

Sirviendo a la Patria: Las maestras kindergarterinas en los albores del sistema de educación parvulario en Chile (1905-1915)

Paloma Abett de la Torre Díaz*

(Universidad Academia de Humanismo Cristiano)
pabett@academia.cl o palomaabett Diaz@yahoo.com

Resumen

Esta investigación se centra en reconstruir la conformación del sistema parvulario en Chile entre los años 1905 -- 1915 y sus implicancias para el magisterio femenino. Se estudiará desde una perspectiva de género el tipo de formación y los objetivos que se les impusieron a las profesoras y sus alcances para el posterior desarrollo de este nivel educativo. Además se explicará cuáles fueron las intenciones de generar un jardín de infante público en Santiago careciendo aún de una educación primaria obligatoria. Para la realización de este trabajo se consultaron fuentes primarias como la Revista "El Kindergarten Nacional" y las actas de los Congresos Pedagógicos.

Los primeros kindergarten tendrán una doble finalidad: la asistencial y la educativa. Esto marcará el desarrollo del sistema y condicionará a las profesoras que se desenvuelven en él. Pero junto con estas labores, las maestras se preocuparon por transmitir los ideales del Estado moderno referidos a la patria y la nación.

Palabras Clave

educación preescolar, maestra de párvulos, kindergarten, género, educación.

Abstract

This paper focuses on reconstructing the conformation of the nursery school system in Chile between the years 1905 and 1915 and its consequences for feminine teachers. It will investigate from a gender perspective the type of formation of the nursery school teacher and the consequences for such subsequent development at this level. Furthermore, it will explain what the intentions to generate a public kindergarten in Santiago were, and if it is lacking compulsory education for primary school. For this essay, we consulted sources such as the educational magazine "El kindergarten Nacional" as well as Congressional Proceedings.

* Doctora (c) en La Perspectiva Feminista Como Teoría Crítica (Universidad Complutense de Madrid, España). Licenciada en Historia (Universidad de Chile). Licenciatura en Educación Media con Mención en Historia y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Centro de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile). Académica, Escuela de Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora Universidad de Artes y Ciencias Sociales-ARCIS.

The First Kindergarten will have two purposes: welfare and education. The aforementioned duality of the program marks the development of the system and will condition the teachers that work in this level. However, along with these changes, the nursery teachers are concerned to pass on the ideals of the Modern State to reference a motherland and nation.

Key Words

nursery education, nursery school teacher, kindergarten, gender, education.

Presentación

Actualmente en la educación preescolar encontramos una alta presencia femenina; en el caso chileno es del 98%. Pareciera que no sorprende la llamada <<feminización de la docencia>>, principalmente en los primeros niveles educativos. Sin embargo, lo evidente muchas veces es lo más dificultoso de desentrañar y comprender. A raíz de dichas constataciones, pretendemos indagar bajo qué condiciones emerge esta institución que conocemos como Jardín de Infantes en Chile a principios del siglo XX y de este modo intentar dar una respuesta con respecto a la feminización de sus aulas y sus implicancias para las maestras.

Existe un campo de estudio que se conoce con el nombre de *historia social de la educación*. Dicho campo tiene como un área de estudio el rol de la educación como elemento de transformación y cambio social, compartiendo el uso de métodos y técnicas de investigación propios de la historia y las ciencias sociales. El estudio que presentamos se inserta dentro de esta línea, en el cual se analiza la instauración de los primeros jardines infantiles públicos en Chile a comienzos del siglo XX y la función otorgadas a las maestras de párvulos.

El análisis se puede estructurar en tres planos, por una parte el institucional que tiene relación con el material escolar, los métodos, las estrategias educativas utilizadas y los establecimientos como tales. Otro plano de análisis es el campo científico, es decir, los saberes elaborados y acumulados con respecto a la educación. Por último tenemos el ámbito jurídico-legal que da cuenta de la normativa legal sobre educación que marca y rige las distintas políticas educacionales.

Dichos planos serán examinados en el estudio de la instauración en Chile del sistema parvulario, ya que analizaremos cual es la conceptualización que se tiene con respecto a la infancia, la necesidad de educarla y los fines que se plantearán a dicha educación (ámbito científico). Asimismo indagaremos en las instituciones que se encargaron de formar a las maestras y cómo se organizó el Jardín de Infantes en Chile, según la voz de

su fundadora y copartícipe (ámbito institucional). Para finalmente referirnos al marco normativo que reguló la educación de kindergarten a principios del siglo XX en Chile (ámbito jurídico-legal). Dichas esferas como bien señala María de la Paz González (2001), interaccionan y nosotros intentaremos indagar cómo dialogan los diferentes planos desde el sujeto que interviene en dicha rama del sistema educativo, incorporando además la perspectiva de género.

La principal técnica utilizada fue la revisión documental la cual consiste en la obtención, análisis e interpretación de documentos producidos en el curso de la vida cotidiana y social. “Como tal la revisión documental es una técnica no obstructiva, rica en bosquejar los valores y creencias de los participantes en el campo” (Scribano, 2008: 33). De este modo se trabajó material educativo de la época como la *Revista de Instrucción Primaria* y *El Kindergarten Nacional*. Además, documentos generados por las agrupaciones de maestros como la Asociación Nacional de Educación y manuscritos de la directora del primer Kindergarten de Chile disponibles en el Museo de la Educación Gabriela Mistral¹.

El trabajo se focaliza en Santiago debido a que Chile, desde sus inicios de vida republicana, ha tenido una política centralizada donde las principales ideas y proyectos emergían y se aplicaban en la capital, siendo éste el modelo para el resto del país. La fecha del estudio se circunscribe a la implementación de la educación parvularia pública a principios del XX, la instauración del primer curso de formación de kindergarterinas en Santiago en 1905, el término de dicho establecimiento y la publicación asociada a él en 1914.

Para analizar la formación y función de las maestras en el jardín infantil, es necesario examinar la construcción de género, entendiendo este concepto como la definición cultural de la conducta que se considera apropiada a cada uno de los sexos “una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (Scott: 1990: 43), en una sociedad y en un momento determinado. De este manera, al focalizar nuestro estudio en la formación de un especial cuerpo de educadoras dentro del profesorado chileno a principios del siglo XX, se intenta comprender como se legitimó la condición de la maestra kindergartertina mediante un reparto de roles, entendiendo por rol:

(...) tanto a un conjunto de normas compartidas que marcan cuáles son las acciones o conductas adecuadas a una persona en una situación o circunstancia, como a un conjunto de expectativas, o conjuntos de comportamientos que es posible esperar de una persona en una situación dada (Bosch, Ferrer& Pili, 1999:116).

Desde esta óptica, para el caso de las mujeres, la maternidad ha marcado su función biológica y social ya que las cualidades “naturales” de dar vida y cuidado, determinará la inclusión de la mujer en el ámbito laboral.

Estos aspectos de las relaciones, que son empáticos, emotivos, afectivos, normalmente

son desvalorados porque se conectan a la dimensión de la ternura, de apego, y de la ayuda. La enfatización de la misión educadora, como extensión de la función maternal, representa la cobertura ideológica de la desvalorización de la instrucción popular, entregada a las mujeres, y también evidencia la voluntad de consolidar el modelo educativo más tradicional, el que considera a las mujeres más aptas para ocuparse de la educación y la instrucción de la infancia (Ulivieri, 2005: 33).

En el caso específico de este estudio, la tarea de cuidado y afecto desempeñada por la mujer en el espacio privado se trasladó a la esfera pública en el rol de la maestra kindergarterina. Por esto, podemos hablar del rol de la maternidad no sólo en un sentido estrictamente biológico, sino que también social. Tanto los conceptos de rol como el de género, nos ayudarían a entender el por qué la preeminencia de las mujeres en profesiones asociadas al cuidado de otros como serían la enfermería, pediatría y magisterio.

La invención de la infancia y el nacimiento de los sistemas de educación nacionales

El sistema educativo, desde sus orígenes, estuvo marcado por una fuerte presencia femenina (aunque no en todos sus niveles, ni tampoco en todas las funciones). Como ningún otro campo laboral estuvo abierto a incorporar a las mujeres. Pero paralelamente al proceso de incorporación femenina a la docencia, necesitamos comprender la configuración y conceptualización de la infancia que supondrá el proceso de escolarización.

El fenómeno de la instauración de los sistemas nacionales de educación, se puede entender como un proceso que contó con dos aristas. Por una parte, la nueva conceptualización sobre la infancia y la necesidad de educarla, especialmente la de los sectores populares y por otra, la ineludible dotación de un cuerpo de funcionarios que llevará a cabo esta apoteótica tarea. ¿Qué mejor ayuda para el Estado, que estas buenas madres quisieran apadrinar a un sin número de niños y niñas pobres y mal alimentados, por el bien y progreso de la Patria? Pero no cualquier mujer podrá educar; para ello será imprescindible pasar por un fuerte proceso de formación en las Escuelas Normales² donde se configura un tipo ideal de profesora al servicio de la patria y el Estado.

Durante el medioevo y la modernidad, se intenta definir la infancia y se brindan como las principales características de esta etapa la *maleabilidad* de la cual deriva la posibilidad para ser modelada. Además de la *debilidad* que posteriormente se entenderá como inmadurez y que contribuirá a justificar su tutela y su educación. Al mismo tiempo, se dirá que es una etapa en que hay debilidad de juicio que requiere y demanda el desarrollo de la razón. La infancia es el período en que se inscriben los vicios y virtudes. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría destacan que para los moralistas más severos la infancia por naturaleza está inclinada al mal:

(...) que debe, en el mejor de los casos ser encauzada y disciplinada. (...)Se configura pues "la niñez", en el ámbito teórico y abstracto, como una etapa especialmente idónea

para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico que dará lugar a la emergencia de dispositivos institucionales concretos; y si en último extremo el poderoso arte de la educación fracasa, puede echarse la culpa a la mala índole de los sujetos (Varela y Álvarez-Uría, 1991: 18-19).

Con respecto al concepto de infancia, se destacan dos características contrapuestas. Por una parte, la enorme plasticidad del niño y por otra la motivación a desviarse. La infancia responde bien al influjo formativo, por ese motivo debe instruirse, convirtiendo así el principal objetivo de la educación el rescatar y dirigir al infante.

La modernidad, no sólo elaborará el discurso sobre la infancia, sino que también la idea del desarrollo de una educación masiva, proceso que se conoce como escolarización, el cual se puede fechar de manera simbólica en 1763 en Prusia³ que es el primer país en legislar por una educación pública gratuita.

Para Narodowski la pedagogía moderna se fundamenta en dos enunciados: la infancia como una etapa de carencias “no posee autonomía ni el buen juicio, ni el tino propio de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación” (Narodowski, 2008: 101). Pero también los infantes:

(...) constituyen un campo de estudio y de análisis y, a la vez, son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, justamente, puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria, le sigue una delimitación institucional (Narodowski, 2008: 101).

Al asumir que el niño no está preparado para enfrentar la vida ni la convivencia con los adultos, se considera que lo mejor es confinarlo, según palabras de Ariés a “un régimen especial, una cuarentena”. Ese espacio será la escuela, donde paulatinamente todos sentirán que es deber enviar a los hijos. Para el historiador francés, el sentimiento de la familia, que brota durante los siglos XVI y XVII, no se puede dissociar del sentimiento general por la familia. Pero es este nuevo sentimiento por la infancia el que nos permite entender la voluntad de salvaguardar la niñez de las impurezas de la vida, como al mismo tiempo, la intención por formar, normar y educar a la infancia.

La intelectualidad hará esfuerzos por penetrar en la mentalidad de los niños y así ir perfeccionando los métodos de educación. Para autores como Raimundo Cuesta, el establecimiento de la escuela como institución, lo debemos entender como una interrelación entre la Iglesia, el Estado y las familias.

A más infancia, más escolarización; la creación de la infancia, la nueva sensibilidad y atenciones familiares hacia la niñez, se acompañan de una familia progresivamente más nuclear y de la consiguiente desposesión de la facultad educativa de los padres que, en un proceso irrefrenable, van depositando y delegando sus antiguas atribuciones primero en la Iglesia y después en el Estado. En este trayecto adquieren todo el sentido las primeras exhortaciones, normas y acciones punitivas a favor de la obligatoriedad escolar. (Cuesta, 2005:15).

La historia de la infancia y de la educación se conectan de un modo complejo y en

varios niveles, comparten espacios temporales y sociales e institucionalmente están unidas. Se debe destacar la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento y reconocimiento de la infancia moderna, como asimismo la aparición de instituciones encargadas de proteger, cuidar y formar a las futuras generaciones.

Este proceso complejo y de larga duración, que se comienza a gestar en la modernidad, lo debemos entender para el caso latinoamericano en consonancia con el nacimiento de los Estados Nacionales. El proceso de escolarización transitará desde el rechazo a la aceptación de las familias quiénes serán convencidas de entregar a sus hijos y en menor medida a sus hijas, a la escuela. Sobre este escenario cabe preguntarse ¿En qué contexto socio-político emerge la idea de incorporar a los niños y niñas de temprana edad a la vida escolar?, ¿Qué ideas sustentan la educación parvularia?

Estructuración del sistema educativo chileno: 1890-1910

Dentro del proyecto de unidad desarrollado por las nacientes repúblicas latinoamericanas durante el siglo XIX, será relevante la instauración de los sistemas educativos. Mediante la escuela, se inculcará la integración, la idea de nación, el amor a la patria y respeto al orden, por ello, el encargado de dicha tarea fue el Estado. Pero ¿cuáles son las tareas que se le confían a la escuela? La institución escuela emerge principalmente por la utilidad que le brindaba a las elites, como destaca la historiadora María Loreto Egaña, surge para satisfacer las necesidades que el naciente proceso de modernización requería, delineando modelos educativos para proceder a la reforma económica y social.

Frente a la necesidad de consolidar los nacientes Estados Nacionales, a mediados del siglo XIX, se comienzan a instalar las primeras escuelas normales, que tendrán por objetivo formar a los futuros educadores. Con el establecimiento de dichas escuelas, los profesores pasarán a formar parte de los funcionarios públicos, constituyéndose en la futura clase media, cuya misión será educar y civilizar a los sectores populares. Para ello, serán imbuidos de un espíritu y amor patrio que deberán ser capaces de transmitir a sus educandos, esto se conoce como el "*sacerdocio republicano*", donde la labor del profesorado es entregarse en cuerpo y alma a su noble tarea de educar y con ello contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la patria.

Un hito de la educación chilena se produce en el año 1842 cuando se fundó la primera universidad pública del país, siendo Andrés Bello su primer rector. Esta institución nació con el objetivo de evaluar y controlar el naciente sistema educativo nacional. Paralelamente en esos años Chile fundó la primera Escuela Normal que se conoce en América Latina, dirigida por don Domingo Faustino Sarmiento (1842), y la primera Escuela Normal de Mujeres (1854), dirigida por la madre Ana Rousier, miembro de la Congregación

francesa del Sagrado Corazón. Estas escuelas marcaron durante un siglo la formación del profesorado en el país y su principal foco estuvo en el desarrollo de la instrucción primaria, la cual les permitiese a los alumnos leer y escribir pero principalmente aprender los principios de autoridad, jerarquía, control de los cuerpos y el tiempo. Instituciones similares a éstas se crearon en todo el país, y a ellas se les sumaron la Escuela de Artes y Oficios (1849) y el Conservatorio de Bellas Artes (1850).

Dentro de este contexto, que comienza a gestarse en la segunda mitad del XIX, resulta llamativo el hecho de que un grupo de intelectuales considerara importante el emprender el desarrollo de la educación parvularia. Punto que retomaremos posteriormente.

Chile durante la década de los 80' del siglo XIX se abrirá a la influencia tanto cultural como pedagógica del profesorado alemán contratado por el gobierno, estos catedráticos serán los destinados a conducir las Escuelas Normales. En el año 1889, los maestros alemanes contribuirán a fundar el Instituto Pedagógico, organismo encargado de formar a los profesores de enseñanza secundaria en el país. En cuanto a los aportes que la pedagogía alemana implantó al sistema chileno, podemos mencionar: la introducción de una nueva didáctica, que ponía acento en la rigurosidad del proceso de instrucción, nuevas cátedras como psicología, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de "clases modelo".

Los cambios acaecidos entre 1880-1910 fueron significativos para el establecimiento del sistema nacional de educación en Chile. Sin embargo, no se puede olvidar que la educación para el pueblo fue pensada como una educación elemental y terminal, lo cual estuvo aparejado con los obstáculos que tuvieron otras formas de escolarización intentadas desde los mismos sectores populares, las que fueron combatidas y acalladas por las elites. Desde el nacimiento del sistema nacional educativo chileno se impusieron además las diferencias de clase y sexo, con escuelas para niñas y niños de los sectores populares y otras distintas para los ricos.

El impulso a la educación se acentuará en el gobierno de José Manuel Balmaceda Fernández (1886-1891) gracias a la realización del Congreso Pedagógico. En este Congreso se discutieron los problemas que aquejaban al sistema educacional y se dieron a conocer las experiencias recogidas en el extranjero por parte de un grupo de becarios chilenos. El tema de la educación pre-escolar no apareció dentro de las temáticas debatidas en esta instancia ya que lo que se estaba discutiendo era si se debía o no instaurar la educación primaria y cual debía ser la formación del preceptorado.

Para el año 1890 el sistema educativo chileno estaba estructurado en escuelas primarias y normales donde asistían preferentemente los sectores populares. Las personas que estuviesen en condiciones de continuar estudios ingresaban a los liceos, donde concurría la élite "liberal" y sectores medios. La formación en estos establecimientos tenía

por fin preparar a sus estudiantes para el ingreso a la Universidad de Chile. En los tres casos la educación era impartida por el estado y por tanto gratuita. Un hecho relevante para la feminización de ciertas profesiones, como el magisterio, es que desde el año 1877 las mujeres tienen acceso a la universidad. Paralelamente, el sector privado contó con una serie de establecimientos dirigidos por la Iglesia Católica y en el año 1888, se fundó la Universidad Católica de Chile.

El desarrollo del sistema educativo se refleja en la ampliación de la cobertura y masificación, del nivel primario.

a) la matrícula total, pública y privada, en los niveles primario y secundario, crece de 97.136 estudiantes en 1885, a 157.330 en 1900, 317.040 en 1910, y 401.261 en 1920. Es decir, el sistema prácticamente cuadruplica su cobertura en el período (Cox & Gysiling, 1990: 52).

La profesionalización del magisterio, será un escenario propicio para que el profesorado a inicios del siglo XX, comience a formar organizaciones a través de las cuales levantarán sus demandas y críticas al modelo educativo, las que se verán plasmadas en el Congreso General de Instrucción Pública, realizado en 1902 y el Congreso Educacional de 1912.

El panorama educativo en dicho periodo, está marcado por la formación del magisterio, bajo las nuevas ideas traídas de Alemania y la expansión de la matrícula. La discusión sobre la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria estuvo presente en todos los congresos. En lo concerniente a la Educación Parvularia, sólo un pequeño grupo de intelectuales, que había tenido la oportunidad de conocer el sistema en otros países, apuesta por su instauración en el país. Pero ¿por qué la necesidad de educar a la primera infancia tan desvalida?, ¿bajo qué condiciones se forman estas primeras maestras?

Los inicios de la educación parvularia

El impulso de la educación Parvularia en Chile se asocian a la visita que el intelectual Valentín Letelier realiza a Berlín. Allí conocerá los jardines infantiles Fröebelianos y recomendará al gobierno chileno su implementación. Posteriormente el Estado chileno beca a otros profesores a conocer el nuevo sistema, dentro de los cuales está el connotado profesor José Abelardo Núñez, quien a su regreso del viaje a Europa, organizará en 1885 una exposición de Material Didáctico con elementos adquiridos por el Gobierno chileno en Francia, Alemania y Austria, para la cual se dispuso un material completo de Kindergarten. Además tradujo "*La Educación del Hombre*" de Federico Fröebel, editada en 1886 en Nueva York, y publicó "Reforma de las Escuelas Normales" donde programa toda una reorganización de los establecimientos y escuelas en Chile.

A partir de la segunda mitad del XIX, las influencias educativas de Europa y Estados Unidos, comienzan a detectarse en el sector privado con la aparición de algunos “grupos de juego” y los primeros kindergartens ligados a las colonias extranjeras como el Jardín Infantil del Santiago College (1891), del Deutsche Schule (1898), el del Sr. José Pinochet Le-Brun en Chillán (1901), el Kindergarten Santiago y el Kindergarten Católico, entre otros.

Pero estas experiencias se habían dado en establecimientos privados o subvencionados, donde las maestras que impartían clases eran normalistas, sin una formación especializada en la primera infancia, carencia que se suplía con la contratación de maestras extranjeras.

El debate sobre la posibilidad de generar un sistema para niños y niñas menores de 6 años se produce en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902, realizado el 26 de diciembre, donde el señor Francisco Jenschke, expuso su trabajo titulado "*Educación Física y Moral*", en la cual se aventura a dar sugerencias con respecto a la educación preescolar:

- 1) "Conviene fundar casas de protección a la infancia en los centros poblados, para niños menores de cuatro años y jardines infantiles en las escuelas para niños de cuatro a seis años de edad".
- 2) "Conviene fundar una escuela para formar jardineras y educadoras para los establecimientos arriba mencionados".
- 3) "Conviene enviar a Europa a dos o más jóvenes preceptoras normalistas que estudien la organización de los institutos Fröebelianos, siguiendo cursos, a fin de instalarlos en el país" (Alarcón, 1986).

El propósito de dichas casas de protección sería:

(...) evitar la influencia perniciosa de la casa paterna y de la sociedad en que viven, en las cuales frecuentemente no reciben sino malos ejemplos. (Acta de la Segunda Sesión del Congreso General de Enseñanza Pública, del 26 de Diciembre de 1902).

Las casas acogerían niños y niñas de madres trabajadoras que no podían encargarse de atenderlos convenientemente. Por ello se solicita que el Estado se haga responsable de su protección y cuidado. Dicha tarea se desarrolló de manera intermitente entre 1906 y 1920; y sufrió -fruto de los avatares políticos y económicos que vivió el país- un fuerte decaimiento entre 1925 y 1940. No obstante, debemos señalar que hasta la fecha continúa abierto el debate acerca del rol que el Estado debe jugar en este nivel educativo y cuál debe ser el sentido inspirador de la educación parvularia.

El impulso a la formación de maestras especializadas en este nivel escolar se produjo durante la presidencia de Germán Riesco (1901-1906), mediante la promulgación del decreto N° 5609 del 7 de octubre de 1905, que señalaba:

Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará anexo a la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de Santiago, bajo la vigilancia y Dirección Superior de la Directora de este establecimiento". Se imputa un total de \$9000 del Presupuesto Vigente, y se nombre como personal: regente, a Elisa V. de Gübel, e Inspectoras-ayudantes a doña Juana Jofré y Julia Kuschke. Firman, Fernando Riesco y A. Huneus" (Peralta, 2006: 17).

Conforme al decreto, en el verano de 1906 se impartió el primer curso de Maestras de Jardín Infantil⁴. Debido al éxito de la iniciativa, Brígida Walker, directora de la Escuela Normal N°1, sostuvo que el curso debe formar parte del currículum de las futuras maestras, para lo cual se necesitaba de una persona que tomase la responsabilidad, tarea que recayó en la maestra kindergaterina, Leopoldina Maluschka, quien había estudiado en la Real e Imperial Escuela Normal de Graz, y para esa fecha se encontraba ejerciendo como profesora de música en el Liceo de Cauquenes.

El 7 de junio, mediante el Decreto N° 2671, se nombra Regente y Profesora del Curso Normal del Kindergarten de la Escuela Normal de Preceptoras N°1 de Santiago a doña Leopoldina Maluschka de Trupp, con tres mil seiscientos pesos anuales, y se nombra como inspectoras-ayudantes a doña Florencia Trehwela y doña María Mercedes Valenzuela, con setecientos pesos anuales cada una. Firman el decreto, Fdo. Riesco y Samuel Claro (Peralta, 2006: 19).

De este modo, a partir de 1906, el Estado de Chile instaló el primer Kindergarten estatal, institución en el cual se formaron mujeres provenientes de una incipiente clase media urbana. Dentro de este contexto, nos preguntamos ¿qué razones están detrás para que el estado chileno, en una fecha en la que ni siquiera garantizaba la educación primaria, decidiese invertir en la creación de jardines infantiles para los sectores populares?

A pesar de los argumentos anteriormente señalados, como el apoyo de importantes intelectuales y el antecedente de jardines infantiles particulares, consideramos que estas circunstancias no son los determinantes para explicar la decisión de invertir en un jardín infantil del Estado. A nuestro juicio hay razones de índoles políticas y sociales. El país había salido victorioso por segunda vez de una guerra con sus vecinos y es necesario reafirmar de manera constante el ideal patrio. El magisterio contribuirá en esta tarea tal como veremos en el análisis de la voz y la palabra de las maestras.

Las cifras de analfabetismo y mortalidad infantil eran altas, así lo demuestra el Informe presentado por la Doctora Eloísa Díaz⁵ quien tenía el cargo de Médico Inspector de Escuelas de Santiago en 1906, en dicho documento señala:

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 alimentación insuficiente, ya sea por escasez o mala calidad de las sustancias alimenticias, agregado a la falta de abrigo, al mal aire que respiran, aire falto de oxígeno, pues casi siempre viven en cuartos pequeños, situados a un nivel inferior del de la calle, cuartos con una sola i las mas veces pequeñísima puerta, por la que no penetra un rayo de sol el clásico cuarto redondo, sepulcro de vivos, en donde están agrupados los padres con los hijos, que casi siempre son de mas de seis, todos en el mas completo abandono e indolencia (Díaz,1906:5).

Frente a dicha realidad, se hace necesario entonces implementar mecanismos que logren disminuir estas cifras ¿Quién mejor para el cuidado de infantes pobres y hambrientos que las profesoras? Serán las maestras, quienes con su amor maternal se harán cargo del

cuidado de esta niñez carente.

Además, la mano de obra femenina será considerada la ideal, tanto desde el punto de vista moral, como desde el punto de vista económico, ya que las remuneraciones de las mujeres eran menores que la de los varones. La profesión docente se consideró una fuente de trabajo digna, tanto hombres del ámbito político y educativo, como las madres de familia coincidían en que la enseñanza era un campo de trabajo adecuado para mujeres. Si el trabajo de maestra era ideal para el sistema a nivel primario, su relevancia y exclusividad para el prebásico no fue algo que se discutió, simplemente se naturalizó.

Los políticos tuvieron también sus razones: consideraban que las mujeres podrían trabajar por salarios menores que los varones y que se podría enfrentar, por una parte, los costos de una educación primaria masiva para el pueblo y por otra, abordar el problema de la falta de interés de los varones para ejercer esta profesión, dado sus bajos salarios (Egaña, Salinas & Núñez, 2000: 105).

El sector prebásico no vivió un proceso de feminización, sino que nació siendo un campo laboral exclusivamente femenino. Esto tuvo sus consecuencias, tanto para el desarrollo del mismo, como para las mujeres que se desempeñaron en él, puesto que dicho sistema es el que contará con menos recursos por parte del Estado y los salarios serán los más bajos, características que se conservan hasta la actualidad.

Seguramente ajenas a estas evaluaciones que hacemos desde el presente, el trabajo de Doña Leopoldina y de las kindergarterinas egresadas, tendrá sus frutos, ya que se logró extender la educación parvularia, pues se graduaron 300 maestras que dirigieron otros centros parvularios en el país. La gran mayoría de los jardines funcionaron en aulas anexas a Liceos y a escuelas del sector particular. De hecho para el año 1911 a iniciativa de la maestra austríaca se creó el primer kindergarten popular.

Además se editaron revistas y publicaciones específicas y las kindergarterinas se preocuparon de participar en seminarios nacionales, también crearon asociaciones vinculadas al área. Pero para la segunda década del siglo XX, el contexto del mundo y Chile había cambiado. La Primera Guerra Mundial, la caída de la producción del salitre y la depresión mundial tendrán un gran impacto en la economía chilena, lo que se traducirá en la paralización del desarrollo de este nivel educativo. Sólo algunas escuelas, como la Escuela Normal N° 2 de Santiago continuaron con sus actividades pero la atención pasó a ser reducida.

Fundamentos Pedagógicos de las Kindergarterinas

Con respecto a los fundamentos pedagógicos del Kindergarten, este se basó en las ideas de Fröebel, teniendo como principios: a) una concepción que entendía que la educación comenzaba en el nacimiento hasta el ingreso a la Escuela Elemental o Básica, b)

un enfoque educativo que, sobre la base de las características y el propio desarrollo del educando, propiciaba el trabajo activo del párvulo mediante una metodología lúdica, c) una concepción de la educación, que entendía que la escuela debía realizar una labor que se complementaba con el trabajo con los padres en la formación de los infantes.

La directora del Kindergarten Católico decía:

El Kindergarten tiene por objeto desarrollar las fuerzas físicas de los niños; (...) enseñarles, en los límites de lo posible, a expresar claramente sus observaciones y sus juicios; habituarlos a la limpieza, al orden y a la urbanidad; inspirarles el gusto de lo bello; formarlos para la obediencia, la veracidad y la actividad y, en fin, tratar, por cima de todo, de hacerlos buenos, amables y generosos. (Discurso de Finalización del año académico de la Sra. Fanny de Retamal Balboa).

Leopoldina Maluschka, señalaba que con respecto al objetivo del Jardín de Infantes, sólo unos pocos han entendido su verdadero significado y objeto como institución social y pedagógica:

Algunas familias los consideran establecimientos donde los niños pasan algunas horas del día jugando y permanecen durante este tiempo protegidos de diversos peligros, a los que tanto en la calle como en la casa estarían expuestos por falta de una conveniente vigilancia, y no le reconocen a esta educación mayor trascendencia (Maluschka: 10).

Sorprenden las palabras de la educadora, porque dicha percepción con respecto a la función de este nivel educativo ha perdurado en el transcurso del tiempo. La maestra austriaca, realizaba una crítica a quienes pensaban que la única ventaja que tenía la instauración de un sistema de educación parvulario eran los dividendos que a futuro podrían generar en la vida del educando y en el país. Sin valorar el desarrollo de este nivel educativo por sí mismo, es decir, por la relevancia e importancia que este tipo de educación tenía para la vida del niño o niña. Además, se refiere a un punto crítico, en relación con la asistencialidad que se le otorgaba al Kindergarten:

(...) creen el objeto de la educación pre-escolar es, en realidad, sólo una de sus finalidades: proteger al niño contra los malos influjos o el abandono, cuando el ambiente social en que vive es inadecuado a su desarrollo (Maluschka: 10).

Consideramos que esa idea, está en la base de quienes delinearon este nivel del sistema educativo, y por ello, ha marcado su posterior desarrollo, al existir el jardín infantil, se protege a los infantes del mal entorno en el que muchos viven. Para finalizar, citando y homenajando al inspirador del Kindergarten, Leopoldina señala:

El verdadero objeto del Kindergarten fue definido por su fundador, Federico Fröebel, comparando al niño con una delicada plantita a la cual se deben prestar solícitos cuidados, sin violentar su crecimiento natural (Maluschka v. de Trupp: 10).

Debemos destacar que estas palabras reafirman su férrea convicción de que el Kindergarten, creado según los postulados de Fröebel, era el modelo pedagógico que se debía desarrollar, en clara respuesta a las iniciativas que a partir del 1925 se implementaron en Chile referentes al método Montessori.

Función del Kindergarten y la maestra

Leopoldina Maluschka de Trupp en el libro titulado *“Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar”*, dio a conocer su visión sobre la importancia de la educación preescolar, la manera en que está se debe desarrollar y la labor complementaria de la familia. En esta obra nos señala, que en la primera etapa, el niño goza del cuidado de su familia, pero después viene:

(...) un período (4 a 6 años) en el cual el niño manifiesta una mayor independencia, y su gran movilidad y espíritu de investigación desconciertan a los adultos y ponen muchas veces en peligro su propia salud y vida. Es este el momento cuando el niño debe ser entregado a una guía pedagógica competente que, en constante contacto con el hogar, complete la obra de éste y ayude al niño a encauzar sus fuertes impulsos naturales. Esta dedicada tarea es la que corresponde al Kindergarten o sección pre-escolar. (...) Es decir, cuidar de su salud, estimularlo en la formación de buenos hábitos, personales y sociales, ejercitarlo en el correcto uso del lenguaje y poner en práctica juegos y actividades que favorezcan su desarrollo intelectual y moral. (Maluschka, 1935: 6).

Consideramos que estas palabras son reveladoras en lo referente a la función que le otorga a la institución del Kindergarten, y la impronta moralizadora que tiene la educación cuando nos señala que “el niño debe ser entregado a una guía pedagógica competente que, en constante contacto con el hogar, complete la obra de éste y ayude al niño a encauzar sus fuertes impulsos naturales”, evidenciando la concepción moderna de la infancia, que resalta su plasticidad. Asimismo, delimita dos tareas claves: un espacio que debe propiciar el desarrollo intelectual del niño (que incluye a las niñas) y a su vez ser un lugar de transmisión de hábitos tanto sociales como morales. A grandes rasgos, no parece diferenciarse mucho de la escuela común. Sin embargo, ella destaca en uno de los manuscritos titulado “Organización de un Kindergarten” que en “el Kindergarten no debe haber una disciplina seria como en la escuela”, pero debe buscarse el término medio entre la libertad que el niño tiene en la familia y la seria disciplina de la escuela, porque de este modo, será más fácil su inserción en el sistema educativo posterior.

De este modo, se le atribuye al Jardín de Infantes una labor en sí misma pero a su vez en relación al sistema educativo en general, ya que debía servir de antesala a la educación básica. La Sra. María Esther P. de Naranjo, quien ejerció el cargo de visitadora general de Kindergarten fiscales y subvencionados, en una Conferencia dictada en el Curso de Directoras de Liceos titulada “El kindergarten en su relación con el Liceo” señala:

El Kindergarten (...), es la continuación natural de la enseñanza materna, el período de transición entre la vida del hogar i la vida de la escuela; es el factor complementario destinado a llenar los vacíos que el hogar ofrece en la educación del niño, i la plataforma fundamental sobre la cual la escuela o el liceo habrán de levantar el edificio de la ciencia i de las artes (María Esther P. de Naranjo, 1913: 5).

Formación de las maestras kindergartnerinas: una mirada desde el género.

Según Leopoldina los principios que guiaban la labor de todas las maestras, debían obedecer a las siguientes máximas: la primera rezaba “Dedícate con amor sincero a los niños”

Sin este amor la mejor preparación, los mas profundos conocimientos, las buenas disposiciones de la Kindergartina son de muy poco provecho para los niños. La kindergartina que posee ese amor sincero hacia la niñez lleva en sí las aptitudes para desempeñar su misión con el más feliz éxito (Maluschka, s/a).

Se ponía de manifiesto un fuerte componente moral en la labor otorgada a las maestras, destacando lo que hoy llamaríamos *vocación* hacia el trabajo con niños y niñas, donde el “amor” es el eje principal del ejercicio docente, ya que sin este sentimiento por más estudios que se tenga no se podrá realizar bien la tarea. No obstante, instaba a las educadoras a mantener los límites, la autoridad y el justo término medio. En la segunda premisa se señalaba: “Procura ser imparcial en el trato con los niños”

El corazón de la Kindergartina debe alimentar un cariño igual para todos los niños, por consiguiente no debe manifestar preferencia por ninguno, ni aun aparentemente porque nada es más perjudicial para la formación del carácter del niño que este proceder (Maluschka, s/a).

La segunda idea se relacionaba con el “Dedícate con amor sincero a los niños”, pues como una buena madre, se debía querer a todos los hijos por igual sin manifestar preferencia. De lo contrario, la maestra provocaría problemas para el infante y el curso en general. La tercera premisa es “Confía en la bondad de la naturaleza infantil”, donde destaca:

(...) 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. Hai que distinguir al que miente del que habla con poca sinceridad (Maluschka, s/a).

La maestra debía conocer a sus estudiantes, sin humillar al niño que miente, siendo capaz de guiarlo para que aprenda a obrar bien, conociendo la observancia de Dios. Pero aún debiendo tener confianza en sus educandos, Leopoldina M. destacaba que:

(...) no se debe descuidar la vigilancia de los niños; es necesario observarlos muy perspicazmente porque en esta edad suelen cometer graves faltas contra la moral, faltas inconscientes producidas por malos ejemplos (Maluschka, s/a).

Al mismo tiempo debía estar siempre atenta y alerta, ya que los niños son permeables a cualquier mala influencia, lo que se relacionaba con la cuarta premisa: “Cuida de tus modales delante de tus alumnos”. Allí resaltaba la inteligencia y perspicacia de los niños para percibir las buenas o malas costumbres de la maestra, retomando la vieja idea del magisterio como ejemplo de virtud y buenas costumbres, que no sólo pasa por un modo de vestirse, sino principalmente por una manera de ser y comportarse en sociedad.

Por esto la Kindergartina debe cuidar en primer lugar de su exterior; de su traje, de todo su arreglo; no debe ser jamas, descuidada en este sentido; pero debe evitar caer en el extremo opuesto. Debe ademas cuidar de no demostrar desigualdad de carácter, ni falta de dominio de sí misma: lo que un dia prohíbe no debe permitirlo al dia siguiente; jamas debe dejarse llevar de la ira y menos castigar corporalmente a los niños (Maluscka, s/a).

El quinto precepto nos señala “Vijila continuamente a tus alumnos para evitar que cometan faltas”. Con estas ideas se destacaba la labor de normalización que realizaba el magisterio, quien debía enseñar a sus estudiantes, mediante un estricto control del comportamiento, la vigilancia constante tiene gran influjo en la conducta:

La mirada de la maestra tiene una fuerza mágica para los alumnos, especialmente en esta edad; dominados por ella se empeñarán en hacer lo bueno o por lo menos evitarán lo malo i esto guia la voluntad a la práctica de bien, mientras que si se sienten abandonados fácilmente aprovecharán la ocasión para hacer algo que no debieran (Maluscka, s/a).

El sexto mandato es una indicación pedagógica ya que se indica: “Trata de conocer la individualidad de tus alumnos i arregla, según esta los medios educativos”. En este punto ella hace un llamado a intentar penetrar en el estudio de la individualidad infantil, ya que observando la variedad de aptitudes y temperamentos se logrará conocer a los educandos poniendo énfasis en la elaboración de un libro de notas. La observancia y estudio de los infantes es, a juicio de la autora, imprescindible, ya que ha podido comprobar que hay algunos infantes que:

(...) por naturaleza [se muestran] inclinados a dominar a otros; si estos niños son bien educados i de buenas costumbres e inclinaciones, su influjo no será perjudicial para ellos ni para sus compañeros; si, por el contrario dominar sólo por su fuerzas físicas, se pondrán groseros, iracundos, desobedientes, déspotas y harán sufrir a los demas. A estos no se les debe preferir en nada mientras no sean modestos, amables i sumisos. Hay otros que siempre subordinan a los demas, sin atreverse a obrar por si solos; estos caracteres modestos necesitan que se les anime, reconociéndoles todo lo bueno que hacen para estimularlos a la independecia i confianza en sí mismos (Maluscka, s/a).

Con las palabras anteriormente transcriptas pareciera que en todos los tiempos han existido problemas de violencia escolar entre los estudiantes y por eso el llamado a cuidar, observar e indagar el comportamiento de su alumnado, ya que sólo el conocimiento que se tenga de ellos permitirá a las maestras saber actuar y dar el correctivo o sanción necesaria para encauzar el buen comportamiento En relación a esta preocupación por los demás, en el punto séptimo señala: “Tu tarea más importante es el desarrollo i cuidado de los sentimientos morales i relijiosos de tus alumnos”. Pero la mejor manera que tenía la maestra para que los infantes conozcan la palabra de Dios era el ejemplo *“si siempre manifiesta respeto por las verdades relijiosas, su fe i su ejemplo producirán resultados más benéficos que sus palabras”* (Maluscka, s/a).

En el punto octavo retoma lo pedagógico, indicando “Trabaja constantemente en aumentar i profundizar tus conocimientos y educación general”. Donde se destaca el hecho

de que toda maestra debía perfeccionarse y adquirir nuevos conocimientos para mejorar en el ejercicio de la docencia, habla de la formación permanente del profesorado, como algo imprescindible. Con este objetivo, también añade la asociación con otras compañeras para el intercambio de ideas e insta a visitar otros establecimientos para aprender de dichas experiencias. El noveno punto, indica con claridad que la labor de la maestra está más allá de los muros de la escuela, y por tanto es necesario resguardar las buenas relaciones con el resto de la comunidad educativa, diciendo: "Trata con mucho tacto a todas las personas que tienen relación directa o indirecta con tu ocupación". Finalmente, el último consejo es sobre aspectos administrativos y burocráticos de la labor docente "Un deber de administración es llevar en orden los libros necesarios"; así se indicaba a las futuras maestras que debían escribir un libro que contenga el número, nombre, edad del niño, si es vacunado o no, etc.

Los escritos de Maluschka, permiten interiorizarnos en las labores que tenían las maestras, dando cuenta de las ideas pedagógicas de la época, como la utilización de método de Fröebel y el interés por conocer al estudiante. Asimismo, la concepción que de la infancia se tenía: un período en la edad del ser humano en que se es permeable a todas las influencias, de aquí derivaría el esmerado trabajo de las kindergarterinas de guiar a los niños por el buen camino, siendo ellas mismas un ejemplo de virtud. Además, expone problemáticas siempre latentes referentes al funcionamiento de una escuela, la relación con los padres y madres, actores significativos en el buen desarrollo de la enseñanza, que toda buena maestra debe saber gestionar. Sin embargo, lo que sorprende en su detallada descripción sobre la organización de un kindergarten es el fuerte componente moral en la labor de la maestra, que da cuenta del estereotipo de género en la época, una maestra que por encima de todo, ama y cuida a sus educandos.

Este rol tradicional de la mujer, asociado a una construcción de género, se puede comprobar en las múltiples intervenciones que en el escenario público se realizan con respecto a la formación de las maestras. Por ejemplo, en el Congreso pedagógico de 1902 se expuso:

(...) hai que distinguir dos puntos: el que se refiere a la mera exposición de doctrinas, o sea a la clase de pedagogia fröbeliana, i el que se relaciona con la práctica de las doctrinas enseñadas. Para lo primero, debo declarar que no tendría inconveniente para rejeitar una cátedra de esa pedagogía, pero para lo segundo, **esto es para poner en práctica las teorías enseñadas, 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. ¿Cómo reemplazar la natural ternura i la paciencia sin límites que una mujer sabe emplear en el tratamiento de los pequeñuelos? Así por mas que pueda hacer una buena clase de teoría fröbeliana, no podría convertirse en jardinera** (Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902 Actas i Trabajos. Tomo I, Santiago de Chile, 1903: 329).

Lo destacado, ejemplifica que dentro de la concepción de quiénes debían ejercer la docencia a nivel prebásico, prevalecían las virtudes asociadas tradicionalmente a la "buena

madre y mujer”, es decir, amor, ternura, calidez; todas ellas innatas y por tanto, difíciles de enseñar. Esta idea era compartida por las mujeres que contaban con una profesión, por ejemplo Verónica Schäfer, directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, en su ponencia titulada “Enseñanza de la economía doméstica en las escuelas de niñas”, recalca que la mujer debía aprender a gobernar su casa, para ello era necesario contar con cursos de economía doméstica, subrayando:

El principal fin de la educación femenina es la formación de la índole i de carácter. Sentimiento estético que es imposible sin gusto por el orden i la limpieza, condescendencia, paciencia, diligencia, prudencia, deseo de servir a los demás, abnegación, apego al hogar, sencillez, alma de la verdadera elegancia, son virtudes que se deben inculcar en el alma de los jóvenes (Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902 Actas i Trabajos. Tomo I, Santiago de Chile, 1903: 437).

Estas ideas se vinculan con las de la Directora del Kindergarten, expuestas anteriormente. Entonces ¿Cuáles son las consecuencias de esta concepción sobre el rol de las mujeres? Creemos que la visión de la maestra inextricablemente asociada a su rol de madre ha influido en su desarrollo profesional en el período estudiado, pero con influencias en el presente. Al analizar la ocupación laboral de las mujeres en la actualidad, no deja de sorprender el hecho que la labor de cuidadora, protectora y educadora ha traspasado los muros del hogar para instalarse en las profesiones femeninas y muy especialmente en aquellas mujeres que se desempeñan en el sistema parvulario.

La educación preescolar se concebía como una manera de cuidar a infantes cuyas madres se veían en la necesidad imperiosa de trabajar. Pero a su vez, se entendía que mediante esta institución se podía educar a la familia. La visitadora María Esther se preguntaba en 1913, sobre cómo nació el kindergarten ¿a qué se debió su creación e incorporación en la educación escolar? Y responde que a juicio del Fröebel:

el hogar no cumple poco ni mucho con su misión educativa. Los niños se desarrollan en su primera infancia sin una inteligente dirección que responda a un plan metódico, científico i, por lo tanto, eficaz. La mayoría de las madres no poseen esa previsión bien aquilatada mediante estudios adecuados para educar a sus hijos estimulando sus virtualidades... (María Esther P. de Naranjo, 1913: 6-7).

Agregando que al no ser bien educado el niño adquiere “defectos fundamentales que con el transcurso del tiempo, repercutirán en él en forma verdaderamente funesta”. De este modo las kindergarterinas entendían que su trabajo excedía a la escuela, traspasaba al hogar y repercutía en el país.

No olvideis tampoco que en la educación del pueblo está basado el porvenir de la Nación, arranquemos a los niños de mal ejemplo i de las malas inclinaciones i tendremos valientes i buenos ciudadanos predispuestos a obrar bien.(...) ¡Qué satisfacción para nosotras, mis buenas compañeras, tomar parte en esta benéfica obra!”. (Revista “El Kindergarten Nacional (Año 1, Marzo-Abril de 1911, Núm. 2 y 3, p. 2).

En la revista “El Kindergarten Nacional”, un grupo de maestras expusieron, con

detalle, un plan anual de clases en el que se detallaban los temas que debían desarrollarse con los infantes a lo largo del año académico. En Marzo, al inicio de las clases, el tópico fundamental a tratar era el de la familia, siendo el tema principal el hogar, la primera figura a la que se le dedican poesías es a la madre, la segunda semana es al padre, la tercera, los hermanos y en la cuarta, ya no es el núcleo familiar, sino a esta gran familia que conforma la Patria: “*Los abuelos: héroes de la Patria 5 de Abril, batalla de Maipú; Costura sin aguja, la cruz de Malta*” (Revista “El Kindergarten Nacional” Año 1, Marzo-Abril de 1911, Núm. 2 y 3, p. 5). Posteriormente continúan con los parientes y finalizan con los sirvientes.

En este plan anual de actividades, se presentaba un tipo de familia ideal compuesta por papá mamá e hijos, lo cual es bastante paradójico frente a la gran cantidad de niños sin padres que existían. Asimismo, si era un kindergarten público, llama la atención la figura de la sirvienta, que además es niña (*Poesía, la niña trabajadora*) y por último, la instalación de las fechas patrias que hasta el día de hoy se conmemoran, como la batalla de Maipú acontecida el 5 de Abril de 1819. Esta última idea es retomada en el mes de mayo, dedicado de manera íntegra a una historia heroica de la Guerra del Pacífico, con tópicos como: la patria, 21 de Mayo, Arturo Prat, el buque Esmeralda, la bandera, el escudo, los soldados y las armas.

La educación de niños y niñas en los kindergártenes servía para educar también a sus padres en el respeto a la nación y patria. No olvidemos que lo más probable es que dichas familias no hubieran tenido el acceso a una educación primaria, ni menos aún al jardín, de ello derivaría el acento en transmitir valores, costumbres y por sobre todo el amor a la patria, dedicando todo un mes a contar una historia épica de la naciente república. Lo sorprendente es que actualmente en los jardines infantiles y escuelas sigue siendo mayo “El mes del mar”, cuyo hito es el día 21 en el cual se celebran “Las Glorias Navales”.

Reflexiones Finales

El que las mujeres ejerzan labores asociadas al cuidado de otros como enfermería, asistencia social, profesorado, etc. dan cuenta que la maternidad es social también. Al igual que el importante trabajo desarrollado dentro del hogar, pero carente de reconocimiento, todas esas profesiones son relevantes para la sociedad, pero mal remuneradas y con escaso estatus social. Dichas constataciones se ven exacerbadas en el caso de la educación preescolar, ya que a diferencia de otras ramas del sistema educativo, este nivel nació siendo una labor desempeñada por mujeres, es decir, fue un campo laboral en el cual los varones nunca tuvieron la intención de participar, siendo desde sus inicios una labor feminizada, lo cual ha provocado su escasa valoración social que se evidencia en el hecho de que tienen los más bajos salarios del sistema y en el caso chileno representan el sector

menos regulado a nivel normativo. A modo de ejemplo, para ejercer en cualquier rama del sector educativo se tiene que haber cursado estudios universitarios. Sin embargo, en el nivel prebásico, la persona pudo haber asistido a un colegio técnico profesional o instituto para poder ejercer la profesión, los cuáles no tienen la misma calidad ni reconocimiento que la formación universitaria.

El desarrollar un estudio sobre las ideas y formación de las primeras maestras parvularias creemos que contribuye a entender cómo se ha construido este nivel del sistema educativo, y en especial, la función que se le otorga a la maestra, la cual está marcada por fuertes mandatos de género. La ternura, calidez y afecto en la labor docente, no son apreciados dentro de la formación, sino que son meras aptitudes, que a juicio de muchos sólo se dan entre las mujeres, las cuales ayudan a desempeñarse en la función. Pero esta visión desconoce las contribuciones al desarrollo intelectual de nuestras niñas y niñas que las maestras desarrollan.

Como ninguna otra rama del sistema educativo, las primeras maestras de párvulos en Chile, recibieron una instrucción formal en las Escuelas Normales. No obstante, el patrón de género dominante exaltó sus cualidades “femeninas” como el amor, dedicación y preocupación, en desmedro de las potencialidades cognitivas de su labor. Esta construcción del rol social de la maestra kindergarterina ha perdurado y aún hoy se la sigue asociando a funciones de cuidado y asistencialidad. Sin embargo, junto con estas labores de protección, a comienzos del siglo XX las maestras tuvieron la misión de civilizar y moralizar a la población. Así lo demuestran los testimonios en las revistas que resaltan el amor a la patria y la exaltación de los héroes de la Guerra del Pacífico.

Con respecto a las razones de la poca atención a la etapa de párvulos por parte del Estado y su abrupto corte en 1915 creemos que una variable que se debe considerar es el costo económico que supuso y especialmente el concepto social sobre las funciones femeninas que se tuvo. Si a esa edad los niños y niñas precisan sobre todo cuidado y eso es algo que en el discurso tradicional corresponde a la madre y el hogar ¿Por qué el Estado se debía preocupar? ¿Para qué pagar a un grupo de funcionarias por una actividad que realizan muchas mujeres gratuitamente al interior de sus familias?

La exaltación de la figura de la madre como cuidadora y protectora, sumado al desprestigio y desvalorización de las maestras abocadas a la primera infancia, en el sentido de que su labor, no merece mayor preparación de tipo profesional e intelectual marcó la evolución de esta rama del sistema educativo. Lo anteriormente descrito, ayuda a entender las condiciones por las que actualmente atraviesa el sector, al tiempo que las constataciones señaladas precedentemente ejemplifican los estereotipos tradicionales de género asociados al ejercicio del magisterio de párvulos.

Bibliografía

- Alarcón Dina (1986) Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956, en Revista *Perspectiva*, N° 2. Universidad Central de Chile. Santiago de Chile.
- Ariés Philippe (1987) *El niño y la vida familiar en al Antiguo Régimen*. Editorial Taurus. Madrid.
- Bosch Esperanza, Ferrer Victoria y Pili Margarita (1999). *Historia de la Misoginia*. Universitat de les Illes Balears. Editorial Anthropos. España.
- Cox Cristian & Gysling Jacqueline (1990) *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Editorial CIDE. Santiago de Chile.
- Cuesta Raimundo (2005) *Felices y escolarizados: crítica de la Escuela en la era del capitalismo*. Editorial Octaedro. España.
- Egaña María Loreto, Salinas Cecilia y Núñez Iván (2000) Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primaras, 1860-1930. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 26, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile,
- Egaña María Loreto, Salinas Cecilia y Núñez Iván (2003) *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Editorial Lom. Santiago de Chile.
- González Rodríguez María de la Paz, (2001) "Reflexiones en torno a la historia de la educación", en *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación: La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 12-15 de Junio 2001.
- Llanes María Angélica (1991) Ausente, señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990. (Hacia un historia social del siglo XX en Chile). Editorial JUNAEB. Santiago de Chile.
- Narodowski Mariano (2008) *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Peralta María Victoria (2006) *Cien años de Educación Parvularia en el Sistema Público: el Primer Kindergarten Fiscal 1906-2006*. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- Scott Joan (1990) "El Género: Una categoría útil para el análisis histórico". En James S. Amelang y Mary Nash; *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Ediciones Alfons el Magnani. Valencia.
- San Román, Sonsoles (2006) *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Editorial Ariel. Barcelona.

- Olivieri Simonetta (2005) Mujeres profesoras e identidad profesional. En Flecha Consuelo, Núñez Marina y Rebolledo María José; *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
- Varela Julia y Álvarez-Uría Fernando (1991) *Arqueología de la Escuela*. Editorial La Piqueta. Madrid

Fuentes

- Revista El Kindergarten Nacional
- Congreso General de Enseñanza Pública de 1902
- Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889
- Anuario del Ministerio de Instrucción Pública. Informaciones Pedagógicas, Boletín N°1,
- Año: 1906. *La alimentación de los niños pobres en las Escuelas Públicas* Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública por el Médico Inspector de Escuelas de Santiago, Doctora Eloisa Díaz.
- Leopoldina Maluschka de Trupp. *El Kindergarten: su organización, adopción e instalación en Chile i los demas paises Sud-Americanos*.
- Leopoldina Maluschka de Trupp. "Kindergarten, Familia y Escuela: teorías y prácticas de Educación Pre-Escolar. Importancia del juego infantil. Primer don Fröebeliano. Intuiciones de los colores. N.01, Santiago de Chile, Septiembre 1935.
- Leopoldina Maluschka. "Organización de un Kindergarten", manuscrito.
- Kindergarten Católico.

NOTAS

¹ Se deja constancia que en las citas transcritas de fuentes primarias utilizadas en el trabajo se respeta la ortografía del documento original.

² Las Escuelas Normales, fueron las instituciones educacionales que se preocuparon de la formación del profesorado (preceptores o normalistas) de la educación básica que para el siglo XIX se conocía bajo el nombre de educación primaria. Surgen en gran parte del mundo a fines del XVII y primera mitad del XIX. En Chile funcionaron entre 1842-1973.

³ El año 1763, se promulgó el *Reglamento General de las Escuelas*, que amplía la obligatoriedad escolar, extendiéndola a todos los infantes ente 5 a 13 años, "que quedaban emplazados, bajo pena de multa para los padres a asistir diariamente a la escuela entre ocho y once de la mañana y entre una y cuatro de la tarde, excepto los domingos, bajo la atenta inspección del clero o de superintendentes ad hoc" (Cuesta, 2005: 23).

⁴ Entre las alumnas de esta primera generación de maestras kindergarterinas podemos mencionar a Guillermina Pickering, Ester Hurtado, María Pacheco, Florence Trehwela, Juana Cofré y María Mercedes Valenzuela. Sus profesoras fueron Guillermina Gübel y María Kiniecke.

⁵ Eloísa Díaz (1866-195) Fue la primera mujer en Chile y América del Sur en obtener el título en Medicina y Cirugía (3 de enero de 1887). Durante todo su desempeño profesional demostró gran interés por la salud infantil y ocupó importantes cargos públicos en el área.