

## ÍNDICE

Presentación. <i>Yovana Hernández-Laina</i> .....	11
---	----

### PRIMERA PARTE

#### ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

<b>1. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.</b> <i>Carmen Sanchidrián Blanco</i> .....	17
Introducción .....	19
1. Contexto .....	20
2. La configuración del sistema educativo español .....	21
3. El nacimiento de la escuela infantil como institución asistencial .....	25
4. La Educación Infantil y su transcendencia educativa .....	37
Conceptos clave .....	43
Bibliografía .....	43
Lecturas .....	44
<b>2. LOS INICIOS DE LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO ETAPA EDUCATIVA.</b> <i>Carmen Colmenar Orzaes y María José Martínez Ruiz-Funes</i> .....	51
Introducción .....	53
1. Contexto .....	53
2. La Educación Infantil en la estructura del sistema educativo español a partir de la Ley Moyano (1857) .....	55
2.1. El lento crecimiento de las escuelas de párvulos y la pervivencia del modelo asistencial .....	58

3. La educación de la infancia según Federico Fröbel y el surgimiento del <i>Kindergarten</i> . . . . .	61
3.1. La recepción de Fröbel en España y la introducción de los Jardines de Infancia en la segunda mitad del siglo XIX . . . . .	65
3.2. La formación de maestras para las escuelas de párvulos . . . . .	69
4. Apropiación y vestigios materiales del Método de Fröbel en las escuelas de Educación Infantil en España . . . . .	73
Conceptos clave . . . . .	77
Bibliografía . . . . .	77
Lectura . . . . .	78
<b>3. LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA NUEVA. María José Martínez Ruiz-Funes</b> . . . . .	<b>79</b>
Introducción . . . . .	81
1. Contexto . . . . .	81
2. El movimiento de la Escuela Nueva como corriente renovadora internacional de la Educación Infantil . . . . .	82
2.1. La Escuela Nueva . . . . .	82
2.2. El siglo XX como «siglo de los niños» . . . . .	87
2.3. Educación Infantil y cultura de la paz después de la Primera Guerra Mundial. La primera Declaración de los Derechos de los Niños (Declaración de Ginebra, 1924) . . . . .	88
2.4. La situación de la Educación Infantil en España en la primera mitad del siglo XX . . . . .	90
3. Tres modelos escolanovistas de Educación Infantil y su recepción en España . . . . .	92
3.1. El método Montessori . . . . .	92
3.2. El método Decroly . . . . .	97
3.3. El método de Proyectos . . . . .	103
Conceptos clave . . . . .	107
Bibliografía . . . . .	107
Lectura . . . . .	108

SEGUNDA PARTE  
LA EDUCACIÓN INFANTIL  
Y LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL  
EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

<b>4. LA ESCUELA INFANTIL EN ESPAÑA EN EL FRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA. <i>Gabriela Ossenbach Sauter</i> . . . . .</b>	<b>113</b>
Introducción . . . . .	115
1. Contexto . . . . .	116
2. La Educación Infantil en el proceso de democratización de la enseñanza en Europa después de la Segunda Guerra Mundial . . . . .	121
3. La Educación Infantil en España durante el primer franquismo . . . . .	125
4. Transformaciones socio-económicas y sus consecuencias para la modernización de la Educación Infantil en el tardofranquismo y la transición a la democracia . . . . .	130
4.1. Los años 60 . . . . .	130
4.2. Los años 70 . . . . .	132
Conceptos clave . . . . .	140
Bibliografía . . . . .	141
Lectura . . . . .	142
<b>5. LA EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE LA CONSOLIDACIÓN DEMOCRÁTICA ESPAÑOLA. <i>Kira Mahamud Angulo</i> . . . . .</b>	<b>145</b>
Introducción . . . . .	147
1. Contexto . . . . .	148
2. La Educación Infantil en la gestión político-administrativa en las zonas rurales y en los programas de educación especial compensatoria . . . . .	151
2.1. Los antecedentes al cambio en Preescolar. Los Programas Renovados y las primeras acciones socialistas . . . . .	151
2.2. Escolarización y desescolarización infantil: fluctuaciones en la escolarización infantil y actuaciones en paralelo en las zonas rurales . . . . .	154

3. El derecho a la Educación Infantil y la entrada en la Comunidad Económica Europea . . . . .	157
3.1. Las propuestas socialistas entre lo asistencial y lo educativo . . . . .	157
3.2. La adhesión a la Comunidad Económica Europea en 1985. La Educación Infantil en España ante la tendencia europea . . . . .	159
4. La experimentación en Educación Preescolar y los debates en torno a la reforma. . . . .	161
4.1. El Plan Experimental y el debate sobre la Educación Infantil en España (1985-1988) . . . . .	161
4.2. La etapa final de la experimentación en Educación Preescolar: la huelga del profesorado y la evaluación educativa . . . . .	167
Conceptos clave . . . . .	171
Bibliografía . . . . .	171
Lectura . . . . .	172
6. <b>LA REFORMA DE LOS AÑOS 90: DE UN MARCO ASISTENCIAL A UNA COMPRENSIÓN EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.</b> <i>Ana Badanelli Rubio</i> . . . . .	175
Introducción . . . . .	177
1. Contexto . . . . .	178
2. Planteamientos de la Educación Infantil. Antecedentes de la reforma educativa . . . . .	180
2.1. Consolidación de los derechos de los niños y las niñas en la legislación internacional . . . . .	181
2.2. El Libro Blanco de la Reforma. . . . .	183
3. La reforma educativa de la LOGSE. La consideración de la Educación Infantil en la nueva Ley . . . . .	187
4. La incorporación del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) en la LOGSE. La integración y normalización de los alumnos y alumnas con NEE en la escuela infantil. . . . .	192

5. El perfil profesional del maestro especialista en Educación Infantil . . . . .	195
Conceptos clave . . . . .	197
Bibliografía . . . . .	197
Lectura . . . . .	198

TERCERA PARTE

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XXI

<b>7. EDUCACIÓN INFANTIL Y NEOLIBERALISMO EN EL CONTEXTO</b>	
<b>ESPAÑOL. Noelia Fernández González . . . . .</b>	<b>203</b>
Introducción . . . . .	205
1. Contexto . . . . .	205
2. Globalización neoliberal y políticas educativas . . . . .	206
2.1. Dimensión económica . . . . .	207
2.2. El papel de los organismos internacionales y supranacionales en la nueva gobernanza global . . . . .	207
2.3. Dimensión tecnológica . . . . .	209
2.4. Hegemonía de las teorías del capital humano . . . . .	211
2.5. Dimensión ideológica de la globalización . . . . .	213
2.6. El discurso neoliberal . . . . .	214
3. La calidad educativa: el paraguas discursivo para las políticas neoliberales . . . . .	216
3.1. El discurso de la calidad en las leyes estatales españolas . . . . .	218
4. Expansión de la Educación Infantil mediante fórmulas de privatización . . . . .	220
4.1. Aumento de las tasas de escolarización . . . . .	220
4.2. Heterogeneidad en el primer ciclo de Educación Infantil . . . . .	221
4.2.1. Centros en función de su carácter educativo o no educativo . . . . .	222
4.2.2. Centros en función de su titularidad pública o privada . . . . .	223

4.3. Expansión de la escolarización mediante fórmulas de privatización .....	224
4.3.1. Los conciertos educativos .....	224
4.3.2. Los cheques escolares .....	225
4.3.3. La gestión indirecta de centros públicos .....	226
5. El Proyecto Educativo de Centro: un documento entre la autonomía pedagógica y la autonomía empresarial .....	227
Conceptos clave .....	229
Bibliografía .....	229
Lectura .....	230
8. <b>NUEVOS RETOS, NECESIDADES, RELACIONES Y PROPUESTAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DEL SIGLO XXI.</b> <i>Yovana Hernández-Laina</i> ..	233
Introducción .....	235
1. Contexto .....	236
2. Consolidación de las escuelas infantiles como respuesta a una necesidad social .....	238
2.1. Fomento de la igualdad de oportunidades y de la calidad educativa .....	239
2.2. El peso de la educación privada .....	242
2.3. La participación de los agentes sociales en la escuela ..	244
3. Atención a la diversidad, una escuela infantil de todos y para todos .....	247
3.1. La educación inclusiva como derecho .....	248
3.2. La educación intercultural y la multiculturalidad .....	251
3.3. Cuestiones de género en la Educación Infantil. La coeducación .....	253
4. Bilingüismo, avance o retroceso. Las lenguas cooficiales ..	256
5. La Educación Infantil desde la perspectiva de la formación de maestros .....	258
5.1. El magisterio de Educación Infantil continúa siendo en el siglo XXI una profesión femenina .....	262
Conceptos clave .....	264
Bibliografía .....	264
Lectura .....	265

Capítulo 1  
La Educación Infantil  
en el origen del sistema educativo español

Carmen Sanchidrián Blanco  
*Universidad de Málaga*

Introducción

1. Contexto
2. La configuración del sistema educativo español
3. El nacimiento de la escuela infantil como institución asistencial
4. La Educación Infantil y su transcendencia educativa

Conceptos clave

Bibliografía

Lecturas

# CAPÍTULO 1

## LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

### INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación Infantil no puede estudiarse fuera de su contexto. La creación de las primeras escuelas para niños menores de 6 años es paralela a la revolución industrial, a la creación de los sistemas educativos nacionales y al establecimiento de la escuela primaria obligatoria. Los sistemas educativos surgieron en los distintos países europeos a lo largo del siglo XIX, vinculados a la industrialización y a los regímenes liberales. Antes de que existieran sistemas educativos, tal y como hoy los conocemos, la educación no era un asunto de Estado. Había escuelas de primeras letras, cátedras de latinidad o gramática, universidades, sistemas gremiales de formación profesional, instituciones donde se atendía a los niños huérfanos o abandonados, etc., pero no había una normativa que regulara la distintas instituciones, ni su currículum, ni su profesorado, ni la duración de los estudios.

La mayoría de las instituciones docentes existentes a comienzos del siglo XIX habían sido creadas por la Iglesia (bien por párrocos, obispos o por el papado), aunque existían también escuelas y centros diversos de origen municipal, provincial o privado. Cuando hablamos de sistemas educativos nos referimos a una estructura que engloba las distintas instituciones educativas de un país. Los Estados liberales de comienzos del siglo XIX comenzaron a ver la necesidad de que toda la población accediera a una educación básica que se reducía a saber leer, escribir, las cuatro reglas y el catecismo, en el caso español. Con avances y retrocesos, desde la aprobación de la Constitución de 1812, se fueron poniendo las bases del sistema educativo español. Algunas de esas bases hacían referencia solo a un nivel educativo. La primera Ley que reguló todos los niveles educativos fue la conocida como Ley Moyano, aprobada en 1857.

En este capítulo nos acercaremos a la creación del sistema educativo liberal español, que estuvo condicionada por los cambios sociales que se produjeron a raíz de la incipiente industrialización. Miles de mujeres y niños comenzaron a trabajar en las fábricas en malas condiciones higiénicas, con largas jornadas y escasos salarios. A medida que se desarrollaba un nuevo concepto de infancia, tras las propuestas de Rousseau y Pestalozzi, entre otros, surgieron movimientos sociales que intentaban proteger a los niños creando un espacio propio para ellos. Ese espacio sería la escuela primaria para los mayores de 6 años y las escuelas de párvulos para los menores de esa edad. En estos primeros años, las escuelas de párvulos solo se plantean como convenientes para los niños de las familias obreras, que eran los que no podían hacerse cargo de sus hijos. El caso de España se verá con relación a los países de nuestro entorno, especialmente con Gran Bretaña y Francia, con quienes compartirá el primer modelo de escuelas de párvulos, que, sin embargo, se extendió menos aquí debido, en gran medida, a la debilidad de la industrialización en España y a la del Estado.

Cuando aparecieron las primeras escuelas de párvulos en España, tras 1838, y la situación no es muy distinta en países como Gran Bretaña, Francia o Italia, lo hicieron con, al menos, una doble finalidad claramente explicitada: la asistencial y la educativa. Esta doble finalidad las va a marcar y va a condicionar fuertemente su desarrollo posterior, del mismo modo que va a condicionar la formación y la imagen del maestro o maestra de párvulos.

## **1. CONTEXTO**

El siglo XIX fue el siglo del liberalismo, de la burguesía liberal y los ciudadanos, frente al absolutismo y los súbditos del XVIII. En el siglo XIX se produjeron tres importantes fenómenos sociopolíticos en los que hay que enmarcar la aparición de los sistemas educativos liberales europeos. El primero fueron las revoluciones que transformaron los Estados despóticos en liberales: se aprobaron Constituciones como la de Cádiz de 1812, que marcó las pautas por las que se regiría la sociedad y, por tanto, también la educación. Por primera vez se planteó la convenien-

cia de que todos los ciudadanos recibieran educación y fueran conscientes de sus derechos y deberes. El segundo fenómeno fue la aparición de algunas naciones, como Alemania e Italia, y de los sistemas educativos nacionales; y el tercero fue la revolución industrial que, aunque surgió en el Reino Unido en el siglo XVIII, se extendió por Europa en el XIX, lo que implicó nuevas exigencias socioeconómicas a la hora de pensar en cómo debía ser la educación.

La Revolución Francesa ya planteó la necesidad de modernizar el Estado, significando la culminación de un proceso que había empezado tras el Renacimiento. Hasta 1848, Europa siguió viviendo numerosas revoluciones. España y otros países participaron en las luchas napoleónicas y se vivieron años muy duros de alternancia entre absolutistas (1814-1820, 1823-1833) y liberales (1808-1814, 1820-1823) que terminaron con la muerte de Fernando VII en 1833. A partir de aquí, se asentaron las conquistas liberales y, aunque había diferencias entre los distintos grupos, se fue avanzando en la creación del sistema educativo liberal, cuyos antecedentes son el Informe Quintana de 1813 (que supuso una ruptura con la trayectoria educativa anterior) y el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.

## 2. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Antonio Gil de Zárate expresó en 1855 claramente por qué era el Estado y no la Iglesia quien debía tener el control de la educación:

Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio; es en suma, hacer soberano al que no debe serlo.

Gil de Zárate, A. (1855). *De la Instrucción Pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, vol. I, p. 117.

Las bases del sistema serían uniformidad, gratuidad y centralización de la enseñanza pública, la libertad de enseñanza (no entendida por todos de igual modo) y la existencia de tres niveles educativos, siguiendo el modelo francés, que permitirían racionalizar el caótico panorama que la educación presentaba en el Antiguo Régimen.

Los sucesivos gobiernos fueron adaptando esas bases a las posibilidades o necesidades del momento. A partir de 1833, se fue legislando sobre cada nivel educativo, siendo la Ley Moyano de 1857 la primera que definió la estructura general del sistema educativo, instituciones docentes, profesorado, alumnado, administración, etc. Con relación a la Educación Infantil, denominada entonces escuelas de párvulos, aparece como el nivel inferior de la enseñanza primaria (no como un nivel propio) tal y como figuraba en la Ley de Enseñanza Primaria de 21 de julio de 1838, conocida como Ley Someruelos o Plan Provisional, primera ley que aludía a estas escuelas y que trató de llevar a la práctica el ideario liberal relacionado con la enseñanza primaria. Tres de las mayores novedades de esta Ley fueron el reconocimiento expreso de la obligación de los padres de ocuparse de que sus hijos recibieran instrucción (la falta de escuelas y de maestros, entre otros motivos, hicieron que el cumplimiento de esta norma fuera escaso); la necesidad de crear una Escuela Normal en cada provincia donde se formaran los maestros; y la referencia a las escuelas de párvulos que aparecieron por primera vez en la legislación en su art. 36: «Siendo notoria la utilidad de los establecimientos conocidos con el nombre de escuelas de párvulos, el Gobierno procurará generalizarlos por todos los medios que estén a su alcance». La Ley Moyano tampoco dijo mucho más: consideró la Educación Infantil como el primer nivel de la primaria y animaba a que se crearan escuelas de párvulos especialmente en las localidades de más de 10.000 habitantes (art. 105).

Para comprender el desarrollo de la Educación Infantil en España hay que relacionarla con otros procesos como la alfabetización o la escolarización, que aquí fueron muy lentos. Esto se pudo deber al atraso económico del país; a la falta de escuelas y las altas tasas de absentismo escolar; y a los escasos y desiguales ingresos de la población. En el fondo de todo ello está el papel que la Iglesia y el Estado desempeñaron, y las relaciones existentes entre ambos. Desde su unificación a finales del siglo xv, España fue un país católico, situación que se man-

tuvo en las Constituciones de 1812, 1837 y 1876, que declaraban que el catolicismo era la religión del Estado. Aunque el Estado asumió el papel principal en educación, siempre la Iglesia católica tuvo más o menos facilidades para establecer sus centros, nombrar a sus profesores (a veces requiriéndoles menos requisitos que a los centros privados no confesionales), controlar el currículum e, incluso, inspeccionar la enseñanza religiosa que se ofrecía en los centros públicos.

Las luchas entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación fueron constantes en el siglo XIX. Los temas más conflictivos fueron la libertad de cátedra y la creación de centros docentes. Sin embargo, aparte de las cuestiones ideológicas, la burguesía liberal del siglo XIX no puso en práctica los principios defendidos en 1812, o no supo hacerlo, o no le interesó. La Educación Primaria fue la gran perdedora, porque en 1900 casi dos tercios de la población eran analfabetos y la mitad de los niños en edad escolar no asistían a las escuelas. Con este panorama, podemos imaginar cómo era la situación de las escuelas de párvulos (que no eran obligatorias y cuya creación solo se recomendaba). Podemos decir que la Iglesia y el Estado discreparon en la teoría, pero coincidieron en no abordar el enorme problema educativo que tenían por delante. Ni uno ni otro tuvieron una clara ambición educativa y, menos aún, con relación a la Educación Infantil. Mientras que en algunos países la Iglesia e instituciones filantrópicas retuvieron parte de su poder con relación al Estado —y lograron sobrepasarle y en ocasiones asumir responsabilidades en educación—, en España, la debilidad de la educación pública provocó cierta apatía y falta de competencia, lo que explica la tardanza en considerar la Educación Infantil como un nivel específico (no se logró hasta 1970) y que durante décadas las escuelas de párvulos fueran, en la práctica, escuelas primarias para niños de 3 a 6 años.

En este contexto político liberal, a partir de 1833 se aprecian cambios significativos en la consideración social de la infancia y la juventud, motivados, por una parte, por la creencia de que era importante empezar la educación cuanto antes y, por otra parte, por la necesidad que experimentaron los sectores más conscientes de la burguesía y clases medias de inculcar a los grupos marginales los valores del trabajo asalariado. Así, una de las funciones de la escolaridad obligatoria y de las escuelas de párvulos será contribuir a la aceptación por parte de

cada uno de su posición dentro de las nuevas jerarquías y grupos sociales establecidos tras la revolución industrial.

Los sucesivos gobiernos liberales fueron configurando un nuevo orden social en el que se asignaba un nuevo espacio a la infancia al establecer la escuela primaria obligatoria, aunque, al mismo tiempo, en ese siglo, tanto la infancia como las mujeres fueron objeto de explotación como mano de obra barata y dócil, sometidas a interminables jornadas de trabajo, en una época en que el mercado se expandía. El trabajo infantil, como sabemos, no nació con la revolución industrial, pero las condiciones de trabajo en las fábricas eran muy distintas a las de la sociedad rural y las limitaciones de las jornadas de trabajo de los niños, las leyes protectoras de la infancia, la escolarización obligatoria y la invención de la infancia delincuente y marginada, fueron fenómenos paralelos al aumento de las movilizaciones políticas y de las reivindicaciones de las clases trabajadoras. Esto debe ponerse en relación con las estructuras familiares, con el trabajo de cada miembro de la familia dentro y fuera de casa y con los diferentes comportamientos demográficos, de forma que se puedan diferenciar las variaciones de trabajo infantil entre campesinos y obreros, niños y niñas, trabajo asalariado o no, etc. La iniciación laboral de los niños era muy temprana y estaba muy extendida, no solo en el caso de los huérfanos o abandonados, sino en las clases más humildes (el trabajo infantil era norma en el mundo rural), de forma que el ámbito laboral era un ámbito de socialización, junto con la familia, habitual para la mayor parte de los niños, hasta que la extensión de la escolaridad obligatoria y la paralela prohibición de trabajar antes de su finalización (dos procesos simultáneos) cambian el panorama, aunque la legislación laboral y la escolar fueron frecuentemente ignoradas. La segunda mitad del siglo XIX será el momento en el que los gobiernos liberales configuren un nuevo orden social en el que se designa a la escuela como el nuevo espacio socializador, moralizador e instructivo para niños y niñas, aunque persistiera la explotación de niños y mujeres como mano de obra.

A lo largo del siglo XIX se desarrollaron mecanismos para la protección del *abandono físico* a través de la medicalización de la infancia, y para la protección del *abandono moral* a través de diversas instituciones que pretendían una determinada socialización (junto con la instrucción y la disciplina) de la infancia. Como la socialización se hacía a través

de la vida familiar, de la escuela obligatoria y del mundo laboral, aparecieron campañas, por una parte, en contra de la explotación infantil y, por otra, a favor de determinados modelos familiares y de la asistencia a la escuela obligatoria, dibujando una nueva imagen de la infancia. Aparecieron también nuevos problemas, como niños pequeños vagabundeando por las calles porque tanto sus madres como sus hermanos mayores estaban trabajando. Por tanto, surgieron nuevas necesidades sociales a las que intentaron responder los promotores de las escuelas de párvulos, creando instituciones a imagen de las que habían ido apareciendo en Gran Bretaña en las primeras décadas del siglo XIX y que pronto fueron imitadas en el resto de Europa.

### **3. EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA INFANTIL COMO INSTITUCIÓN ASISTENCIAL**

La rápida industrialización en algunos países europeos provocó un crecimiento rápido e incontrolado de las ciudades y la mano de obra absorbida de forma inmediata. Miles de niños trabajaban 13 o 14 horas al día desde los 6 años de edad y, aunque las leyes intentaron limitar el trabajo infantil, sus condiciones de vida dentro y fuera de las fábricas eran miserables. La ley británica sobre la salud y la moral de los aprendices de 1802 establecía que los niños (a partir de los 7 años) no podían trabajar más de 12 horas al día y que debían recibir algún tipo de instrucción elemental, pero esa norma se incumplió sistemáticamente. A la vez, a comienzos del siglo XIX comenzaban a diseñarse los sistemas nacionales de educación y se planteaba la Educación Primaria como obligatoria; Europa cambió tras las guerras napoleónicas, el liberalismo iba arraigando y la industrialización transformaba las formas de producción, lo que tendría importantes repercusiones a todos los niveles. Dado el papel que Gran Bretaña tuvo en la industrialización, es lógico que fuera en una fábrica donde se abrieran las primeras escuelas para los hijos más pequeños de los obreros. Robert Owen y sus escuelas en New Lanark son el referente obligado para comenzar esta historia en la que encontraremos a Samuel Wilderspin (1791-1866), autor del primer manual donde se recogen tanto los objetivos de las *infant schools* como su organización, aspectos materiales, currículum, profesores, etc. Este manual, *The Infant System, for developing the Intellectual and*

*Moral Powers of All the Children, from one to seven years of age* tuvo ocho ediciones desde 1823 hasta 1852, y fue imitado en Francia, España, Italia... en versiones que poco a poco se separaban del original, en unos casos por ignorancia, dejadez o inercia y, en otros, porque iban incorporando nuevos elementos relacionados con los docentes, el currículum o las actividades a realizar.

Los filántropos abordaron proyectos a comienzos del siglo XIX para mejorar las condiciones de vida de los obreros, conscientes de que para mejorar la sociedad uno de los pilares era la educación, a la que asignaban una función preventiva: se quería evitar lo que podría ocurrir si se dejaba para más tarde el comienzo de la formación intencional del niño, sobre todo en los casos en que el ambiente familiar y social no eran favorables. En los centros educativos creados a partir de esta motivación primará lógicamente la faceta de beneficencia y, a menudo, lo asistencial sobre lo educativo. Las nuevas instituciones pedagógicas que aparecieron son conocidas. En algunos casos, la relevancia de un autor para la Educación Infantil está tanto en la institución que creó como en su repercusión en otras instituciones o teorías posteriores: por ejemplo, Pestalozzi y el Instituto de Yverdon (1805-1815) en Suiza, las experiencias de enseñanza mutua de Bell y Lancaster (1798-1810), la Escuela Infantil fundada por Owen en New Lanark (1816), el Jardín de Infancia de Fröbel en Blankenburg (1837), la Escuela Infantil de Ferrante Aporti en Cremona en 1828, o las Escuelas de Párvulos de Montesino en Madrid (1838).

En algunas ciudades industriales británicas se fueron formando sociedades en pro de la Educación Infantil, aunque desde algunos grupos religiosos pronto se alzaron voces en contra de privar a niños tan pequeños de los cuidados paternos. Sin embargo, pronto fueron adoptando el modelo de Londres, sobre todo desde que se estableció claramente en el manual de Wilderspin, y desde que se creó, en 1824, la *Infant School Society* londinense. Sin embargo, no había un gran entusiasmo por introducir este sistema a nivel nacional. Las *infant schools* se fueron extendiendo no solo entre los barrios obreros sino también entre lo que podemos llamar clases medias, con un alcance muy relativo. El impulso real de la Educación Infantil en Gran Bretaña vino de la aceptación de las ideas de los reformadores europeos, en particular Pestalozzi y Fröbel, en la década de los cincuenta.

En los comienzos fueron claros los paralelismos entre estas instituciones en distintos países, pero luego las diferencias aumentaron, sobre todo si buscamos en cada país el número de escuelas, porcentajes de escolarización, dependencia administrativa de las escuelas, y dentro de cada escuela, currículum, organización, horarios, actividades, aspectos materiales, etc. En Francia se produjo un movimiento parecido al que tuvo lugar en Gran Bretaña y España (con distintas intensidades), que condujo a la creación de miles de salas de asilo (*salles d'asile*, nombre que recibieron en Francia estas instituciones). Uno de los factores distintivos de la historia de la Educación Infantil en Francia es que el gobierno intervino pronto, definiendo cómo debía ser su funcionamiento, financiándolas parcialmente ya desde 1837, encomendándoselas a mujeres y creando un cuerpo especial de inspectoras para su control.

Las salas de asilo eran instituciones financiadas con fondos obtenidos por suscripción pública, gracias a un comité de damas (patronato) y tuteladas por los hospicios. Acogían de 150 a 200 niños, o incluso más. La mayoría de las que aparecieron en esos primeros momentos fueron de iniciativa privada (laica o religiosa) para socorrer a los niños más desfavorecidos. El objetivo, explícitamente formulado, era salvar a la infancia pobre, ponerla al abrigo de peligros físicos y morales, darle una educación moral y religiosa y permitir, a la vez, que las madres pudieran trabajar. Tanto el discurso eclesiástico como el discurso médico de la época insistían en los peligros que corrían los niños, en la calle y en su casa, lugares de «vicio y perdición» (insalubridad, promiscuidad, abandono...), por lo que estaban de acuerdo en la necesidad de ofrecer a estos niños un sitio en el que estuvieran protegidos y en que se les proporcionara educación moral y religiosa. Entre los objetivos educativos era evidente el deseo de catequizarlos a través de una instrucción elemental y por el aprendizaje de la obediencia. Se trataba de que aprendieran «desde su entrada en la vida hábitos de orden, disciplina y a estar ocupados, porque esto es el principio de la moralidad». Por ejemplo, no era el conocimiento de las letras el objetivo, sino sacar al niño de la ociosidad, de la inacción, hacer que el niño obedeciera. El exceso de conocimientos se veía incluso como peligroso para estas capas sociales, por lo que se pretendía reforzar la moral dominante (religiosa) y el orden establecido mediante la disciplina y la obediencia.

Partiendo de aquí, era lógico que el funcionamiento de las primeras salas de asilo estuviera dominado por las funciones de vigilancia y protección de los niños. Las salas de asilo abrían todos los días de la semana, incluso los festivos, todos los meses del año de 10 a 11 horas al día. Marie Pape-Carpentier (1815-1878) es la primera gran figura femenina de la educación pública francesa y uno de los personajes más importantes en la historia de la Educación Infantil en Francia en el siglo XIX; no fundó la escuela maternal, institución que sigue siendo muy importante en el sistema educativo francés, pero contribuyó a que las salas de asilo evolucionaran en esa dirección. Fue una mujer enérgica, incansable cuando se trataba de hacer algo por la educación de los más pequeños, por la mejora del sistema educativo y de las condiciones de vida de las mujeres. Luchó para que la Escuela Infantil fuera algo más que una guardería, defendió la mejora material de las clases, la importancia de la *lección de cosas*, del descubrimiento, la gimnasia, la necesidad de una formación específica para dirigir las, etc. Las salas de asilo se extendieron pronto por toda Francia: solo en el departamento Seine-and-Marne había unas 60 en 1858, mientras que en toda España se calcula que había unas 100 escuelas de párvulos en 1850. Un decreto de 1881 reemplazó las salas de asilo por las escuelas maternales, *écoles maternelles*, donde Pauline Kergonard jugó un papel esencial.

En España, el impulsor de las escuelas de párvulos fue Pablo Montesino (1781-1849), liberal, político y médico que, tras volver de su exilio en Londres en 1833, comenzó su labor educativa. Había conocido en Inglaterra la obra y publicaciones de Pestalozzi y Fröbel, las experiencias de Wilderspin, Andrew Bell, Joseph Lancaster, y la labor de reformadores sociales como Owen o Charles Fourier. Cuando volvió tenía una sensibilidad social notable, detectó rápidamente el retraso secular de los españoles en la agricultura, la industria y las libertades cívicas, y decidió entregarse a la causa de culturizar y modernizar su país, especialmente a los trabajadores y al pueblo en general. Hay que subrayar que el detonante de la vocación docente de Pestalozzi, Fröbel y Montesino, por citar solo a tres de los pedagogos decisivos en la historia de la Educación Infantil, fue su conmoción ante la triste situación de los hijos de las clases humildes, ante el triste espectáculo de niños pobres vagando sucios y abandonados en las calles, ante la miseria y la ignorancia de los más desfavorecidos.

Montesino ocupó diversos puestos como el de Consejero de Instrucción Pública, miembro de la Comisión de la *Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo*, a la que se encomendó la creación de las primeras escuelas de párvulos, fundador y director de la primera Escuela Normal de Maestros de España, presidente de la Comisión de Inspección de Escuelas Gratuitas de Madrid, y fundador y director del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* (1841-1847).

Como otros liberales exiliados que salieron de España para huir de la cárcel o la muerte, al haber estado en contacto con nuevas instituciones y adelantos educativos, ven claramente el atraso cultural, social e industrial de España y, como herederos de la Ilustración, trataron de arreglarlo, en general, mediante la reforma educativa y, más en concreto, mediante la difusión de las escuelas de párvulos. Sin embargo, la situación económica del país era catastrófica: tras la muerte de Fernando VII y hasta 1843, España se enfrentó a una de las etapas más pobres de su historia (la corrupción y el desastroso gobierno de Fernando VII, las guerras carlistas...), por lo que el gobierno no tenía fondos para financiar esas escuelas ni para afrontar otros programas sociales. Por ello se creó la mencionada Sociedad, con el objetivo, entre otros, de promover la creación de escuelas de párvulos. Las primeras escuelas de párvulos se crearon en Madrid, y dependieron de esa Sociedad, siendo la primera la escuela de Virio. Estaban situadas en barrios de población obrera y en ocasiones fueron promovidas por las fábricas donde las mujeres eran mayoría, como las fábricas de tabaco. Las primeras escuelas dependieron de esa Sociedad, pero fueron perdiendo socios y acabaron siendo escuelas municipales desde 1850, cuando la Sociedad se disolvió.

En España, en este período liberal, ni siquiera la enseñanza primaria era considerada como una verdadera necesidad social (a pesar de las declaraciones de principios de los hombres en el gobierno y de los preámbulos de los textos legales), ni era reclamada por la sociedad industrial (que prácticamente no existía aquí), de forma que la educación de los niños menores de 6 años ocupó, forzosamente, un segundo plano. Sí se insistía en el servicio social que prestaban estos centros al alejar a los niños de atmósferas perniciosas, de la ociosidad, el vagabundeo y el mundo de la delincuencia. En general, el interés por la educación de los niños antes de la edad escolar proviene, por lo tanto, de motivaciones asistenciales, como proyección del deseo, más teórico que real, de sacar

al pueblo del estado de postración moral y cultural en que se hallaba. Motivaciones más cercanas a la vida diaria de sus promotores se encuentran en la observación de la vida de los niños de las familias menos favorecidas, vagabundeando solos y expuestos a toda clase de riesgos.

Las *infant schools* británicas fueron uno de los primeros experimentos realizados a comienzos del siglo XIX en Europa para la escolarización de niños pobres; tenían una característica distribución física y respondían a un modelo teórico de escuela que se extendió casi por toda Europa en las primeras décadas del siglo XIX, aunque su aplicación fue muy diversa. Se difundieron sobre todo gracias al mencionado manual de Wilderspin, que fue «adaptado» en Francia por Cochin (1789-1841) para las *salles d'asile*, y en España por Montesino para nuestras escuelas de párvulos. Vamos a describir esta escuela siguiendo a Montesino, pero sabiendo el fuerte paralelismo que hay entre las tres instituciones.

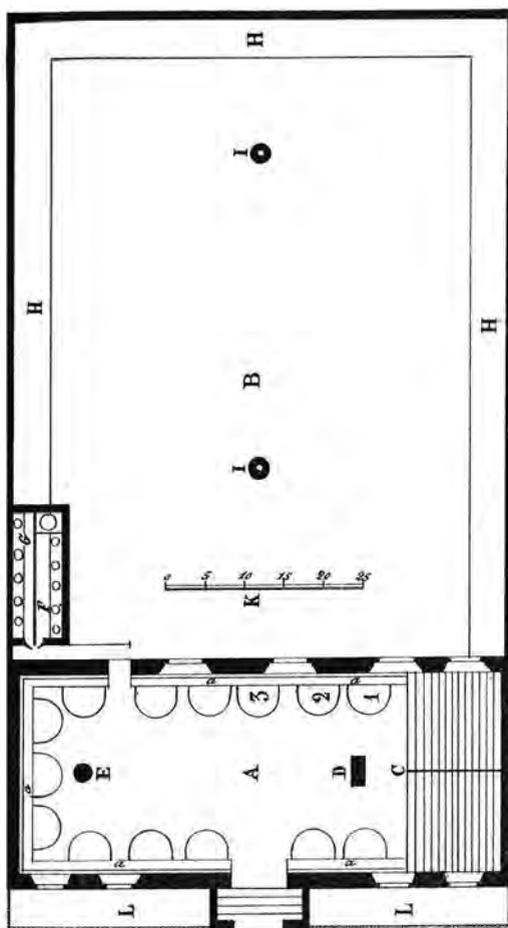
Según Montesino (Imagen 1), la clase de párvulos debía constar de una pieza para la escuela de un tamaño adecuado al número de niños; un patio, corral o prado contiguo para que pudieran jugar al aire libre; y un cobertizo en ese corral donde los niños podían colocar sus meriendas y ropa de abrigo, comer, jugar y estar en las horas que no eran de clase y cuando el tiempo no les permitía estar al descubierto. Además, debía haber un «lugar común con separación para niños y niñas», es decir, servicios, y la casa para el maestro.

La escuela propiamente dicha debería tener un banco corrido (o dos, si todos los niños no cabían en él) a lo largo de los lados y en un frente. La gradería, que presidía el otro frente, es lo más significativo de estas escuelas y en ella se sentaban los niños frente al maestro:

Debe haber una gradería al otro frente de la pieza con el número de gradas o pasos necesarios para que todos los niños puedan colocarse, estar sentados en ella y hacer las diferentes evoluciones y ejercicios acostumbrados. La altura de las gradas deberá ser de 8 pulgadas; y se regula un pie a lo largo de la grada para cada niño, debiendo dejar siempre vacío a cada extremo de la grada el lugar correspondiente a un niño para que puedan bajar, sin descomponer la formación cuando sea necesario.

Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional, p. 69.

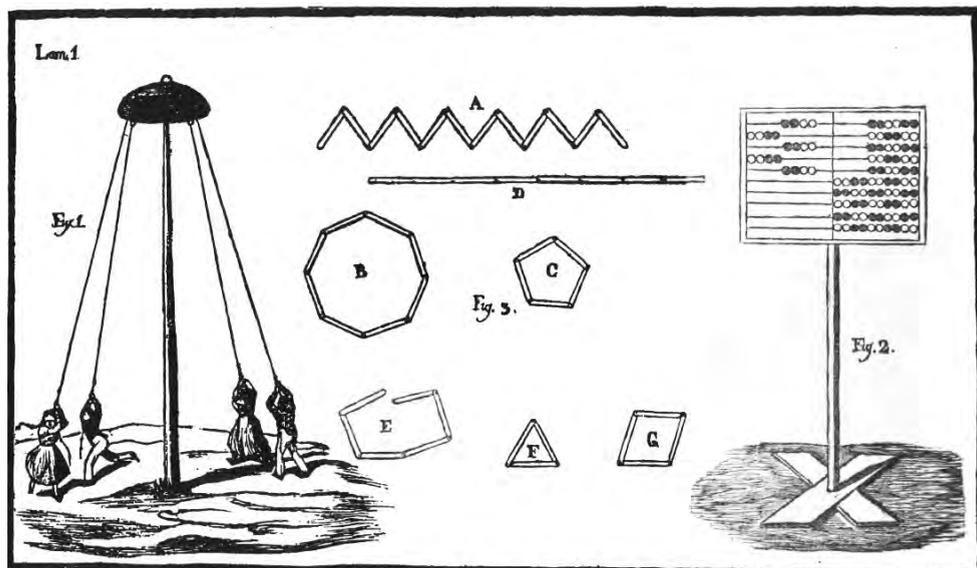
**Imagen 1.** Plano de una escuela de párvulos



- A Pieza de la escuela.
- B Patio ó lugar de recreo
- C Graderia
- E Estufa
- F Lugar comun de las niñas
- G Idem de los niños.
- H Bordes plantados de flores
- II Columpios giratorios.
- K Escala de pies
- LL Espacios enrejados para flores
- aaa Asiento alrededor de la escuela.
- 1.23 Semi-círculos.

Fuente: Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional, Lámina 4.

**Imagen 2.** Materiales de una escuela de párvulos.



Fuente: Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional, Lámina 1.

En la escuela de párvulos no había material para uso individual de los niños, pero sí material colectivo, como el ábaco o la pizarra que utilizaban los maestros (Imagen 2). Había carteles en las paredes o en los postes, elemento típico del sistema mutuo o *lancasteriano* que estas escuelas copian. Los párvulos podían leer, contar, hacer operaciones, repetir lecciones, memorizar oraciones o canciones, pero no había nada que pudieran hacer ellos con sus manos, con una excepción:

Convendrá tener en la escuela un par de docenas de pizarras de cinco pulgadas de ancho y ocho de largo con sus correspondientes lápices o pizarrines. (...) En estas pizarras se ejercitan los niños más adelantados en la formación de letras, en escribir algunas palabras, y en algunas cuentas sencillas y fáciles. Esto mismo se hace en el encerado, pero con la desventaja de que solo puede trabajar un niño a la vez, y en las pizarras pueden estar trabajando en sus asientos.

Montesino, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid, Imprenta Nacional, p. 71.