



IE Revista de Investigación Educativa de  
la REDIECH  
ISSN: 2007-4336  
revista@rediech.org  
Red de Investigadores Educativos  
Chihuahua A. C.  
México

Larios Guzmán, Martha Esther; Hernández Orozco, Guillermo  
Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929  
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 4, núm. 6, abril-septiembre,  
2013, pp. 35-42  
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.  
Chihuahua, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521652344005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# Los planes de estudio de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929

**MARTA ESTHER LARIOS GUZMÁN**  
**GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO**

Profesores investigadores  
Universidad Autónoma de Chihuahua

## Resumen

Este trabajo es resultado de la investigación que implicó la búsqueda, procesamiento, contrastación, análisis y evaluación de documentación archivada, junto con la que se recabó en fuentes secundarias, que dan cuenta del desarrollo del currículo en la formación de maestras para la atención de párvulos en la primera Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua en 1929. Se retoma la Historia Social como metodología para desarrollar esta investigación, cuyo propósito general se centró en valorar los planes de estudio a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo se visualizaba la formación docente? ¿Cuáles eran las ideas en torno a la formación de educadoras en el estado de Chihuahua en 1929? ¿Cuáles fueron los planes de estudio implementados?

**Palabras clave:** historia, planes, currículo, educadoras.

## 1. La formación docente y las ideas en torno a la formación de educadoras en el Estado

Indagar en torno al devenir de la formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias de los sujetos y las historias institucionales que se alejan del relato oficial.

La docencia, para reconocerse como profesión y como función social, pasó por un largo proceso signado por debates y políticas, cuyos antecedentes permearon el proceso actual de formación. La Escuela Normal de Educadoras empezó a labrar en 1929 con base en el currículo que se verá en líneas posteriores.



En este momento histórico se puede identificar que el Estado pretendía ofrecer una formación específica para la atención de los alumnos de las escuelas de párvulos; su objetivo era crear un espacio importante de realización personal y colectiva, con miras a la elevación del nivel cultural del pueblo a partir de las necesidades de desarrollo de cada demarcación. El que hubiera maestras especializadas en el ramo se concebía como una educación progresista.

El proceso de formación docente era amplio y complejo; incluía, aparte de la preparación formal, la educación informal que sugería la interiorización de actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando en el proceso de socialización de los profesores. Por ello en este periodo, en la escuela de párvulos se proponía un seguimiento a la educación que recibía el alumno en el hogar.

Las maestras se formaban a través de los requerimientos sociales e ideológicos plasmados en los planes de estudio de la época, lo que sirvió de base para las transformaciones educativas y curriculares en el proceso histórico de la carrera de Educadora en el país y en el Estado.

## 2. Planes y Programas de estudio

La formación de profesoras en efecto constituyó un proceso complejo. Se trataba de lograr que la educadora adquiriera saberes profesionales pedagógicos, por lo tanto se tenía que capacitar a las mujeres para cumplir con su labor como especialistas en la atención a los párvulos.

La Escuela Normal de Educadoras, tomó como base para el desarrollo curricular los postulados de Juan Amos Comenio, Bacon, Descartes, Locke, Juan Jacobo Rousseau, Herbert Spencer, J. Enrique Pestalozzi, Federico A. Froebel, María Montessori y los fundamentos de *centros de interés* del médico y educador belga, Ovidio Decroly. Como se puede apreciar los fundamentos se dirigían hacia la escuela activa incorporando algunos elementos como: el contacto con la naturaleza, la observación y la espontaneidad. Con ello se puede entender que la educación infantil se comenzaba a centrar en el niño, sus intereses y necesidades, tratando de eliminar los métodos autoritarios.

En el libro de actas del Archivo Histórico Universitario de la UACH, se pueden consultar los contenidos programáticos y planes detallados que debían cubrir las educadoras inscritas en esta Carrera, los cuales fueron signados por el director Juan Alanís<sup>i</sup>, las asignaturas pueden verse en la figura 1.

El total de materias cursadas durante la carrera eran dieciocho, distribuidas en dos ciclos escolares: nueve para el primer año y nueve para el segundo. Estas materias se impartieron de dos a tres veces por semana de acuerdo a su contenido.

En este plan de estudios se puede apreciar que las materias referidas a pequeñas industrias, prácticas agrícolas y ciencias domésticas, no empatan con la pretensión que se tenía de centrarse en el conocimiento del niño, sus cuidados y de manera implícita sus necesidades como párvulos. Al



observar las asignaturas, se puede detectar la búsqueda de elementos objetivos para los niños como *historia natural*, donde se presentan elementos que pudieran llamar su atención: los animales de todas las clases, domésticos y salvajes; sus cualidades y costumbres, y la utilidad de los árboles, plantas y flores. Se les enseñaban las rutinas que se seguían diariamente en la casa y el modo de hacerlos mejor, así como a describir los diferentes oficios y procedimientos en las artes y la división del trabajo. Por otra parte, después del movimiento revolucionario iniciado en 1910, había que crear más escuelas en el medio rural por lo que el mapa curricular debía contemplar materias relacionadas con el campo.

En relación con las Bellas Artes, la Escuela Normal de Educadoras en su plan de estudios incluía clases de *dibujo*, cuyos maestros fueron: E. B. de Fritzheim, J. Murillo y Laura I. de López Negrete, mientras que en *Solfeo* fue Ernesto Talavera, y en *educación física*, Rafael Revilla. Se contaba también con la clase de *piano, cantos y juegos*

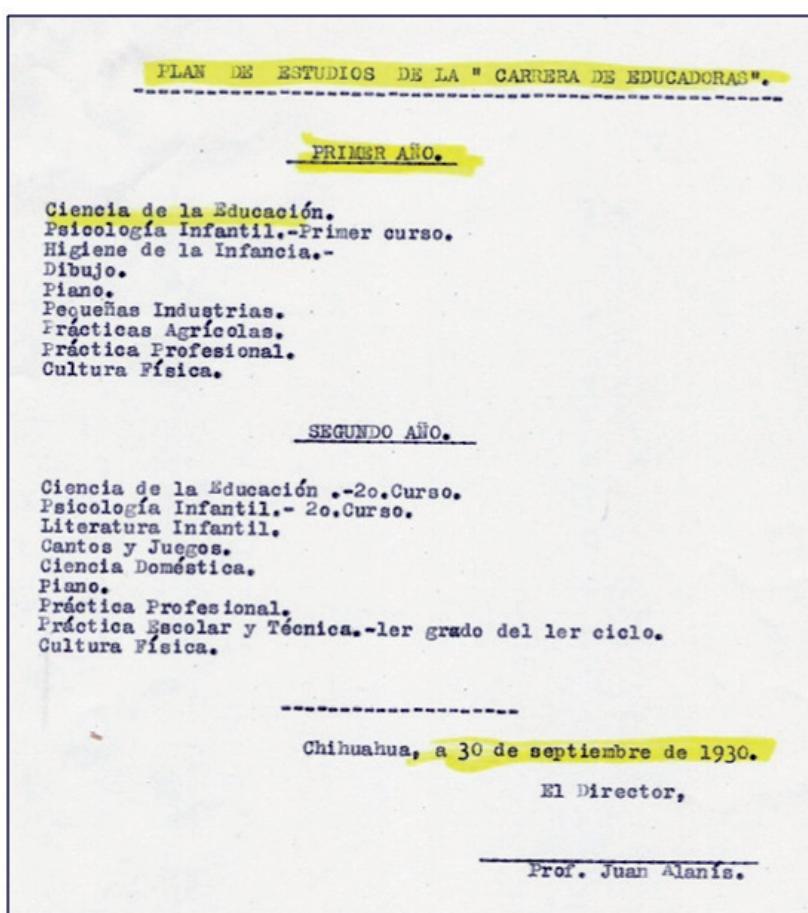


Figura No. 1  
Plan de estudios de la primera Escuela Normal de Educadoras. Fuente: AHUACH

gos y cultura física.

Como puede apreciarse, el colectivo docente estaba integrado también por personas del extranjero, como el caso de Fritzheim. Respecto a las asignaturas tanto en primero como en segundo grado se cursaban las mismas materias, con la excepción de que en segundo año, *higiene infantil* era sustituida por *literatura infantil*.



Figura No. 2  
Lista de Asistencia. Curso de Psicología Infantil 1929. Fuente: AHUACH

NOMBRE DE LOS ALUMNOS	PRIMER TRIMESTRE						SEGUNDO							
	SEPTIEMBRE		OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE		ENERO					
	Fal.	Apl.	Con.	Fal.	Apl.	Con.	Fal.	Apl.	Con.	Rec.	Fal.	Apl.	Con.	Fal.
Sev. C. de Psicología Infantil.														
Baldassara Josefina	0	7	3	0	4	1	2	2	✓	✓	0	3	3	3
Cabos M. a. Luisa	0	7	3	1	3	3	0	7	✓	✓	2	2	3	1
Dílgado Horacio Linda	0	7	8	1	2	1	0	3	✓	✓	1	3	3	0
Florica Josefina	0	7	3	0	2	1	1	2	✓	✓	0	7	3	✓
Gómez Luis	0	7	3	1	2	✓	1	1	✓	✓	2	1	3	8
Gaughan Beatriz	0	7	3	1	3	✓	0	2	✓	✓	0	7	3	1
Gutiérrez Carmen	0	7	3	1	2	✓	1	3	✓	✓	1	7	3	1
Justindani María	0	7	3	0	3	✓	0	3	✓	✓	0	3	3	1
Marmolejo M. a. Carmen	0	7	3	0	3	✓	0	2	✓	✓	0	7	3	1
Márguez Esperanza	0	7	3	2	2	✓	1	1	✓	✓	4	7	3	1
Mongal Rosalba	0	7	3	1	4	✓	1	2	✓	✓	7	3	3	0
Morales Concepción M. a. 1º Nov. 2	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	1	3	3	3
Morales V. Lucinda M. a. 1º Nov. 2	-	-	13	-	-	-	1	2	✓	✓	7	3	3	1
Orme J. María	0	7	3	0	2	✓	0	2	✓	✓	0	7	3	0
López M. Carmen M. a. 1º Nov. 2	2	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Liliana Julia	0	7	3	1	2	3	0	3	✓	✓	0	3	3	1
Reynosa Carmen	0	7	3	0	7	1	0	1	✓	✓	7	1	3	0
Robo G. Angela	0	7	3	0	3	3	1	2	3	✓	1	3	3	0
Taranga Guadalupe	0	7	3	13	-	-	-	-	-	-	1	3	3	1
Terradac Emilia	0	7	3	1	4	1	0	4	✓	✓	1	3	3	0
Trijo M. a. de la Luz	0	7	3	0	3	1	0	2	✓	✓	0	3	3	0
Valdez Rebeca M. a. 1º Nov. 2	-	-	12	2	1	3	2	2	✓	✓	10	-	-	-
López M. a. del Carmen M. a. 1º Nov. 2			7				1	2	✓	✓	0	3	3	0
Morales Concepción * * * 2			7				1	2	✓	✓	0	3	3	0

tomando como punto de referencia todo lo relacionado con la moral. Por su parte la *psicología infantil* abordaba aspectos relacionados a la educación del niño desde los tiempos medievales, problemas de la escuela mexicana, caracteres y evolución de la observación infantil, y el niño *subnormal*, en términos generales se planteaban aspectos relacionados con el conocimiento del niño y sus cuidados.

En la asignatura de *práctica profesional* impartida por Margarita

Bernal, se abordaba todo lo relacionado con la dirección y organización de las escuelas de la primera

infancia, ideas generales sobre el método Montessori<sup>ii</sup>, de Decroly y Froebel, que fueron con los que se trabajó en esa época en gran parte del mundo, en el país y en lo particular, en el estado de Chihuahua. La aplicación del método Decroly, flotaba en el ambiente pedagógico mundial, rompía con la tradicional segregación curricular y se presentaba de forma novedosa.

Decroly se había convertido en el iniciador y creador del concepto *centros de interés*, mediante los cuales se trabajaban temas de diversos aspectos como los frutos, el invierno, el trabajo, el juego y los juguetes, los vestidos o el agua. Decroly sostenía que la

## 2.1 Contenidos temáticos

Dentro de los contenidos temáticos de los planes encontrados en el Archivo Histórico, se localizaron algunas materias detalladas así como algunos cuestionarios aplicados a las alumnas, lo que nos da cuenta de los propósitos de la educación formal de las maestras de jardín de niños y de los requerimientos de la sociedad.

En *literatura infantil* se puede apreciar que los contenidos hacían referencia a las conversaciones maternales, tales como la familia y su composición —la madre, los deberes de los niños para con ella, el padre, sus funciones como sostén de la familia—,



educación debería reducir la ansiedad entre los niños mediante la globalización de la experiencia (citado por Dubreucq, 1985).

A principios del siglo XX, el método Froebeliano fundamentaba la práctica de la educación preescolar. De esta manera, para alcanzar los objetivos propuestos se aplicaban las tareas diarias que estaban conformadas por cantos, juegos, dones y ocupaciones propios de esta metodología. En lo referente a la materia *práctica docente* se puede observar que uno de los aspectos a trabajar y a estudiar en esta materia se basaba en los dones de Froebel.

La clase de piano impartida por Margarita Bernal abordaba principios y signos de la música: las notas, las claves, los silencios, las alteraciones, signos secundarios: puntillo, doble puntillo y tresillo.

La música hasta la actualidad ha tenido gran importancia en el desarrollo del niño, ya que con ella el pequeño desarrolla capacidades artísticas y fomenta muchas habilidades: discriminación y memoria auditiva, desarrollo del vocabulario, conciencia fonética, segmentación de palabras, secuencia de la historia, acciones necesarias para aprender a leer (Seefeldt, 2000).

En la clase de piano se tenía la finalidad de que la educadora aprendiera los principios y signos de la música y a tocar este instrumento, lo que le daría habilidad para explicar a los niños el texto de las canciones, que debían ser himnos cortos a la naturaleza y la vida alegre de los niños. El canto para los niños de cuatro a cinco años es natural y por lo regular se acompaña con movimientos físico ritmicos (Moorehead, 1941).

La materia de higiene escolar estaba enfocada estrechamente al desarrollo y salud del infante, tomando en cuenta las características anatómicas y fisiológicas del cuerpo del niño.

En el plano práctico, en la clase de *juegos gimnásticos* se realizaba la gimnasia de salón, posición correcta, movimiento de los miembros y marchas formando figuras. El desarrollo físico es un aspecto importante durante la niñez temprana. Implica una interacción entre nuevas capacidades físicas que resultan del crecimiento real del niño y la maduración de habilidades que se desarrollan como experiencia y capacitación proporcionada por los adultos (Gallahue, 1993).

Cabe mencionar que la materia de *solfeo* no se incluía en los planes y programas de estudio; sin embargo, aparece en los planes detallados y como parte de las erogaciones del ciclo escolar 1930-1931.

El solfeo estaba destinado al estudio teórico y práctico de los signos de la notación musical y de la entonación, atendiendo las indicaciones de la partitura, gesticulando la marca del compás y pronunciando los nombres de las notas musicales entonadas: do, re, mi, fa, sol, la, si, do.

Esta materia era ideal para las educadoras, ya que les daba la habilidad de reconocer los signos de la notación musical representados en una partitura y la vocalización que se hace de su interpretación —lectura musical— y sobre todo entonarían de manera adecuada cada uno de los himnos que debían enseñar a sus alumnos en las clases de cantos y juegos.



A partir de 1929 en México se habían publicado los libros de ritmos, cantos y juegos de Carmen Calderón, en coautoría con Luz María Serradel, los cuales fueron retomados por los jardines de niños de la época y por la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua a través de la asignatura de *cantos y juegos* impartida por la maestra María Delgado.

En la formación de las educadoras se incluía el curso *higiene escolar* como esencial, ya que las futuras educadoras debían formarse de manera integral, sin descuidar la salud del infante y la limpieza de la escuela, lo cual implicaba realizar el aseo de los salones y conservar la institución en óptimas condiciones de higiene.

Otra de las labores que tenía que realizar la educadora en esta asignatura era sensibilizar y enseñar a las madres de familia la importancia que tenía tanto la higiene para bienestar propio y el de los suyos (DGEPE, 1962). Se abordaban aspectos relacionados con la higiene personal, aseo regional –cabeza, oídos, boca–, higiene del hogar, higiene de la alimentación y la higiene mental, ya que todo lo que hicieran durante los primeros años de la vida del niño era mucho más importante que todo lo que se realizaría subsiguientemente.

Desde entonces ya se hacía mención del poder del juego como parte importante de la higiene mental en la educación de los pequeños, ya que les proporcionaba bienestar, despertaba su iniciativa y desarrollaba su inteligencia, fomentando a la vez su sociabilidad, combatiendo complejos tanto de superioridad como de inferioridad.

En el curso de historia se hacía un recorrido de la pedagogía y la educación en donde se abordaban y rescataban las teorías e ideas de Bacon, Comenio, Descartes, Malebrache, Locke y Herbart.

Bacon se posicionaba en un planteamiento de aprendizaje sobre la naturaleza del entendimiento humano; para él un estudiante entendería las lecciones morales mediante la interacción intuitiva con el material.

Comenio, desde una perspectiva individualista y protestante sugirió que, aunque la educación “debería enseñar todas las cosas a todos los hombres” y debería empezar por la naturaleza en vez de por el hombre, el estudiante tendría que ser considerado como una persona en desarrollo y el conocimiento se adquiriría inductivamente (Piaget, 1967).

El plan enciclopédico de Comenio para la educación se derivó del punto de vista protestante de la educación para todos: “hombres de todas las edades, de todas las condiciones, de sexos diferentes, femenino y masculino, y de todas las naciones” (Comenius, 1968) como un paso previo para la capacidad de respuesta última de cada individuo ante Dios.

Descartes opinaba que la razón, sobre todo en las matemáticas y la ciencia, explica el funcionamiento del mundo físico. En meditaciones metafísicas, Descartes amplió su investigación a la metafísica y proporcionó una prueba de la existencia de Dios basada en la razón, no en la fe. Para Malebrache y Locke el aprendizaje se podía convertir en un juego y un placer para los



niños, lo que estimuló el desarrollo de la alternativa naturalista de Rousseau, quien en su planteamiento de la educación se refería al niño como un ser que aprendía de forma diferente a causa de sus modelos de maduración físico-biológica (Rousseau, 1993).

Herbart promovió el estudio de la pedagogía científica tomando como base la psicología, diseñó un sistema educativo amplio y completo, aplicable tanto en adolescentes como en la primera infancia. Este método se fundaba en la experiencia y en la historia natural del espíritu. “La educación, tal como la concibe Herbart, aspira sobre todo a formar al individuo. Es una educación altamente moral, la cual proclama que el fin supremo de la instrucción es la moralidad y la virtud” (citado por Compayré, 1999). Esta materia, sin quitar mérito a las demás, era muy interesante, ya que también se estudiaban los orígenes del cristianismo y su influencia en la humanidad, aspecto que llama la atención, pues para estas fechas el cristianismo había dejado un legado en la educación de Chihuahua a través de los congregacionales, metodistas y bautistas, quienes fundaron varias escuelas de las cuales actualmente algunas prestan todavía sus servicios en el ámbito educativo.

Las primeras educadoras se formaron para ejercer en forma casi apostólica su labor. La carrera fue considerada como la formación perfecta para el sexo femenino, puesto que el imaginario que persistía era que cultivaba la feminidad, tradicionalmente tan apreciada en la mujer, y cultivaba al mismo individuo capaz de tener una formación que no sólo comprendiera labo-

res domésticas. “Ser educadora es el perfecto desarrollo de la feminidad, es trabajar con Dios en la fuente misma del poder artístico, intelectual y el carácter moral; es por tanto el más perfecto detalle que puede darse a la educación de una mujer, ser preparada para educadora”. (SEP, 1985: 37).

En relación con el concepto de imaginario, en este texto se ha partido desde una perspectiva histórica (Galván y López, 2008), con base en la afirmación de Evelyne Patlagean: “El campo de lo imaginario está constituido por el conjunto de representaciones que desbordan el límite trazado por los testimonios de la experiencia”, es decir, cada cultura y cada sociedad tienen sus imaginarios; los *imaginarios* abarcan todo el campo de la experiencia humana, desde lo más colectivamente social a lo más íntimamente personal. Con ello, se puede apreciar, cómo se prefiguraba socialmente a la mujer como educadora dentro de su formación docente.

### A manera de conclusión

El currículo de la carrera de maestras de jardín de niños de la Escuela Normal de Educadoras de Chihuahua, no era muy extenso, pero sí resultaba suficiente para cubrir los requerimientos del momento, los cuales se encaminarían a formar una educadora capaz de atender a los párculos de acuerdo al método natural, respaldado teóricamente por Rousseau, Pestalozzi y Froebel, con el cual se favorecerían los aspectos: físico, intelectual y moral, del pequeño educando, así como los requerimientos de la sociedad.

## Notas

<sup>i</sup> Juan Alanís en esta época era el Director del Instituto. El libro de actas del Archivo Histórico Universitario de la UACH da cuenta de ello, así como del currículo de la Escuela Normal de Educadoras.

<sup>ii</sup> El método Montessori se centraba, entre otras cosas, en dar a conocer los nuevos caminos de la educación, abordando las manifestaciones de la vida psíquica del niño y la preparación espiritual del maestro, que atañía a la manera de cómo debe considerarse y tratar al niño, así como actividades relacionadas con la repetición del ejercicio, la libre elección, los juguetes, el silencio, los premios y castigos, la dignidad y la disciplina.

## Bibliografía

COMENIUS, J. A. (1968). *The Pampaedia, John Amos Comenius on Education* (ed) Piaget, New York, Teachers College Press.

COMPAYRÉ, G. (1999). *Jean-Frédéric Herbart La educación a través de la instrucción*, México: Trillas.

Dirección General de Educación Preescolar DGEP (1962). *Educación Higiénica*. México, D.F. Noviembre, p.20.

DUBREUCQ CHOPRIX F.L. (1985), «*The Decroly Method*», International Encyclopaedia of Education, Vol 3, Oxford, Pergamon, 1335-7.

GALLAHUE, D. (1993), *Motor development and movement skill acquisition in early childhood education*. New York, Macmillan. pp. 24-41.

GALVÁN LAFARGA, L. E. y LÓPEZ PÉREZ, O. (coords.), ( 2008). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: Universidad Autónoma de México, Programa universitario de estudios de género: Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social: El colegio de San Luis, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 10-11.

MOOREHEAD, G. y D. POND (1941) *Music for Young children*, Santa Bárbara CA.

PIAGET, J. (1967). *The Significance of John Amos Comenius at the present time, John Amos Comenius on Education*, New York, Teachers College Press.

ROUSSEAU, J. J. (1993). *Émile*, London, Dent.

SEEFELDT, C. y BÁRBARA W. (2000). “*Music and Movement*”, in *Kindergarten fours and fives go to school*, New Jersey, Pearson Education, pp. 184-199.

SEP (1985). *Perfil profesional de la educadora*, Dirección General de Educación Preescolar. Imprecolor S.A de C.V. México, D.F.

