iniciativas buscaba -desde el convencimiento de que el proceso escolar debía comenzar a muy temprana edad- integrar a la infancia más humilde de manera que ésta pudiera participar de los beneficios de un país que tomaba conciencia muy lentamente de que parte importante de su futuro radicaba en mejorar las condiciones sociales, médicas y educativas de sus niñas y niños.



Reencuadre de fotografía de un grupo de niñas y niños, Constitución, 1906.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

CONCLUSIONES

Si nos remitimos a los inicios de nuestra vida independiente, situándonos en el contexto de la construcción de un tipo de sociedad en la que el Estado se reconocía republicano, tempranamente la infancia comienza a aparecer como una problemática específica que genera tensiones entre el modelo modernizador y la sociedad tradicional de la que se pretende desmarcar este nuevo orden. Así, la niñez comienza a tener un sentido dentro de la edificación de la nación, pues su exclusión sería el germen de conflictos posteriores (mendicidad, delincuencia y empeoramiento de la raza, entre otros males). La pregunta que surge entonces es ¿de dónde abreva esta reflexión? Entre las múltiples respuestas que se podrían esgrimir, además de las de orden político, social o religioso, nos parece que las miradas desde la filosofía (la Ilustración y el positivismo) y la economía (la Revolución Industrial y el liberalismo) nos permiten explicar en gran medida cómo y por qué se genera este proceso.

Para entender la implementación de la educación inicial es necesario remontarse, entonces, a las últimas décadas del siglo XIX, principalmente a las discusiones sobre el Kindergarten enmarcadas en el proceso de reforma normal y primaria. En esta época, los ejes de reflexión se definieron en torno a cinco temáticas: la necesidad e importancia del jardín infantil, la edad de inicio de la educación parvularia, la formación de maestras, la metodología de enseñanza y el rol del Estado. Se observa también en este período una marcada influencia de las ideas transferidas desde Europa Occidental y Estados Unidos y una coherencia en las propuestas, las que le asignan un rol primordial al componente pedagógico. De esta manera, despunta el siglo XX con planteamientos que se caracterizarán por un consenso de ideas en el campo educativo, desarrollándose de manera paralela el Kindergarten privado y el fiscal. Las bases discutidas en el Congreso Pedagógico de 1902 muestran esta continuidad en el pensamiento al poner en relieve las discusiones relativas al rol del Estado en la fundación de

jardines infantiles, la formación de Kindergarterinas y el envío de delegaciones a Europa.

Si bien la discusión estuvo teñida por los aspectos pedagógicos del jardín infantil, a la hora de proponer razones para su funcionamiento, el argumento giró también en torno a la deficiencia de la educación doméstica, representación fuertemente arraigada en la época. En este sentido, la incompetencia de la familia, principalmente de la madre, para educar a sus hijas e hijos (sobre todo en lo relativo a la formación moral) fue una razón de peso para que otros agentes asumieran tal responsabilidad (Estado, beneficencia y asociaciones), pues se hacía urgente arrancarlos de las malas influencias del hogar (pobreza, vicios, abandono, insalubridad, etc.) o de las manos ineptas de la madre (ignorancia o falta de atención). Es así como una labor que hasta entonces se había considerado doméstica (espacio privado) se convierte en una responsabilidad fiscal y de organizaciones sociales (espacio público). De esta manera, la educación infantil se plantea como substituta de la educación materna y como una ayuda invaluable para el desarrollo futuro de niñas y niños y, sobre todo, del Estado. No obstante, a pesar de que nuevos actores se sumaron a la educación de la infancia, su discusión e implementación reposó, mayoritariamente, sobre las mujeres y en la representación social que existía en un sector de la población en torno a la naturaleza de la educación de las y los más pequeños: una cuestión "maternal" que no requería gran sustento teórico o práctico previo, ni más preparación que las habilidades "naturales" propias del sexo femenino.

Otro aspecto interesante durante este período se relaciona con las distintas formas de definir la niñez. Desde la filosofía y la pedagogía, por ejemplo, se observa una articulación fundada, por una parte, en la idea de desarrollo progresivo (cada etapa es distinta y sirve de base a la siguiente) y, por otra, en las metodologías que se adoptan (las que avanzan en función de las leyes de la naturaleza). También encontramos definiciones operativas, que imponen obligaciones sociales (Código Civil), legislativas (leyes de 1860 y de 1920) y penales (Código Penal), a las que podríamos sumar las provenientes del mundo laboral (área que no fue objeto de nuestro estudio). Por último, encontramos otra forma de definir a la infancia, a nuestro

juicio, la que mejor permite entender el sistema educativo que se construye en torno a ella, y que se posiciona desde la estructura socio-geográfica, es decir, desde el ordenamiento social (élite, clase media y sectores populares) y el espacio que ésta habita (centro-periferia física o simbólica y campo-ciudad). Todos estos elementos, de alguna manera, delimitan, desde el mundo adulto, los espacios vitales de niñas y niños, en los que predominan valores de clase (fundados en filosofías explícitas o implícitas) que se proyectan en ellos y que sitúan a cada segmento en una parte muy distinta del edificio que se levanta, atribuyéndole, además, a cada uno un énfasis diferente en cuanto a sus características intelectuales, morales y físicas.

A pesar de la marcada distinción de clase que se identifica en el sistema de protección y educación, se perfila también una característica que es transversal a las diferencias y que se considera inherente a la niñez: independientemente del origen social, geográfico o de género, niñas y niños juegan. Este hallazgo, que proviene fundamentalmente del campo pedagógico, institucionaliza las actividades lúdicas en el Kindergarten, establece la forma en la que la niñez se relaciona con este espacio y transforma al juego en una herramienta útil para su educación. Con esto, de alguna manera, se demarca una "naturaleza infantil" y se limita su experiencia a un criterio etario (las y los adultos no juegan). Sin embargo, cabe mencionar que, aun cuando esto no está exento de las contradicciones propias de estructuras basadas en el género (quién y cómo se desempeña cada rol) durante el período estudiado, el juego es atribuido a la infancia como una característica innata que no se problematiza ni se cuestiona.

Ahora bien, si nos remitimos específicamente al campo educativo, el influjo froebeliano será decisivo en la manera de concebir la formación de la infancia. A partir de esta metodología, se entiende a la niñez desde una mirada progresiva, otorgando importancia a la experiencia y al movimiento. La educación avanza conforme a su naturaleza, oponiéndose a una instrucción memorística e inactiva. No obstante, más allá de la teoría, durante este proceso se torna relevante conocer a los educandos en sus experiencias cotidianas. En este contexto, los estudios del niño constituyeron

una herramienta esencial para las maestras jardineras, pues les permitieron conocer a sus estudiantes con el fin de proporcionarles una formación apoyada en la idea de normalidad y corregir sus comportamientos en base a ciertos estereotipos legitimados desde supuestos psicológicos. Estos documentos, nos ayudaron también a develar una parte importante del proyecto adulto sobre la infancia, en el que predominó una educación moral que, unida a ciertas reglas de urbanidad, buscó formar niñas y niños afables, afectuosos, bondadosos, sinceros, respetuosos, disciplinados, dóciles, atentos, ordenados y trabajadores. Igualmente, la imitación, la inventiva, la prolijidad y la exactitud fueron valores ligados al trabajo que el Kindergarten fomentó a través de herramientas específicas como los dones y las ocupaciones froebelianas. Sin embargo, los énfasis no sólo se remiten a aspectos relacionados con el trabajo escolar, también incluyen otras representaciones muy fuertemente arraigadas: niñas y niños aseados, sanos y bien vestidos.

Paradójicamente, mientras en Chile circulaban ideas modernas sobre la educación de la infancia (y aun cuando esto no constituyó un argumento de peso durante las primeras discusiones), muchas niñas y niños se encontraban en pésimas condiciones de vida. Por lo mismo, aunque pareciera que originalmente los procesos educativo y asistencial marcharán separadamente, éstos se toparán a medida que avance la discusión acerca de la necesidad de contener a la niñez, ya que implementar estas nuevas ideas implicará, necesariamente, abordar otras variables que no se habían contemplado en la discusión inicial. De este modo, el siglo XX debutará con la idea de que la infancia requiere de medidas urgentes que mejoren sustancialmente su bienestar, ejemplo de esto serán las cantinas escolares, las colonias de vacaciones y las acciones médicas al interior de las escuelas. Iniciativas que si bien surgen, primero, en la esfera privada y de la asociatividad, pronto serán cobijadas por el Estado, cuando éste tome un rol más activo en el cuidado de la infancia. Este proceso se expresa, igualmente, en el giro que tiene el discurso de las pioneras de la educación infantil fiscal, representadas por Leopoldina Maluschka, y en la creación de la Asociación Nacional de Kindergarterinas, iniciativa que buscó implementar jardines populares y generar acciones que protegieran a las y los párvulos y cubrieran sus necesidades más apremiantes.

Lo anterior encontró sustento tanto en la precariedad de la situación doméstica (“incompetencia” de la familia) como en las condiciones estructurales que vivía el país en aquel momento (crisis económica, pobreza extrema y falta de políticas públicas dirigidas a menores de 7 años), lo que impedía su normal desarrollo y delegaba en la escuela primaria su formación moral e intelectual. De este modo, niñas y niños se transformaron en actores fundamentales, pero también en sujetos de controversia.

En relación con la formación valórica, a pesar de que se consideraba a las y los infantes como seres bondadosos por “naturaleza”, éstos se podían inclinar hacia el mal debido a las influencias del medio, por lo que todo aquello que se salía del ideal consensuado (malas inclinaciones) debía ser corregido. Por tal razón, en la práctica, el jardín infantil fue un lugar de disciplinamiento que ordenó y modeló, según los códigos morales de los adultos, distintos tipos de infancias (patronal, campesina, burguesa, proletaria...), según diferentes realidades personales (madre trabajadora, madre ausente, madre ocupada socialmente, padre peón, padre errante, padre patrón, padre profesional...). Así, tanto al jardín infantil normal como al popular asistieron niñas y niños pertenecientes a grupos homogéneos, que procedían de una misma clase y que habitaban el mismo barrio (en muchos casos, mantenían, además, vínculos de parentesco); por lo que, esta institución, al igual que la escuela, reafirmó y reprodujo una estratificación fundada en el poder económico y en el capital cultural. De esta forma, estas infancias nunca se topaban y cuando, posteriormente, en sus vidas adultas, se cruzaban, cada una actuaba según el lugar y el rol asignado a su clase por el contrato tácito que la sociedad dominante había establecido previamente. Producto de esta forma de entender la niñez, se le restó a la educación inicial su potencial transformador, limitándola sólo a reproducir la división social existente, lo que se tradujo en un sistema diferenciado y segregado (Kindergarten privado, fiscal y popular), incapaz de legitimarse frente a un cúmulo de representaciones en las que niñas y niños aparecían como la expresión de adultos inacabados destinados a ser las y los futuros modeladores de la patria o, de no mediar una educación moralizadora, el escollo que le impediría al país avanzar hacia la modernización.

Igualmente, es interesante hacer notar que durante el período estudiado el Kindergarten se entiende como un compartimento estanco, una etapa de transición entre el hogar y la escuela, cuyo objetivo principal es generar las condiciones para afrontar de manera óptima la escolarización (hábitos, desarrollo físico y habilidades intelectuales), por lo que se constituye en la antesala que prepara para la instrucción primaria. De ahí, quizás, que el término educación preescolar haya definido durante largo tiempo a la educación parvularia.

Todas las percepciones que pesaban sobre la educación inicial, sumadas a la crisis económica que se dejaba sentir en el país, precipitaron el final del Kindergarten fiscal y su correspondiente Curso Normal, dejando en evidencia la desatención del Estado con respecto a la primera infancia durante este período y su indolencia frente a la precaria situación de la niñez más pobre. Ante esto, cabría preguntarse cuál fue realmente el impacto que estas ideas tuvieron en la evolución posterior de la educación inicial, dado que tendrán que pasar todavía muchas décadas antes de que su presencia en el sistema educativo público tenga el reconocimiento y la legitimidad por el que clamaban quienes la introdujeron en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, J. (1905). La educación del niño (conferencia de vulgarización dada en la Universidad de Chile). Enero de 1905. En Alfonso, *Educación*. 1912 (pp. 69-117). Santiago: Imprenta Universitaria.
- Aragón, P. (1987). "L'enfant délaissé au Siècle des Lumières". *Histoire, économie et société*. Année 1987, Volume 6, N° 3, pp. 387-398.
- Armstrong, A. (1905). *La asistencia Escolar. Trabajo premiado en el concurso pedagógico que tuvo lugar entre los maestros del Departamento de Victoria, en 1904*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Asamblea de Visitadores de Escuelas. (1913). *Actas i conclusiones. 1912*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Asociación de Educación Nacional. (1904). "Declaración de principios de la Asociación de Educación Nacional". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XVIII, octubre, noviembre i diciembre de 1904, N° 10, 11 i 12, pp. 426-442.
- Asociación de Educación Nacional. (1906). "Actas de las sesiones del presente año". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, marzo i abril de 1906, N° 9 i 10, pp. 346-352.
- Asociación de Educación Nacional. (1913). "Boletín de la Asociación. Acta 270, en 3 de Diciembre de 1913". *Revista de Educación Nacional*. Año IX, diciembre de 1913, N° 10, pp. 577-584.
- Asociación de Educación Nacional. (1914). "Boletín de la Asociación. Acta 273, año II en 5 de Abril de 1914". *Revista de Educación Nacional*. Año X, agosto de 1914, N° 6, pp. 306-317.

- Autor desconocido. (1887). "Reforma de la lei de instrucción primaria". *Revista de Instrucción Primaria*. Año II, setiembre de 1887, N° 1, pp. 5-23.
- Autor desconocido. (1894). "Protección a la Infancia". *Revista de Instrucción Primaria*. Año IX, diciembre de 1894, N° 4, pp. 219-220.
- Autor desconocido. (1903). "El Congreso Jeneral de Enseñanza. Segunda Sesión en 26 de diciembre de 1902. Presidencia del Señor Matte don Claudio". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XVII, enero, febrero i marzo de 1903, N° 1, 2 i 3, pp. 27-68.
- Autor desconocido. (1905a). "Colonias Escolares de Vacaciones". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XIX, enero, febrero i marzo de 1905, N° 1, 2 i 3, pp. 104-105.
- Autor desconocido. (1905b). "La Fiesta del Magisterio. El 17 de junio de 1905". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, 1° de julio de 1905, N° 1, pp. 36-45.
- Autor desconocido. (1905c). "Crónica Pedagógica. El presupuesto de Educación Pública i el esternado Normal de maestras ante la Cámara de Diputados". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, agosto de 1905, N° 2, pp. 102-104.
- Autor desconocido. (1908). *Cartilla de higiene y economía doméstica*. Recopilada de otros textos. Segunda edición corregida y aumentada. Santiago: Imprenta y encuadernación Chile.
- Autor desconocido. (1917). "El problema de analfabetismo i de la educación popular en Chile. Conferencias organizadas por «El Mercurio»". *Revista de Educación Nacional*. Año XIII, junio i julio de 1917, N° 5-4, pp. 165-218.
- Barón de Olbach. (1821). *Moral universal ó deberes del hombre fundados en su naturaleza*. Primera parte. Traducida por Manuel Díaz Moreno. Segunda edición. Madrid: Imprenta de D. Matero Repullés.

- Barros Arana, D. (1904). Discurso. En *Actas Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902*. Tomo I. (pp. 70-73). Santiago: Imprenta, litografía y encuadernación Barcelona.
- Barrou, Th. (1890). *Libro de moral práctica ó colección de preceptos y buenos ejemplos para la lectura corriente en las escuelas y familias*. Traducido por D. César Guzmán. París: Librería de Hachette y Cia.
- Benech, F. C. y Loubert, J. B. (1875). *De la educación de la primera infancia en el seno de la familia i en la sala de asilo, etc.; o sea: de la educación e instrucción física, intelectual, moral, familiar, social i relijiosa de los niños*. Santiago: Imprenta del Correo.
- Burke, P. (1993). Obertura: La nueva historia, su pasado y futuro. En Burke (ed.), *Formas de hacer Historia*. (pp. 11-37). España: Alianza Universitaria.
- Cáceres, M. (1907). *Estudio sobre el Kindergarten. Memoria presentada al Ministerio de Instrucción Pública*. Santiago: Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona.
- Cariola, C. y Sunkel, O. (1982). *Un siglo de historia económica de Chile. 1830-1930: dos ensayos y una bibliografía*. España: Ediciones Cultura Hispana.
- Cassirer, E. (1950). *Filosofía de la Ilustración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Compayré, G. (1901). *Curso de moral teórica y aplicada*. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Compayré, G. (1906). *Psicología teórica y práctica aplicada á la educación*. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Compayré, G. (1910). *Historia de la pedagogía*. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Cousiño, E. (1905). "La Caridad Privada en Santiago". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XIX, abril a julio de 1905, N° 4, 5, 6 i 7, pp. 355-358.

- De Ramón, A. (2000). *Santiago de Chile (1541-1991). Historia de una sociedad urbana*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- De Sta. Olalla, E. (1857). "El gañán". *Enciclopedia de la infancia*. Año 1, 10 de octubre de 1857, N° 20, pp. 79-80.
- Díaz, E. (1899). "Informe Médico-Inspector de Escuelas de Santiago". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XII, agosto i setiembre de 1899, N° 8 i 9, pp. 486-508.
- Díaz, E. (1900). *Informe del Médico-Inspector de las Escuelas Públicas. Al señor Ministro de Instrucción Pública. 12 de noviembre de 1900*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Díaz, E. (1906). *La alimentación de los niños pobres en las escuelas públicas. Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública*. Santiago: Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona.
- Díaz, J. (1856). *De la instrucción primaria en Chile. Memoria presentada al Consejo Universitario de Chile*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Dirección Jeneral de Educación Primaria. (1921). *Lei N° 3,654 sobre Educación Primaria obligatoria*. Santiago de Chile: Imprenta Lagunas & Co.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM/LOM.
- Fernández, C. (1907). "Memoria de 1906 (Acta 119) del Presidente de la Asociación". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año III, mayo de 1907, N° 3, pp. 80-82.
- Fernández, C. (1914). "Memoria del Presidente de la Asociación de Educación Nacional correspondiente a 1913". *Revista de Educación Nacional*. Año X, abril de 1914, N° 2, pp. 83-179.
- Fernández, C. (1915). "Memoria del Presidente de la Asociación de Educación Nacional correspondiente a 1914". *Revista de Educación Nacional*. Año IX, marzo de 1915, N°1, pp. 3-38.

- Fernández, C. (1916). "Memoria del Presidente de la Asociación de Educación Nacional correspondiente al año 1915". *Revista de Educación Nacional*. Año XII, marzo de 1916, N° 1, pp. 5-39.
- Fernández, C. y González, G. (1905). "Proyecto de aumento al presupuesto de Instrucción Primaria". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, octubre de 1905, N° 4, pp. 168-170.
- Fernández, C. y Guzmán, M. (1909). "Boletín de la Asociación. Sesión 194 en 4 de Diciembre de 1909". *La Revista Pedagógica*. Año V, diciembre de 1909, N° 8, pp. 318-320.
- Fernández, C. y Labarca, A. (1907). "La Educación Pública a la luz de nuestra Declaración de Principios". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año III, mayo de 1907, N° 4, pp. 96-99.
- Filkelstein, B. (1986). "La incorporación de la infancia a la Historia de la educación". *Revista de Educación*. España, N° 281, septiembre-diciembre de 1986, pp. 19-46.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Obtenido desde: http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf
- Froebel, F. (1885). *La educación del hombre*. Traducida del alemán por José Abelardo Núñez. Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Galdames, L. (1912). "La Reforma Educativa Nacional". *Revista de Educación Nacional*. Año VIII, setiembre de 1912, N° 7, pp. 365-371.
- García, J. (1965). *Curso de historia de la educación*. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- González, G. (1909). "La Declaración de Principios de la Asociación de Educación Nacional ante el Primer Congreso Científico Pan-Americano". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año V, enero de 1909, N° Extraordinario, pp. 1-64.

- Hidalgo, W. (1905). *Compendio de Higiene para el uso de los Colegios i Escuelas Primarias*. Santiago: Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona.
- Hoffding, H. (1904). *Bosquejo de una psicología basada en la experiencia*. Traducción de Domingo Vaca. Madrid: Daniel Jorro.
- Hubert, R. (1957). *Historia de la pedagogía. Realizaciones y doctrinas*. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Traducción de Carlos Maldonado. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la Historia. Qué es la ilustración*. Traducción de Emilio Estiú y Lorenzo Novacassa. Argentina: Terramar Ediciones.
- Kirkpatrick, E. (1917). *Los fundamentos del Estudio del Niño*. Traducido del inglés por Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro.
- Korner, E.; Figueroa, J.; Edwards, A.; Núñez, J.; Moore, E. y Villalobos, D. (1904). "Colonias escolares de vacaciones". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XVIII, octubre, noviembre i diciembre de 1904, N° 10, 11 i 12, pp. 521-523.
- Larenas, A. (1867). *Informe que el Inspector Jeneral de Instrucción Primaria presenta al Señor Ministro de Instrucción Pública, correspondiente a los años escolares de 1865 i 1866*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Letelier, A. (1907). *Instituto Chile*. Santiago: Imprenta i encuadernación Universitaria.
- Letelier, V. (1912). *Filosofía de la Educación*. Segunda edición aumentada i corregida. Santiago: Editores Juan Nacimiento y Cabaut i Cia.
- Madrid, J. (1887). "Estudios Pedagógicos. Memoria sobre trabajos del Congreso Pedagógico de Porrentruy (Suiza)". *Revista de Instrucción Primaria*. Año I, abril de 1887, N° 8, pp. 453-497.

- Madrid, J. (1892). "Necesidad de establecer el servicio Médico-Higiénico en las Escuelas". *Revista de Instrucción Primaria*. Año VII, diciembre de 1892, Núm. 4, pp. 193-204.
- Maluschka, L. (1935). *Kindergarten. Familia y escuela. Teorías y prácticas de Educación Pre-escolar*. Santiago: Zig-Zag.
- Marx, C. (1971). *El capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. y Engels, F. (2006). *Manifiesto comunista*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1864). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública, presenta al Congreso Nacional de 1864*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. (1866). *Memoria que el Ministro de Estado en el departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional de 1866*. Santiago: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1916). *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública correspondiente a los años 1912-1915*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Morales, R. (1914). *Higiene, cultura y educación. Prácticas de higiene*. Santiago: librería Manuel Barros Borgoño.
- Muñoz, J. (1887). "Memoria presentada al Ministerio de Instrucción de Pública, por el Normalista en comisión en Europa, don J. M. Muñoz (conclusión)". *Revista de Instrucción Primaria*. Año I, agosto de 1887, N° 12, pp. 730-740.
- Muñoz, J. (1888). "De la organización escolar en Sajonia". *Revista de Instrucción Primaria*. Año II, abril de 1888, N° 8, pp. 480-493.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Obtenido desde: http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf

- Núñez, J. (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de las Escuelas Normales*. Santiago: Imprenta de la Librería Americana.
- Núñez, J. (1886). "La Revista de Instrucción Primaria 1852-1868-1886". *Revista de Instrucción Primaria*. Año I, setiembre de 1886, N° 1, pp. 7-11.
- Núñez, J. (1895). "Carta de Don José Abelardo Núñez al Doctor Adolfo Murillo". *Revista de Instrucción Primaria*. Año IX, enero de 1895, N° 5, pp. 288-289.
- Núñez, J. (1898). Biblioteca del maestro. En Taylor, *Estudio del Niño. Breve tratado de la psicología del niño* (pp. V-VIII). Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Orellana, M. I. (2015). *Sentimientos en busca de ciencia: inicios de la educación científica femenina (1870-1930)*. Santiago: Ediciones Museo de la Educación/DIBAM.
- Pacheco, M. (1913). "El Kindergarten en su relación con el Liceo. Conferencia dictada en el Curso de Directoras de Liceo". *Revista de Educación Nacional*. Año IX, noviembre de 1913, N° 9, pp. 501-517.
- Peralta, M. V. (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Pestalozzi, J. (1888). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Traducida y anotada por José Tadeo Sepúlveda. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Pinochet Le-Brun, J. (1905). *Prospecto del Instituto Moderno. 1906*. Santiago: Imprenta, litografía y encuadernación Barcelona.
- Ponce, M. (1896). "El niño i su naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre enseñanza por la Baronesa Marenholtz Bülow". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XI, noviembre de 1896, N° 3, pp. 151-155.

- Prospecto 1. (Sin fecha). *Prospecto del Instituto San Martín*. Santiago: Imprenta Chile.
- Prospecto 2. (1901). *Prospecto para 1901 del Liceo Americano de Señoritas*. 1901. Chillán, Chile: Imp. y Enc. de la Librería Americana.
- Prospecto 3. (1905). *Prospecto para 1905. Año XIV. Liceo Americano (Liceo para Niñas – Kindergarten)*. Santiago: Imprenta i Encuadernación Chile.
- Prospecto 4. (1906). *Prospecto del Kindergarten Católico. Establecimiento que obtuvo dos premios en la Exposición de Enseñanza*. 1906. Santiago: Imprenta, litografía y encuadernación Barcelona.
- Prospecto 5. (1922). *Prospecto Colegio y Kindergarten de la Inmaculada Concepción*. 1922. Santiago.
- Ramírez, A. (1905). "Edad en que los niños deben comenzar su asistencia a la Escuela. Oríen de este opúsculo". *Revista de la Asociación de Educación Nacional*. Año I, noviembre de 1905, N° 5, pp. 231-241.
- Recabarren, L. (1910). "Ricos y pobres". En *Luis Emilio Recabarren. Obras escogidas*. Tomo I. 1965. (pp. 57-98). Santiago: Editorial Recabarren.
- República de Chile. (1856). *Código Civil*. Texto aprobado por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 1855. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- República de Chile. (1874). *Código Penal*. Santiago de Chile: Imprenta de la República.
- Rojas, J. (1996). *Los niños cristaleros. Trabajo infantil de la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago: DIBAM.
- Rojas, J. (2001). "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía". *Pensamiento crítico. Revista electrónica de Historia*. N° 1, pp. 1-38.

- Rojas, J. (2007). "Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930". Revista *Historia*. N° 40, Vol. 1, enero-junio de 2007, pp. 129-164.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Chile: JUNJI.
- Rossing, E. (1888). "El principio pedagógico de intuición en la enseñanza primaria". *Revista de Instrucción Primaria*. Año III, setiembre de 1888, N° 1, pp. 5-24.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o De la educación*. Tercera edición. España: Alianza.
- Salas, D. (1913). *Nuestra educación y sus deficiencias*. Santiago: Sociedad imprenta y litografía Universo.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM.
- Salinas, R. y Delgado, M. (1990). "Los hijos del vicio y del pecado. La mortalidad de los niños abandonados (1750-1930)". *Proposiciones*. N° 19, pp. 44-54.
- Sarmiento, D. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin i Compañía.
- Semeraro, A. (2001). La infancia como sujeto y como objeto historiográfico. En Martínez (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 102-114). México: Siglo XXI.
- Sepúlveda, J. (1897). "Los jardines infantiles i su creador". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XI, abril de 1897, N° 8, pp. 533-537.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física*. Buenos Aires: Editorial Albatros.
- Suárez, J. (1868). *Guía del preceptor primario i del visitador de escuelas*. Santiago: Imprenta de la Unión Americana.
- Suárez, J. (1886) *Guía del preceptor primario i del visitador de escuelas*. Tercera edición mejorada. Santiago: Imp. de «El Padre Padilla».
- Suárez, J. (1887). "Estudios Pedagógicos. Memoria sobre trabajos del Congreso pedagógico de Porrentruy (Suiza)". *Revista de Instrucción Primaria*. Año I, abril de 1887, N° 8, pp. 453-454.
- Suárez, J. (1889). "Higiene de las escuelas. Influencia de la educación en la prosperidad de las naciones". *Revista de Instrucción Primaria*. Año III, N° 11, julio de 1889, pp. 659-667.
- Suárez, J. (1895). "Que sobre el Estado de la Instrucción Primaria en Chile, han presentado los visitadores de escuela al Señor Inspector Jeneral del Ramo en el último año escolar de 1894". *Revista de Instrucción Primaria*. Año IX, agosto de 1895, N° 12, pp. 848-854.
- Suárez, J. (1911). *Compendio de moral i urbanidad. Arreglado para el uso de las escuelas primarias*. Quinta edición. Santiago: Imprenta, litografía i encuadernación Barcelona.
- Sunkel, O. y Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Taylor, A. (1901). *Estudio del Niño. Breve tratado de la psicología del niño*. Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Tornero, R. (1872). *Chile Ilustrado. Guía descriptivo del Territorio de Chile, de las capitales de provincia i de los puertos principales*. Valparaíso: Librerías i agencias del Mercurio.

- Olivieri, S. (1986). "Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada". *Revista de Educación*. España, N° 281, septiembre-diciembre de 1986, pp. 47-86.
- Valdés, I. (1916). *Apuntes sobre el problema de la infancia en Santiago*. Santiago: Soc. Imprenta-Litografía Barcelona.
- Valdés, J. (2009). *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*. Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile. Santiago de Chile: DIBAM/Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Velasco, F. (1903). *El Kindergarten Católico en 1903*. Santiago: Imprenta Esmeralda.
- Villalobos, D. (1905). "Las colonias escolares de vacaciones (conferencia dada en el Ateneo de Santiago el 12 de noviembre de 1904)". *Revista de Instrucción Primaria*. Año XIX, abril i julio de 1905, N° 4, 5, 6 y 7, pp. 141-169.
- Yáñez, M. (1892). "Rápida ojeada sobre la Reforma de Instrucción Primaria desde 1885 a 1890". *Revista de Instrucción Primaria*. Año VI, junio de 1892, N° 10, pp. 611-623.

FONDO EDUCACIÓN DE LA INFANCIA.

MUSEO DE LA EDUCACIÓN GABRIELA MISTRAL

1. DOCUMENTOS Y MANUSCRITOS

Asociación Nacional de Kindergarten. (Sin fecha). *Sesión del directorio* (2 hojas).

Astudillo, A. (1914). *Sección Inferior. Combinación del 3° i 4° Don relacionado con el tema "El Carpintero"* (3 hojas).

Autor desconocido 1. (Sin fecha). *Desarrollo Histórico* (15 hojas).

Autor desconocido 2. (Sin fecha). *Introducción* (10 hojas).

Autor desconocido 3. (Sin fecha). *Modelado. Cuaderno de composición* (11 hojas).

Autor desconocido 4. (Sin fecha). *Ideas generales sobre la educación de los párvulos. Cuaderno de apuntes* (20 hojas).

Autor desconocido 5. (Sin fecha). *Dones* (12 hojas).

Autor desconocido 6. (Sin fecha). *Desarrollo del sistema Froebeliano* (una hoja).

Autor desconocido 7. (Sin fecha). *Sin título* (apuntes) (16 hojas).

Crovetto, J. (1914). *Ocupación relacionada con el tema El Eco* (2 hojas).

Informes de alumnas del Curso Normal de Kindergarterinas (1906-1914).

Maluschka, L. (1). (Sin fecha). *El niño chileno. Borrador de una carta* (2 hojas).

Maluschka, L. (2). (Sin fecha). *Proyecto de reforma para la enseñanza primaria con la introducción de los kindergarten o sección pre-escolares* (2 hojas).

- Maluschka, L. (3). (Sin fecha). *Sin título* (2 hojas).
- Maluschka, L. (4). (Sin fecha). *Carta al Señor Director General de Instrucción Primaria* (una hoja).
- Maluschka, L. (1909). *El Kindergarten. Su organización, adopción e instalación en Chile i los demas países Sud-Americanos*. Santiago: Casa editorial i librería de José Ivens.
- Maluschka, L. (c. 1910). *Sin título* (5 hojas).
- Maluschka, L. (1915a). "El niño chileno". *Revista de Educacion infantil i femenina*. Año II, enero de 1915, N° 1, pp. 3-6.
- Maluschka, L. (1915b). "Una nueva institución". *Revista de Educacion infantil i femenina*. Año II, enero de 1915, N° 1, pp. 8-20.
- Maluschka, L. (1916). "A las maestras de Jardín Infantil". *Revista de Educación Infantil i femenina*. Año II, Santiago, enero de 1916, N° 2, pp. 33-35.
- Mardesich, M. (1914). *Sección Media. Ocupación relacionada con el tema "El Carpintero"* (2 hojas).
- M.E.C.G. (1913). *Importancia del Kindergarten* (4 hojas).
- Primera Asociación de Kindergarterinas. (c. 1908). *Sin título* (una hoja).
- Ramírez, C. (1912). "Tarea de la Kindergarterina en el progreso de la instrucción en Chile". *El Kindergarten Nacional de Chile*. Año I, julio de 1912, N° 6, pp. 10-11.

2. PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- El Kindergarten Nacional de Chile. Año I, diciembre de 1910, N° 1.
- El Kindergarten Nacional de Chile. Año I, marzo i abril de 1911, N° 2 i 3.
- El Kindergarten Nacional de Chile. Año I, mayo i junio de 1912, N° 4 i 5.

El Kindergarten Nacional de Chile. Año I, julio de 1912, N°6.

Revista de Educación Infantil i Femenina. Año II, enero de 1915, N° 1.

Revista de Educación Infantil i Femenina. Año II, enero de 1916, N° 2.

FONDO MINISTERIO DE EDUCACIÓN. ARCHIVO NACIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN.

Arriagada, R. (1906). *Carta al Señor Ministro de Instrucción Pública. N° 262.*

Inspección Jeneral de Instrucción Primaria. (1916). *Se concede el título de profesoras de Jardín Infantil. N° 498.*

Ministerio de Instrucción Pública. (1905). *Decreto N° 2.694.*

Ministerio de Instrucción Pública. (1905). *Decreto N° 5.609.*

Ministerio de Instrucción Pública. (1906). *Decreto N° 113.*

Ministerio de Instrucción Pública. (1906). *Decreto N° 1.830.*

Ministro de Instrucción Pública. (1906). *Decreto N° 2.671.*

Vargas, E. (1906). *Carta dirigida al Señor Ministro de Instrucción Pública.*

Walker, B. (1905). *Presupuesto para el Curso Normal de Kindergarten anexo a la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago.*

Walker, B. (1906). *Carta dirigida al Señor Inspector Jeneral de Instrucción Primaria.*



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE



Subdirección
Nacional
de Museos

Museo
de la
Educación
Gabriela Mistral