

Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental

CARMEN COLMENAR ORZAES

Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Actualmente nadie se cuestiona la necesidad de la educación infantil, siendo considerada ésta como el primer y fundamental eslabón de los sistemas educativos. Sin embargo, este primer nivel de educación ha tardado mucho tiempo en incorporarse a la red escolar, a pesar de que pedagogos de todas las épocas vislumbraron la importancia de la educación recibida desde el inicio de la vida, ya que marcará el proceso de desarrollo personal.

En este trabajo nos ocuparemos precisamente de la educación de la infancia, la correspondiente a los niños menores de seis o siete años de edad, que actualmente, en la legislación educativa española, se denomina educación infantil, sustituyendo este término al de educación preescolar¹. Nuestro objetivo fundamental es analizar, a grandes rasgos, el nacimiento y la evolución de las instituciones educativas que vehicularon la educación infantil en nuestra sociedad occidental. Pero entendemos que, para abordar adecuadamente este estudio, no podemos prescindir de la consideración de una serie de aspectos que contextualizaron su desarrollo y que hacen que nos planteemos unos interrogantes fundamentales: ¿cómo evolucionaron a lo largo de la Historia las concepciones sobre la infancia hasta plantearse la sociedad la necesidad de institucionalizar este primer nivel educativo? y

¹ Como ha puesto de manifiesto el profesor Otto Väg, la expresión educación preescolar surgió en Europa, usándose textualmente en muchos idiomas (francés, alemán, ruso) e identificándose, en todo caso, con la educación de niños con edades comprendidas entre dos-tres y seis-siete años. [Véase VAG, O. (1991).] La investigación en Historia de la Educación preescolar: algunos asuntos a debatir. *Historia de la Educación*, 10, 15.

¿qué motivaciones sociales subyacían y qué factores de diversa índole contribuyeron al nacimiento de estas instituciones en Europa?

Creemos que estas cuestiones son determinantes para comprender el desarrollo histórico de la educación infantil. De ello es buena prueba el hecho de que los historiadores de la educación cada vez se muestren más interesados por conocer las raíces histórico-educativas de este primer estadio educativo, indagando, no solo sobre la intrahistoria de las escuelas de párvulos (maestros, alumnos, organización, actividades, métodos didácticos...), sino también sobre los procesos de mentalidad social que las hicieron surgir y marcaron sus líneas de evolución. Dichos procesos marcharon acordes con los modelos educativos y sociales preconcebidos para la infancia, dentro de la familia y de la sociedad.

El tema está en candelero en la investigación histórico-educativa actual, hasta tal punto que la Asociación Internacional de Historia de la Educación fundó —dentro de su propio seno— un grupo de trabajo, que funciona desde 1982, sobre Historia de la Educación de la Infancia. Dicho grupo publica una revista científica (*Historia Infantiae*) y ha celebrado desde 1984 congresos sobre el tema, con una periodización anual.

La investigación sobre historia de la infancia —así como sobre historia de la familia, de las mujeres, de la vida cotidiana, de las mentalidades, etc.— consideramos que es muy útil, no sólo para la correcta comprensión de la educación infantil, sino también para la construcción de una historia integral de la educación, en la cual el fenómeno educativo pueda comprenderse en mutua interconexión con el resto de los factores sociales. La investigación sobre este área de la Historia de la Educación implica un esfuerzo de síntesis, dónde confluyan las diversas historias sectoriales a las que anteriormente hacíamos referencia con prioridad, sin olvidar, obviamente, los aspectos históricos relativos a la economía, psicología, sociología, demografía histórica, etc. Todo ello nos conduce a la elaboración, en definitiva, de esa historia total a la que debemos aspirar para la explicación histórica de cualquier temática que abordemos.

Finalmente, para concretar nuestra temática de estudio, en otros trabajos anteriores hemos ceñido nuestro estudio al ámbito español de la historia de la educación infantil², pero en esta síntesis nuestra pretensión es la de acercarnos, siquiera someramente, a la realidad histórica europea en la que aparecen las primeras instituciones socioeducativas para la acogida —en primera instancia— y la educación —después— de los más pequeños de la sociedad.

² Colmenar Orzaes, Carmen (1989). La formación de maestras en España en el método educativo de Froebel. *Revista de Educación*, 290, 135-159. Y también: (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-106.

1. Concepto e instituciones de educación infantil

Como apuntábamos al principio, en la concepción actual entendemos por educación infantil la acción educativa sistemática ejercida sobre los niños de edades comprendidas entre los 2-3 y 6-7 años de edad. Pero desde una perspectiva histórica, los cambios socioeconómicos y mentales han ido conformando las modalidades de educación infantil, que han ido oscilando desde la impartida en el marco doméstico hasta la llevada a cabo y, a veces compaginada con la anterior, en casas-cuna, guarderías o escuelas de párvulos. En todo caso, la creación de centros de atención y de educación infantil, desde comienzos del siglo pasado, ha ido a la par con el desarrollo económico y social de los respectivos países, incluyendo una gran variedad de formas. Antes y después de la aparición de instituciones específicas, la educación infantil tuvo su origen y raíces en el cuidado y responsabilidad de los padres hacia sus hijos, a quienes —excepto en determinadas épocas— se educaba en el entorno de la familia, antes extensa y después nuclear, con diverso grado de acierto a lo largo de la historia de la humanidad³. Tal es la práctica secular de las más antiguas culturas de Asia, que se apoyan sobre todo en los abuelos para la atención de los niños, o de las más variadas culturas precolombinas y árabes, sin olvidar la riqueza de experiencias en la formación de los niños en Africa. Así fue también en la Roma primitiva hasta la Roma imperial, cuando la educación, incluidas las virtudes cívicas y el desarrollo físico, se confiaba esencialmente a los padres, al igual que en la antigua Atenas, aunque allí se diera un papel preponderante al Estado en la formación de sus ciudadanos (AAVV, 1989: 12).

Cuando surgen en Europa las primeras instituciones encargadas de impartir educación infantil, se ha aludido a ellas utilizando una terminología diversa, propia de distintos países y momentos históricos y también, referente a concepciones y métodos educativos diversos. Entre las más conocidas destacan las denominaciones de «escuela maternal», «escuela de párvulos», «kindergarten» o «jardín de infancia», «nursery school», «casa dei bambini», «escuelas infantiles», etc.

³ Con respecto a esa evolución y, en concreto, en referencia a los modelos de crianza, LLOYD DEMAUSE, desde la teoría del psicoanálisis aplicado, afirma que dichos modelos, basados en la relación padres-hijos, se han desarrollado según el siguiente proceso: 1) infanticidio, 2) abandono, 3) ambivalencia, 4) intrusión, 5) socialización y 6) ayuda. En esta línea de pensamiento, este autor plantea que, frente al niño, el adulto ha adoptado diversas formas de reacción psicológica, que pueden ir desde la proyección de su propio inconsciente hasta lo que él denomina «reacción de regresión por empatía», en el sentido de sintonizar con las necesidades propias del niño. (Véase: DE MAUSE, LL. (dir.) (1991 3). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.]

2. Precedentes teóricos

Diversos autores coinciden en afirmar que no se puede hablar de educación infantil o preescolar propiamente dicha hasta que no se produce el nacimiento de los sistemas nacionales de educación, aunque, por supuesto, una vez iniciada la andadura de éstos, se tardará aún muchos años en conseguir un grado importante de desarrollo de este primer nivel educativo.

Sin embargo, esto no obsta para que, anteriormente a su institucionalización, hayan existido precedentes teórico-pedagógicos que hayan tenido en consideración la importancia de la educación del niño menor de seis o siete años, como preparación para la escuela, es decir, para la correcta inserción del niño en el ámbito escolar.

Esos primeros precedentes teóricos a los que nos referíamos se remontan a la Grecia clásica, que —como en tantos otros aspectos— proporcionó a la cultura occidental las pautas a seguir en este aspecto educativo concreto. El mismo Aristóteles (384-322 a. de C.) indicó la necesidad de una educación basada en el juego, como actividad física necesaria para lo que él llamó primera edad (desde los dos o tres años de edad hasta los cinco). Dicha educación sería recibida en el seno de la familia, a la que consideró como centro y fuerza del bien, compaginándola, entre los cinco y siete años de edad, con asistencia a la escuela para que los niños se preparasen en las lecciones y ejercicios que deberían seguir posteriormente. Es decir, sugiere dos años de preparación preescolar (en la concepción actual) como actividad propedéutica al ingreso en la escuela.

Los sabios consejos del filósofo griego quedarán presentes ya en los postulados pedagógicos posteriores, siendo retomados por otra figura pedagógica importante de la Antigüedad clásica: el hispano-romano Marco Favio Quintiliano, quien expresó su pensamiento al respecto, afirmando la necesidad de un aprendizaje formal para los niños menores de siete años (GARCÍA GARRIDO, 1986: 48).

A la altura del Renacimiento seguían repitiéndose por voces aisladas (Vives, Erasmo, etc.) las observaciones de Aristóteles y Quintiliano, sin que existieran instituciones concretas que reflejaran una práctica real de estos principios. Dichas instituciones tardarían aún centurias en erigirse. Humanistas y moralistas de los siglos XV y XVI escribieron obras acerca de la educación de los más pequeños y, tanto los reformadores protestantes como los contrarreformadores católicos, diseñaron amplias estrategias de gobierno, cuyas tácticas de intervención abarcaron desde la construcción del Estado a la educación de la primera edad (VARELA, 1986: 155).

Especial relevancia en los precedentes teóricos de la educación infantil tuvo el pensamiento y la obra de Juan Amós Comenio (1592-1670), quien acuñó en sus obras por primera vez, el concepto de «escuela materna», que

si bien no se trata de una institución escolar, indica un marco de aprendizaje situado en el seno familiar. De los seis escalones o grados que, para Comenio, tal como lo describe en su obra *Pampaedia*, solo el último implica una actividad escolar propiamente dicha, para la cual —adelantándose a su tiempo— señaló actividades de prelectura y preescritura. En ese primer grado de educación, germen de la educación preescolar, Comenio había señalado sus características pedagógicas: el sentido maternal que debe presidir la educación del niño; su educación en todos los conocimientos, o sea su sentido enciclopédico y cimentar esa cultura enciclopédica con un conocimiento sensible, la intuición (ALCÁNTARA GARCÍA, 1913: 300). Comenio dejó establecidas estas bases de forma tal que puede afirmarse que cuanto después se ha propuesto y hecho en relación a la educación infantil lleva la huella indeleble del pensamiento del pedagogo moravo. Sin duda Pestalozzi y Froebel desarrollaron sus planteamientos teóricos-prácticos tomando las pautas anteriormente apuntadas por Comenio.

El conocimiento del *Orbis sensualium pictus* sedujo con toda probabilidad a Pestalozzi para elaborar su idea de la intuición como pilar fundamental del conocimiento infantil y Froebel, por otra parte, pudo hacer posible su magistral teoría y praxis pedagógica después de haber leído párrafos como éstos:

«Toda la esencia de la planta radica en la semilla. Luego lo que sea ésta, lo será la planta. Un ejemplo ilustrativo de esta verdad está en el arte recientemente descubierto de abonar las simientes donde los campos son arenosos y para abonarlos no bastan la paja o el estiércol... De esto se infiere por comparación: 1. Que elaborar bien los primeros fundamentos y haberlos inculcado con previsión en los ingenios constituye un increíble ahorro de trabajo y posteriormente la cosecha es más productiva; 2. La primera formación de los ingenios, cuando las facultades están latentes, como encerradas en las semillas, tiene más posibilidades educativas que todo lo que se haga en el resto de los estudios y de la vida... La infancia es la primavera de la vida, durante la cual no debe descuidarse la ocasión de preparar el campo del ingenio» (COMENIO, 1992: 184-185).

Pero será ya en el siglo XVIII, cuando Jean Jacques Rousseau, en el nuevo contexto general alumbrado por la Ilustración, publique, en 1762, una de sus obras decisivas, que inaugura un nuevo concepto sobre la infancia: *El Emilio*. En dicha obra se manifiesta de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ser, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las de los adultos. En consecuencia, Rousseau elaboró un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta el matrimonio de Emilio, programa que —según la opinión del autor ginebrino— debía desarrollarse lejos de las nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. La educación de Emilio empieza, pues, desde sus primeros días y se organiza en diferentes y sucesivos estadios, acordes con la continua trans-

formación del espíritu infantil. El modelo educativo presentado por Rousseau supuso —por su influencia posterior— nuevas líneas de desarrollo pedagógico, basadas en la evolución psicológica y física del niño y acordes con los principios de libertad y espontaneidad como baluartes educativos. Dichos principios informarán en tiempos sucesivos la trayectoria libertaria y no directiva en educación. Pero las ideas de Rousseau ejercerán igualmente su influjo en la evolución de los modos de crianza de los niños y de la propia imagen de la infancia durante los siglos XIX y XX. Así lo ha señalado Agustín Escolano (ESCOLANO, 1980: 57) al apuntar como uno de los factores decisivos en ese aspecto:

«La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la Historia de la Educación los mitos del liberalismo y la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.»

Según el profesor Escolano, esto, junto con los movimientos en favor de la escolarización infantil y el desarrollo positivo de ciencias humanas, como la filosofía y la pedagogía fundamentalmente, contribuyeron a la configuración actual de la infancia.

3. Primeras instituciones

En relación con los primeros ensayos prácticos que se hicieron de educación infantil, la segunda mitad del siglo XVIII conocerá la propagación, en varios países europeos, de un tipo de escuela para la primera infancia, concebida con una neta separación del recinto hogareño. Las primeras escuelas conocidas que surgen durante esta época son las «*dame schools*» inglesas, los «asilos de niños» alemanes y las «escuelas de juego» holandesas. Todas ellas (denominadas también frecuentemente «casas asilo» o «salas guardianas») estuvieron destinadas desde el principio a recoger a los niños de familias humildes, cuyos padres trabajaban en los centros industriales. Tenían una finalidad de carácter marcadamente asistencial y solo accidentalmente instructiva. En palabras de Olegario Negrín, el objetivo fundamental que se perseguía en estas primeras instituciones era: «preservar a los niños del vagabundaje y la mendicidad y librar las calles de pendencias e incidentes deplorables» (NEGRÍN, 1985: 103). En cuanto a la débil enseñanza que en estos lugares se seguía, consistía fundamentalmente en el aprendizaje de oraciones y prácticas religiosas, acompañadas de juegos —más bien sedentarios— y cantos. Solo en ocasiones, como apunta J. L. García Garrido, se facilitaba también en ellas el aprendizaje de unas pocas nociones de lectura, escritura y cálculo, siendo, en definitiva, su principal característica la falta de sistematización en la enseñanza (GARCÍA GARRIDO, 1986: 49).

Excede los límites de este apretado trabajo de síntesis el análisis detallado de todas las iniciativas parvulistas pioneras, que surgen en esta época, pero sí tomaremos como pauta el destacar los hitos educativos fundamentales en este sentido. Así señalaremos en primera instancia, como iniciativa relevante, la llevada a cabo por J. F. Oberlin (1740-1826) en 1770, quien fundó una serie de escuelas en Ban-de-la-Roche⁴ «en un valle solitario, inculto y agreste de los Vosgues», según dijo P. de Alcántara (ALCÁNTARA, P. de, 1913: 302). Para contribuir a su acción educativa Oberlin se ocupó en seguida de la formación de maestra infantiles a quienes nuestro filántropo llamó «conductoras de la infancia». Estas mujeres atendieron a los niños concurrentes a estas escuelas «bajo una dirección enteramente maternal». Los menores solían jugar, sobre todo, mientras que los más mayores aprendían canto, dibujo, geografía, historia de las plantas, ejercicios religiosos, coser, hilar, hacer punto de media, etc. La Historia sagrada y la Natural se les enseñaba mediante estampas, es decir, por los medios intuitivos que ya recomendara Comenio, en el cual Oberlin inspiró sus ideas pedagógicas. Estas escuelas son conocidas como «escuelas de calceta», ya que las primeras actividades que se empezaron a enseñar a los niños a ellas concurrentes al principio, eran las referidas al manejo de la aguja, si bien —al decir de Adolfo Maíllo— en ellas y, sobre todo, en la fundada en Waldessbach en 1779 por Oberlin, está el primer intento serio de educación de párvulos (MAÍLLO, A., 1966: 12-13). En estas «escuelas de calceta» tienen su origen las «salas de asilo» y «escuelas maternas» francesas y, en general, las escuelas de párvulos de todos los países, ya que, anteriormente a ellas, las instituciones existentes eran meramente asistenciales o benéficas, sin carácter educativo.

Como señaló P. de Alcántara, después de las experiencias pedagógicas de Ban-de-la-Roche —cuya difusión no fue la apetecida— no se hizo en Francia, con anterioridad a la creación de las «infant school» inglesas (1816), más tentativa que la que tuvo lugar en 1801, llevada a cabo por A. Pastoret, quien, conocedora de la obra de Oberlin, fundó en París una «sala de hospitalidad», en la que todos los ejercicios realizados por los niños tenían un fin práctico y se dirigían, sobre todo, a la formación y trabajo manual. El ensayo no prosperó porque dicho asilo se aproximaba más a la *crèche* (casa-cuna) que a la escuela, si bien Adelaida Pastoret desempeñó posteriormente un papel importante como promotora de las «salas de asilo» en Francia desde comienzos del siglo XIX (ALCÁNTARA, 1913: 303).

Precisamente en esos años, en los inicios del siglo XIX, la educación infantil, que ha incorporado ya el término de educación de párvulos, recibe un nuevo impulso gracias a las experiencias llevadas a cabo por Robert

⁴ Este era un lugar situado entre Alsacia y Lorena, territorios entonces dependientes de Francia, motivo por el cual es este país, en realidad, el precursor de estas primeras tentativas de educación infantil.

Owen en Gran Bretaña. Este autor era propietario de una fábrica textil en New Lanark (Escocia), dónde, movido por sus ideas de reformismo social, fundó el llamado *Institute for the formation of Character*, en 1816, para la educación de los hijos de los trabajadores de su fábrica. Ideó su proyecto educativo, separando a los alumnos en sendas clases por edades, que abarcaban desde los dos años hasta los adultos. La de párvulos o «preparatoria», como él la llamaba, la encomendó a un operario tejedor, llamado Diego Buchanam, al parecer:

«hombre sin instrucción, pero de mucha bondad y gran inclinación hacia los niños, a los que trataba con profundo afecto, lo que, como es consiguiente, le daba notables aptitudes para la educación» (ALCÁNTARA, 1913: 304).

Sobre la obra socioeducativa de Owen, Geraldine Scanlon ha señalado que el filántropo británico —partiendo de un enfoque «paternalista y antidemocrático»— quería forjar una sociedad ideal en un orden orgánico y armonioso, en el cual las relaciones eran claramente delimitadas y estaban basadas en obligaciones recíprocas en lugar de intereses materiales. Esto se podría conseguir mediante una educación racional, que enseñaba que la felicidad individual sólo podía alcanzarse con un comportamiento conducente a promover la felicidad de la comunidad. De esta forma el antagonismo social y el resentimiento desaparecerían una vez que se había enseñado a los pobres lo absurdo de la satisfacción de los propios apetitos y del conflicto entre los hombres. Compartimos plenamente la opinión de la autora cuando señala que, lógicamente, estos proyectos fueron muy bien acogidos por las clases privilegiadas que visitaron la fábrica, quedando persuadidas de los resultados del sistema de Owen:

«...una población trabajadora no solamente "racional", sino productiva, diligente, tranquila, cuya relación con el propio Owen hacía a los visitantes vislumbrar la posibilidad de que las relaciones íntimas, respetuosas e interdependientes que se habían imaginado propias de la Inglaterra preindustrial podían ser reconstruidas» (SCANLON, 1988: 27-28).

Lo cierto es que la educación infantil emprendida en New Lanark, a iniciativa de Robert Owen, llamó poderosamente la atención en Inglaterra entre aquellos interesados en la difusión de la educación popular, como James Mill, Macaulay o Henry Brougham. Este último organizó en Londres escuelas infantiles o de párvulos (*infant schools*) al estilo de la de New Lanark. La primera de ellas se abrió en el distrito de Westminster en 1819, estando al frente de D. Buchanam, y en 1820 se abrió otra en Spitalfields, dirigida por un discípulo del anterior, Samuel Wilderspin, quien desempeñó un papel fundamental en la difusión de escuelas de párvulos dentro y fuera del Reino Unido. Colaboró en la fundación de la *Infant Schools Society* y viajó por todo el país impulsando la creación de escuelas hasta llegar a

2.000 en 1835 (SCANLON, 1988: 28). De Wilderspin, auténtico pedagogo y organizador de un método de educación parvulista, ha dejado dicho Pablo Montesino:

«Llevado de un celo verdaderamente apostólico y auxiliado por aquellos mismos que habían dado principio a aquella buena obra, se dedicó a correr el país en todas direcciones, y con sus lecciones públicas, su conversación y sus exhortaciones logró ir estableciendo escuelas de esta clase en casi todos los condados, en Escocia, en Irlanda, etc., y, por último, hizo el sacrificio voluntario de pasar a las Indias Occidentales y establecer allí escuelas de párvulos para los negros. Se asegura que organizó por sí mismo más de 300 escuelas y fue inmediato instructor de más de veinte mil niños» (MONTESINO, 1864: 3-4).

Las *infant schools* inglesas aparecieron como instituciones bien distintas a sus antecesoras, las *dame schools*, que sólo ofrecían un servicio rudimentario de guardería, en condiciones, a menudo, poco higiénicas. Por el contrario, las *infant schools* habían sido planificadas para proporcionar educación moral, intelectual y física y estaban organizadas según modernos principios pedagógicos. Influidas por los métodos pestalozzianos, sin embargo carecían del sentido maternal que Pestalozzi había impregnado a la educación infantil, adquiriendo una dirección intelectualista, que influyó en las *salles d'asile* francesas y en las escuelas de párvulos españolas. La incorporación del sistema de enseñanza mutua —propagado inicialmente por Lancaster a las *infant schools*— conllevaría la acumulación, en una misma clase, de hasta doscientos o trescientos niños, como bien señala J. L. García Garrido:

«...en resumidas cuentas, una gran diferencia vino a establecerse entre las escuelas infantiles de clase media, con sus diez o veinte niños por aula, y las "abarro-tadas" escuelas infantiles de la clase obrera, en las que no había más solución que aplicar, del mejor modo posible, el sistema lancasteriano de monitores» (GARCÍA GARRIDO, 1985: 52).

En Francia, al igual que en otros países europeos, los primeros establecimientos parvulistas que surgen, responden igualmente a iniciativas filantrópicas y sus fines son netamente asistenciales. La primera *salle d'hospitalité* —a la que anteriormente hicimos referencia— responde de hecho a ese patrón, pero en la primera mitad del siglo XIX, surgirán nuevas instituciones llamadas *salles d'asile*, que, poco a poco irán desvinculándose de ese carácter benéfico hasta adquirir el netamente educativo. La nueva tentativa institucional vendrá patrocinada igualmente por A. Pastoret, quien reclutó para su proyecto a tres personas clave: Julia Mallet, Mme. Millet y Denys Cochin. Este último, alcalde del duodécimo distrito de París, fundó en la capital francesa una *salle d'asile* en 1828, pronto imitada en la mayor parte de las ciudades. El parvulario fue organizado por Mme. Millet, inspirado en las *infant schools* inglesas y, al mismo tiempo, Cochin fundó en la calle San Hipólito un centro modelo, al que agregó un curso normal destinado a preparar maestras y de cuya direc-

ción se encargó hasta 1855 Mme. Millet. Estos ensayos, destinados a recoger e instruir a los pequeños que pululaban abandonados por las calles, consolidaron de forma definitiva en Francia la institución de las *salles d'asile*. Pronto aumentó su número en París y se extendieron por toda la nación, ya que en 1836 había 93 y en 1843 unas 1.490 con más de 96.000 alumnos entre niños y niñas (ALCÁNTARA, 1913: 309).

Como apuntó Pedro de Alcántara, si bien las *salles d'asile* se inspiraron en las primeras escuelas infantiles inglesas —visitadas por Millet y Cochín— sin embargo las instituciones parvulistas francesas recogieron el espíritu de Oberlin al fundar estos centros más que el de Owen, ya que —en palabras de Alcántara:

Estas salas de asilo representan, en efecto, una alianza entre la caridad y la pedagogía, una transformación en sentido educativo y docente de los asilos benéficos para niños» (ALCÁNTARA, 1913: 310).

Posteriormente, bajo la influencia de Marie Pape-Carpentier, directora del Curso Normal de *salles d'asile*, de 1847 a 1874, se elaboró una pedagogía más concreta, en parte inspirada en los jardines infantiles de Froebel, que cristalizó en la creación de escuelas maternas (GAULUPEAU, 1992: 97). Estas instituciones se vislumbraron ya en 1848, en el proyecto educativo de H. Carnot, Ministro de Instrucción Pública en el primer momento progresista de la II República francesa, aunque los virajes políticos posteriores no hicieron posible la total consolidación de las escuelas maternas hasta fechas posteriores. Esto vería la luz en 1881, con las reformas educativas emprendidas por Jules Ferry. En esa fecha las *salles d'asile* se convierten definitivamente en *écoles maternelles*, integrándose en el sistema educativo como grado preparatorio para la escuela primaria. No es solo un cambio de nombre, supone una nueva metodología, basada en el juego educativo y la adaptación de la escuela infantil a un ambiente adecuado, bien distinto al asilo y a la antigua guardería fundada para la acogida de los niños pobres. La principal difusora de esta nueva concepción educativa para la infancia, iniciada por M. Pape-Carpentier, sería posteriormente Pauline Kergomard.

Casi de forma instintiva, al tratar el tema de la educación infantil, hay que hacer referencia a Friedrich Froebel. Sin duda él es la figura central, durante el siglo XIX, en el desarrollo de la educación de la infancia. Sobre él se coincide en afirmar que sus ideas pedagógicas y su método de enseñanza, específicamente adaptado a las necesidades del niño pequeño, sustituyeron la finalidad asistencial primera e instructiva, después, de las escuelas de párvulos, conformando el carácter educativo propiamente dicho de la educación infantil. La fundación en Blankerburgo (Alemania), en 1837, y el establecimiento definitivo, en 1840, del primer *kindergarten* o jardín de infancia, supuso un auténtico hito históricoeducativo en el tema que nos

ocupa. Las ideas y los métodos de Froebel se fueron extendiendo paulatinamente al resto de Europa e incluso a otros países (EE.UU., América Latina, Japón, etc.) fuera del viejo continente.

El *kindergarten* froebeliano pronto sustituyó —no sin fuertes resistencias sociopolíticas— a las primeras guarderías tradicionales fundadas en Alemania⁵. La educación basada en el juego, en el desarrollo natural de las potencialidades humanas del niño y, en definitiva, de su libre espontaneidad, fueron las premisas pedagógicas básicas que configuraron una nueva escuela de párvulos, con un ambiente escolar y un material didáctico dirigido a los juegos y a los trabajos escolares. Su nombre, el «jardín de los niños» o *kindergarten* hacía alusión a su propia concepción de la infancia: los niños son como plantas humanas que la educación desarrollará y hará crecer, enderezando su dirección, en el jardín de la vida.

Pese al cierre decretado en Alemania, en 1850, del *kindergarten*, por motivos de índole ideológico-política, la institución infantil froebeliana se extenderá posteriormente por todo el mundo y su huella pedagógica se percibirá hasta nuestros días.

En este breve esbozo de la génesis de la educación infantil en Europa nos hemos detenido brevemente en Gran Bretaña, Francia y estados alemanes, como lugares significativos, pero ésto no quiere decir que otros puntos de la geografía europea no tuvieran igualmente su correlato en este sentido. En Hungría, Teresa de Brunswick fundó en Budapest, en 1828, su primer llamado «jardín de los ángeles»; en Italia Ferranti Aporti fundó sus *asili infantili*. El mismo año en que el Patronato presidido por A. Pastoret fundó la primera *salle d'asile* (1826), en Suiza y Bélgica se fundaron las primeras instituciones semejantes. P. de Alcántara nos testimonia cuales eran los fines que se persiguieron al crear la primera escuela de párvulos, fundada en Ginebra:

«Sustraer los niños de tres a seis años a los males físicos y morales, es decir, a los peligros de accidentes y a los malos ejemplos a los que les expone el abandono en que casi forzosamente les dejan sus padres, a quienes un trabajo constante y casi necesario aleja de sus hogares; llevar a esos niños a vivir reunidos en un estado de libertad reglada por una vigilancia inteligente y maternal; dirigir los primeros desenvolvimientos de su inteligencia; inspirar a esos infantiles corazones sentimientos religiosos o darles ideas precisas y exactas de las cosas; tal es el fin que nos proponemos con esta institución» (ALCÁNTARA, 1913: 317).

En Bélgica, en concreto en Bruselas, la primera escuela de párvulos se creó en 1826 por la Sociedad de las Salas de asilo-escuelas guardianas y

⁵ Véase al respecto los interesantes trabajos de TAYLOR, Ann: (1986). Jardines de niños. Jardines de Dios: kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. *Revista de Educación*, 281, 125-154. Y: (1989). Vivamos con nuestros hijos: los movimientos en defensa del Jardín de Infancia en Alemania y en Estados Unidos, 1840-1914. *Revista de Educación*, 290, 113-134.

hacia la misma época aparecen asilos para la primera infancia en Dinamarca y Portugal. En Holanda existían escuelas guardianas, semejantes a las belgas, desde 1806 y en otros países las fundaciones de estos primeros centros van surgiendo desde mediados del siglo XIX, como es el caso de Suecia, Grecia o Rusia.

Todas estas primeras instituciones parvulistas en Europa, con diferencias de matices —más menos próximas a las *infant schools* o a las *salles d'asile*—, van a tener las mismas características. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX, el modelo del *kindergarten* froebeliano es el que va a arraigar con fuerza, confiriendo a la educación infantil —como apuntábamos antes— un carácter cada vez más netamente educativo. Esta circunstancia irá desvinculando a la educación infantil progresivamente de las características meramente asistenciales, con las que surgió, y liberándola de la carga instructiva, excesivamente intelectualista, que las primeras *infant schools* dieron a la educación infantil. El influjo de las escuelas maternas, infantiles o jardines de la infancia (términos más propios de esta segunda fase de desarrollo) será la pauta pedagógica, recogida en el siglo XX, por autores como María Montessori u Ovide Decroly hasta llegar a la actual configuración de la educación infantil.

CONCLUSIONES

Hemos realizado hasta aquí —a grandes rasgos— la exposición de los precedentes teóricos sobre la educación necesaria a la primera edad y señalado, igualmente, la génesis de las instituciones para la educación de párvulos en Europa, a través de la mención de los principales hitos histórico-educativos, que se producen en su desarrollo.

De todo lo dicho anteriormente podemos extraer algunas conclusiones en referencia a los principales factores que determinaron la aparición de las instituciones que vehicularon la protección, la asistencia, la instrucción y la educación de la infancia. Factores de índole ideológica y socio-económica, fundamentalmente, que aparecen ineludiblemente entrelazados. En un esfuerzo de síntesis trataremos de resumirlos, separándolos artificialmente para tratar de lograr una mayor claridad de comprensión:

— *Factores ideológicos*: que conformaron la evolución de las concepciones sobre la infancia, en una dialéctica constante con la evolución social del núcleo familiar. A medida que se fue dotando a los niños de especificidad, es decir, desde que se les atribuyeron cualidades distintas de los adultos, surgieron instituciones destinadas a su educación y recogimiento.

En cuanto a la intencionalidad que la sociedad ha perseguido con la erección de estas instituciones, son varios los argumentos que se han esgri-

mido: como control social de los niños y regulación política de los mismos; como estrategia social, elaborada para crear, disciplinar y preparar una mano de obra dócil para un orden industrial recién surgido; o como protección benéfica y filantrópica para preservar a los niños de los peligros del medio social, con el propósito de alfabetizar y proporcionar dirección y formación moral, dentro del esquema de valores propio de cada sociedad (FINKELSTEIN, 1986: 20).

Una última puntualización habría de hacerse al respecto: si para algunos historiadores de la educación, las escuelas de párvulos respondieron a sistemas de gobierno político, que trataron de minar la influencia educativa familiar sobre los niños, sustituyendo su autoridad por la del Estado, para otros, sin embargo, el objetivo fundamental perseguido era tratar de cubrir las responsabilidades educativas de las familias, que por diversos motivos económicos y sociales, no podían cumplir.

— *Factores socio-económicos*: La llamada «revolución industrial», que comienza a gestarse en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XVIII y se expande después por Europa y América, trajo como consecuencia frecuentes movimientos migratorios de campesinos de las zonas rurales a las urbanas, dónde se aglutinaban los principales núcleos de industrialización y de actividad mercantil. Obviamente, la incorporación de numerosos hombres y mujeres al trabajo en fábricas y minas, en los lugares de mayor desarrollo industrial, ocasionó una situación preocupante por lo que respecta a la atención de los hijos de este incipiente proletariado. A partir de cierta edad (en torno a los ocho o nueve años) los niños se incorporaban, junto con sus padres, al trabajo industrial, pero los más pequeños frecuentemente quedaban abandonados de la tutela familiar durante la larga jornada de trabajo, que tenían sus padres. De ahí que las guarderías infantiles desempeñasen el papel fundamental de instrumento de custodia y asistencia benéfica, ya que trataban de remediar la situación social descrita. Surgieron como ayuda a las madres trabajadoras, y más en general, para las familias indigentes, en la medida en que representaron una prevención del abandono, que se había convertido en práctica común.

De todo lo señalado con anterioridad, podemos concluir la consideración de la educación infantil como un fenómeno inserto en la propia génesis de los sistemas nacionales de educación y paralelo también a las modernas concepciones sobre la infancia. En este sentido, enlazamos con el pensamiento expresado por Simonetta Ulivieri, que recoge lo apuntado hasta aquí al respecto:

«...la creación de una institución escolar generalizada y obligatoria para todos es, pues, la expresión real, para bien y para mal, del “descubrimiento de la infancia”, de su valoración, pero también de la necesidad para la incipiente sociedad industrial de conformar a sus miembros más jóvenes para servir a su propia necesidad y fines» (ULIVIERI, 1986: 79).

Por su parte, Julia Varela ha puesto de relieve cómo la progresiva implantación de la escuela, en general, contribuyó a crear diversas figuras de la infancia, relacionadas con la clase social y el sexo al que pertenecieran. La escuela pública y el Estado interventor —que decretó posteriormente leyes que prohibían el trabajo infantil— fueron el espejismo liberador de los niños de la clase proletaria. La infancia integrada en las clases altas y medias tuvieron, por su parte, sus específicos medios de educación y socialización, bien distintos a los anteriores (VARELA, 1986: 174-175).

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. DE (1913³). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de Jardines de la Infancia de F. Fröbel*. Madrid: Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- ARIÈS, P. (1986). «La infancia». *Revista de Educación*, 281, 5-19.
- (1987). *La infancia y la vida familiar durante el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- AAVV (1991). *La educación infantil. Una promesa de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- COLMENAR ORZAES, C. (1989). «La formación de maestras en España en el método educativo de Fröbel». *Revista de Educación*, 290, 135-159.
- (1991). «Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración». *Historia de la Educación*, 10, 89-106.
- COMENIO, J. A. (1992). *Estudio preliminar y trad. de F. Gómez R. de Castro*. Madrid: UNED.
- DE MAUSE, LL. (dir.). (1991³). *Historia de la infancia*. Madrid. Alianza.
- ESCOLANO BENITO, A. (1980). «Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia». *Studia Pedagógica*, 6, 5-16.
- FILKENSTEIN, B. (1986). «La incorporación de la infancia a la Historia de la Educación». *Revista de Educación*, 281, 19-46.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986). «Trayectoria histórica de la educación preescolar». En AAVV *Enciclopedia de la educación preescolar (47-58)*. Tomo 7. Madrid: Diagonal/Santillana.
- GAULUPEAU, Y. (1992). *La France à l'école*. Rouen: Gallimard.
- MAILLO, A. (1966³). *Manual de educación de párvulos*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez-Editores.
- MONTESINO, P. (1864³). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao: Imp. y Litogr. de Juan E. Delmas.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1985). «Educación preescolar». En ESCOLANO BENITO, A. (coord.). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación II (103-104)*. Madrid: Anaya.
- SANCHIDRIÁN, C. (coord.) (1991). «Historia de la educación infantil». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Número monográfico.
- SCANLON, G. (1988). «Liberalismo y reforma social: la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, 1838-1850». *Cuadernos de Historia contemporánea*, 10, 23-43.

- TAYLOR, A. (1986). «Jardines de niños. Jardines de Dios: kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. *Revista de Educación*, 281, 125-154.
- (1989). «Vivamos con nuestros hijos: los movimientos en defensa del Jardín de Infancia en Alemania y en Estados Unidos, 1840-1914». *Revista de Educación*, 290, 113-134.
- ULIVIERI, S. (1986). «Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada». *Revista de Educación*, 281, 47-86.
- VÁG, O. (ed.). (1982). *Conference papers for the 4th. session of the International Standing Conference for the History of Education*. Budapest: Eötvös Lorand University.
- (1991). «La investigación en Historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir». *Historia de la Educación*, 10, 10-21.
- VARELA, J. (1986). «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños». *Revista de Educación*, 281, 155-177.