

EL KINDERGARTEN ALEMÁN

Andreas Huber

El cambio por el que el Kindergarten, en Alemania del Oeste, pasa de ser una institución social utilizada solamente en casos de apuro a una institución con tarea educativa no se producirá antes de los años 70 de este siglo. Pero para entender lo que hoy en día es el Kindergarten es imprescindible ver su desarrollo histórico, dada la gran repercusión de éste en sus estructuras y funcionamiento actuales.

1. ANTECEDENTES

Hoy se consideran precursores de la pedagogía intencional de niños pequeños el humanista francés Michel de Montaigne (1533-1592) y Johannes Amós Comenius (1592-1670), que dedicaba en su "Didáctica Magna" un capítulo especial a cuestiones de la pedagogía infantil. Pero sólo las condiciones sociales de la Alemania de finales del siglo XVIII y principios del XIX trajeron consigo la fundación de las primeras *Kleinkinderschulen* (escuelas infantiles) y *Kleinkinderbewahranstalten* (depósitos infantiles). Estos nuevos establecimientos tenían dos objetivos prioritarios: (a) Sustituir a la familia en su función de educación y conservación (función social) y (b) completar a ésta en su función de educación y cultura (función educativa).

Así surgieron en la Alemania de principios del siglo XIX asociaciones cívicas de orientación cristiana que se ocupaban sobre todo del bienestar de los pobres, en el marco de lo cual crearon algunas *Kleinkinderbewahranstalten*. Si bien la implicación de éstas asociaciones con la iglesia no es directa, una parte de ésta comienza a abrirse camino en este ámbito, lo que significa el primer paso del proceso de su creciente importancia social. Un ejemplo de

ésto es el pastor protestante Theodor Fliedner, que en Kaiserswerth, pueblo al lado del Rin, formaba a diaconisas como directoras para establecimientos en Renania y Westfalia. Aparte de esas *Kleinkinderbewahranstalten* en las que dominaba la función social se crearon algunas *Kleinkinderschulen* para los estratos más altos, por ejemplo la de Julius Fölsing. Éstas estaban más dedicadas a la función educativa. A finales del siglo XIX había ya entorno a 2.000 *Kleinkinderbewahranstalten* bajo dirección protestante y, con un alcance y modo similares también las órdenes católicas se dedicaban a la educación infantil, de manera que la mayoría de estos establecimientos queda abarcada por las dos iglesias.

2. EL KINDERGARTEN DE FRÖBEL

El primer *Kindergarten* fue fundado por Friedrich Fröbel en 1840 en Rudolstadt (Turingia), lo que supone una aportación de importancia en el ámbito de la educación de niños entre tres y seis años. Recibe su nombre del jardín ("*Garten*") que constituye una de sus partes.

Friedrich Fröbel nace en 1782 y poco después fallece su madre. Su madre no podrá sustituir a ésta —como él se quejará luego— de lo que deduce, por un lado, que la infancia es de gran valor para un desarrollo humano completo a lo largo del ciclo vital, y por otro que la educación del humano requiere, en su comienzo, la educación de las madres. Al hilo de ésto escribió un libro de canciones cariñosas para ellas y sus hijos ("*Cantos de la madre/Mutter- und Koselieder*") en el que explicaba cómo las madres debían jugar y qué debían cantar con sus hijos para llamar su atención y desarrollar sus sensaciones. En contraposición a la concepción de la iglesia del pecado original, dominante en casi todas las *Kleinkinderschulen* y *Kleinkinderbewahranstalten*, Fröbel, con evidente influencia rousseauniana, partía de que el ser humano, desde su nacimiento, es bueno. Según él la educación ha de dejar desarrollarse al niño por sí mismo de tal forma que promueva su libertad, independencia, autodeterminación y carácter propio. "La educación debe ser garante, protectora y no prescriptiva, interventiva ni determinante" (Fröbel (1826), en Grossmann 1987, 26). Consecuentemente consideraba un comportamiento infantil anómalo como lesión y perturbación del estado sano original. Si la educación aquí fuera prescriptiva y determinante estarían en peligro los objetivos de libertad y autodeterminación. El educando debe gozar de circunstancias y entornos en los que obtenga una atención generalizada, en los que su comportamiento constituya un espejo frente a sí mismo de modo que reconozca fácilmente sus efectos. Las causas de un desarrollo deficitario las encuentra, pues, en la falta de posibilidades de ocupación adecuadas.

Aparte de su concepción del desarrollo psíquicomental en la infancia temprana y como respuesta al valor atribuido a las ocupaciones del niño, tiene importancia central su teoría del juego y los 'dones' (material de juego/ "Spielgaben"). Sostiene la hipótesis de que ya en la primera infancia son posibles y fomentables los procesos de aprendizaje sistemático en el ámbito cognitivo, emocional y motriz. Así pues, el aprendizaje a través del juego es de gran importancia. Sus dones, de fabricación propia, consistían en: (1) una cajita con seis pelotas de color; (2) bolas, cubos, rodillos y (3) seis cajas de construcción. Otros medios son guisantes, conchas, bastoncitos, barro, etc. y las acciones previsibles son modelar, coser, dibujar, trenzar, plegar, etc. La intención de Fröbel es que, a través del juego con estos elementos, los niños lleguen a ideas y concepciones de las relaciones naturales regulares y básicas. Todavía hoy en día en casi todos los *Kindergärten* encontramos cubos, bolas y rodillos (conocidos como "material de Fröbel") y su pedagogía será un referente importante hasta la actualidad.

Como ya hemos mencionado el primer *Kindergarten* se fundó en 1840. Siete años más tarde ya había siete y además algunos *Kinderbewahrsanstalten* habían asumido el método. El propio *Kindergarten* es una institución para niños de la nobleza y burguesía ya que Fröbel, con base ideológica en el idealismo romántico, no ve los problemas sociales de su tiempo y no los incluye en su concepción. En su *Kindergarten* los niños vienen sólo dos veces a la semana durante dos horas.

Durante la revolución en 1848 una gran parte del profesorado exigió la creación de un *Kindergarten* en cada pueblo, pero la difusión fue interrumpida por la prusiana *Ley de la Prohibición de Kindergarten* del año 1851. Solamente diez años más tarde ésta fue derogada (Fröbel ya había muerto) y a partir de 1860, especialmente, algunas alumnas suyas fundaron los llamados *Volkskindergärten* (*Kindergärten* populares). Eran un cruce entre el *Kindergarten* y las *Kleinkinderbewahranstalten* y, abiertos todo el día, estaban dedicados a niños de clase obrera. Está claro que no alcanzaban el nivel pedagógico de un *Kindergarten* puesto que su objetivo principal se limitaba a la función social y a la educación hacia la labor, aseo y orden, y porque carecía de equipo y cualificación de personal.

3. DURANTE LA REPÚBLICA DE WEIMAR

Después de la Primera Guerra Mundial, en 1918, a principios de la República de Weimar, aparentemente se afirman las fuerzas progresistas en el nuevo estado y se esperaba que las recientes estructuras también conllevaran una

nueva posición del *Kindergarten*. En ese sentido, en la Conferencia Nacional de la Escuela, en junio de 1920 en Berlín, se discutieron los intereses formulados por varios grupos. Ahí estaban presentes diferentes representantes de administraciones, asociaciones y algunos expertos invitados por el Ministerio del Interior. Después de unos días de intensas discrepancias fueron acordadas (por el comité decisivo, en el que las iglesias formaban la mayoría de los participantes) las siguientes recomendaciones (entre otras) que se transmitieron al Gobierno:

(1) La creación y el mantenimiento de *Kindergärten* principalmente corresponden a la asistencia social privada.

(2) Donde la oferta de las entidades privadas no es suficiente, la creación y el mantenimiento de *Kindergärten* es una tarea de las instituciones públicas (principio subsidiario).

(3) Directoras y educadoras (maestras jardineras) requieren una formación adecuada.

Dos años más tarde estas ideas básicas forman parte de la nueva Ley Nacional de Asistencia Social Juvenil. Esta ley determina que el *Kindergarten* es tarea de la asistencia social y no del sistema educativo, y además asegura, por el principio subsidiario, la primacía de las entidades privadas (en la mayoría de los casos Libres Asociaciones de Asistencia Social) sobre las públicas. Así pues, los rasgos principales de la educación infantil social quedan fijos y no perderán su validez hasta hoy en día.

4. DURANTE EL NACIONALSOCIALISMO

Ya antes y durante la Primera Guerra Mundial la ideología de la obediencia había formado parte de la pedagogía infantil y en la República de Weimar las fuerzas progresistas (la izquierda, sindicatos, movimiento de obreros) habían perdido influencia frente al movimiento conservador y de centro-derecha. Durante el nacionalsocialismo de Adolf Hitler, a partir de los años treinta hasta 1945, si bien no surge una doctrina educativa realmente nueva, el nivel de la implantación de las ideas en la práctica alcanzó una dimensión desconocida, llegando a estar totalmente instrumentalizadas por la ideología estatal. Los nacionalsocialistas deshicieron el partido comunista, los sindicatos y la socialdemocracia. Las Libres Asociaciones de Asistencia Social fueron prohibidas; pedagogos progresistas tenían que emigrar o murieron en campos de concentración. Estos fueron reemplazados por pedagogos racistas, ideólogos nacionalsocialistas. El sistema preescolar sufre un proceso de absorción a la Asistencia Social Popular Nacionalsocialista que culmina en 1941. Cuerpos

rebosando salud, competencia, ánimo, patriotismo, son los objetivos educativos dominantes. Endurecimiento y juegos de lucha contribuyen a la potencia física, métodos autoritarios de dirección de grupos tienen como meta la obediencia y el seguimiento a Hitler (al “Líder”). Los símbolos y fiestas deben garantizar la vinculación emocional al Líder, abundan sentencias de alabanza y amor hacia él, una foto suya en cada *Kindergarten*, etc. Es decir, los contenidos y métodos pedagógicos se asimilan completamente a la ideología nacionalsocialista, se instrumentalizan para el fin de la propaganda.

A pesar del ideal de la madre en la casa aumenta considerablemente el poder de los nacionalsocialistas sobre los niños. Por una parte a través de organizaciones especiales como la *Hitlerjugend* (la Juventud de Hitler), por otra parte, a partir de 1936/37, cada vez son requeridas más mujeres en la industria, de manera que el número de los niños en los *Kindergärten* crece bastante. Se sigue utilizando principios metodológicos de la pedagogía de Fröbel, aunque instrumentalizados para sus objetivos.

5. DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Después de la Segunda Guerra Mundial y la destrucción total de Alemania, en 1945, se llevó a cabo la repartición del país en diferentes zonas de ocupación, con ideologías distintas. Comenzó un desarrollo muy diferente en la Alemania del Este, ocupada por Rusia, y en la Alemania del Oeste, ocupada por Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. Todos los esfuerzos estaban dedicados a la reconstrucción del país y, por un lado dirigidos a la “reeducación democrática del pueblo” (en las palabras de los americanos) y, por otro a la “construcción de una sociedad socialista, en el Oeste y el Este, respectivamente.

En la República Democrática Alemana se consiguió lo que se aspiraba durante mucho tiempo: (1) la integración del *Kindergarten* en el sistema educativo nacional y (2) la creación de tantas instituciones que el 95,1% de los niños podía ir a un *Kindergarten* abierto todo el día (mientras un 90% de las mujeres trabajaba). El *Kindergarten* de la RDA dependía del Ministerio para Educación y Cultura del Pueblo. El organismo a su cargo era o bien el Estado o bien una empresa (en pocos casos la iglesia; los *Kindergärten* privados estaban prohibidos). Los fundamentos teóricos eran el marxismo-leninismo y la teoría de aprendizaje desarrollada por científicos soviéticos. La educación en el *Kindergarten* se entendía como tarea política. Una función principal del sistema educativo era educar a los niños hacia unas “personalidades socialistas” y un comportamiento leal al Estado y al Partido Socialista Unificado (SED). Para poner en práctica sus objetivos el Ministerio emitía planes fijos y progra-

mas obligatorios cuyo cumplimiento fue controlado por funcionarios especializados. Así cada día en el *Kindergarten* estaba regulado en detalle.

Mientras en el Este empezó la “reeducación soviética”, en el Oeste esto ocurrió a la “occidental-americana”. Estimulada por el Ministerio del Exterior y de la Guerra americano, la Comisión Americana de Educación analizó el sistema educativo alemán y desarrolló propuestas para la “reeducación democrática”. Al mismo tiempo, sin embargo, se adoptaron las tradiciones de la República de Weimar, es decir, la pedagogía de Fröbel y el principio subsidiario. Así pues, el nivel preescolar estaba caracterizado por la diversidad de conceptos e ideas en contraposición a la unicidad socialista de la RDA.

Hasta los años sesenta se acumularon muchas críticas, ya que la sociedad estaba cambiando bastante sin que la pedagogía infantil reaccionara de una manera adecuada. Así, se hacía imperiosa una amplia reforma debida a varios motivos: (1) El ambiente de la Guerra Fría, estimulado por el “Sputnik-Shock” (1958) y la necesidad de técnicos cualificados, requería progresos educativos. (2) Todavía el *Kindergarten* era una institución social sin tarea educativa. (3) El movimiento antiautoritario y la creación de *Kindergärten* Contestatarios (“*Kinderläden*”) cuestionaban los clásicos conceptos del *Kindergarten*. (4) Nuevas investigaciones de la Ciencia de Socialización aumentaban el valor pedagógico de las instituciones preescolares. (5) En los *Kindergärten* había plazas solamente para un tercio de los niños (y sólo un 9% de los niños podían ir a un *Kindergarten* abierto todo el día); faltaba más personal cualificado, etc.

Mientras en 1957 el Comité Alemán para el Sistema Educativo había formulado muy suavemente la tarea educativa general del *Kindergarten*, el Consejo Alemán Educativo en 1970 definió más claramente la función del mismo: a parte de su función de descargo parcial de las madres, el *Kindergarten* debería atender pedagógicamente al desarrollo de los niños. Además criticó la pedagogía del juego de Fröbel como insuficiente. Se debían elaborar currícula que fomentaran sobre todo las competencias cognitivas y que compensaran los déficits educativos y culturales de niños socioculturalmente perjudicados.

A raíz de esto, a principios de los setenta, se inició una serie de experimentos con nuevos modelos pedagógicos financiados por algunos estados alemanes (“*Bundesländer*”). Como resultado de la contrastación de estos modelos el Currículum de Aprendizaje Social (o Principio Situacional), desarrollado por el grupo de trabajo “Educación Preescolar” del Instituto Juvenil Alemán (Munich) junto con unos *Kindergärten* experimentales en Frankfurt Main, hizo sensación y ganó en lo sucesivo una importancia considerable.

“El trabajo pedagógico tiene el objetivo de capacitar a niños de un origen social diferente y de una historia de aprendizaje distinta para pensar y actuar de forma lo más autónoma y competente posible en situaciones de su vida actual y futura” (grupo de trabajo “Educación Preescolar”; en: Grossmann 1987, 117).

Importante dentro de este concepto es la conexión entre el aprendizaje social e instrumental. Mediante situaciones sociales espontáneas o determinadas unidades didácticas los niños deben aprender al mismo tiempo competencia social y pericia. Por eso es necesario que la pedagogía infantil se oriente hacia la realidad de los niños, que ha de ser el punto de partida de los procesos de aprendizaje. Además hay que tratar de ver al niño en su entorno y su red social y de utilizar eso para conectarle con la vida cotidiana. Como consecuencia de todo esto surgen nuevas necesidades en la práctica, como el trabajo con grupos heterogéneos, trabajo con padres, una nueva relación entre el educador y el niño que facilite un proceso de aprendizaje común, un nuevo papel del juego, etc.

Sobre la base de este Currículum de Aprendizaje Social se realizó, entre 1979 y 1983, un experimento en Berlín (Oeste) desde el que se crea el Concepto Educativo Multicultural o Multinacional. Fue, sobre todo, a causa del reclutamiento de obreros sudeuropeos en los años 1955 – 1973, y de su reagrupación familiar, que había en la Alemania del Oeste cada vez más familias extranjeras. A menudo tenían muchos niños y vivían en guetos de aglomeraciones urbanas o regiones industriales con poco o ningún contacto con los nativos. Para el *Kindergarten* eso significaba un gran desafío puesto que las educadoras no estaban preparadas para esa situación por su escasa formación. En la práctica se presentaban problemas tanto al “germanizar” a los niños extranjeros como al separarlos en grupos singulares con una educadora que conocía su lengua. En el primer caso se produjeron problemas en los mismos niños y sus familias por el choque entre dos mundos en cuanto a la lengua, costumbres, valores, etc. En el segundo caso había dificultades para el *Kindergarten* (necesidad de educadoras extranjeras, clima de separación, etc.). Por lo tanto el grupo de investigación y educadoras desarrollaron un concepto que incluía tanto el fomento de la lengua y cultura alemanas (en forma de juego) como por ejemplo la celebración de determinadas fiestas étnicas. El objetivo está, pues, tanto en enculturar a los niños extranjeros en las formas de vida alemana como en acercar a los alemanes a las culturas foráneas a través de fotos y películas: prepararles para vivir en una sociedad multicultural. Se hace patente la importancia del trabajo con los padres.

Las recomendaciones de 1970 del Consejo Educativo Alemán, además del desarrollo de nuevos currícula, también tuvieron como consecuencia la creación de un gran número de nuevos *Kindergärten*, así que en 1980 contaba con plaza en los *Kindergärten* el 78,8% de los niños. Es decir, los años setenta conllevaron un desarrollo cualitativo y cuantitativo importante. Y desde entonces el valor y la tarea educativos del *Kindergarten* son indiscutibles.

Como consecuencia de la historia que hemos visto el sistema preescolar, estructuralmente, todavía forma parte de la asistencia social y sigue sin pertenecer al sistema educativo. Así que el marco jurídico general para el *Kindergarten* se hallaba en la Ley de la Asistencia Social Juvenil, y a partir del 1 de enero de 1993 lo encontramos en la nueva Ley de Ayuda Infantil y Juvenil ("KJHG"). Según éstas, los *Kindergärten* dependen de entidades públicas (municipios y distritos) o de las Libres Asociaciones de Asistencia Social (que reciben parte de sus presupuestos de fondos públicos): *Arbeiterwohlfahrt*, *Caritasverband*, *Diakonisches Werk*, *Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband* y *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden*. Aproximadamente un 70% de los *Kindergärten* están a cargo de organizaciones privadas (sobre todo de las iglesias), apenas un 30% de públicas y menos del 2% son patrocinadas por entidades privadas. Todas estas entidades son responsables, en sus *Kindergärten*, del concepto pedagógico, de la elección de los empleados, estructura organizativa, horarios, etc. Además sigue estando en vigor el principio subsidiario, es decir, las entidades públicas deben crear y mantener *Kindergärten* solamente en el caso de que la oferta de las privadas no sea suficiente. La tarea de la supervisión general la tiene la administración local, que aparte de esto fomenta el intercambio de experiencias, apoya en la financiación y en la deliberación técnica. Esto significa que el *Kindergarten* pertenece a dos sistemas diferentes: a la administración (por leyes, etc.) y a las entidades en concreto (por reglamentos, etc.). También hay leyes especiales del *Kindergarten* en casi todos los *Bundesländer* que atienden, por ejemplo, a las necesidades del espacio en un *Kindergarten* y a la formación del personal cualificado. El *Kindergarten* es una institución optativa para niños entre tres y seis años (después viene directamente la escuela primaria con la que empieza la obligatoriedad escolar) y los padres pueden elegirlo libremente. Las tasas dependen de la institución y de los ingresos de los padres (entre 7.000 y 14.000 pesetas al mes, aproximadamente). En la actualidad, según García Garrido, la gran mayoría de los niños acude a un *Kindergarten* sólo durante media jornada.

La formación del personal cualificado dura normalmente tres años (depende del *Bundesland*) y tiene lugar en las escuelas profesionales de pedago-

gía social (la mitad es privada y la mayoría de éstas pertenece a las iglesias). Las condiciones de acceso son una formación escolar media y prácticas previas de un año. En la formación misma está incluido también un año de prácticas. Pero en los *Kindergärten* hay mucho personal no cualificado (casi un 40% en 1984); un 28,3% (en 1986) trabaja a tiempo parcial y casi todos los empleados son mujeres. Otra cosa que conviene apuntar es que el título que se obtiene en estas escuelas (“educador/a”) no sólo cualifica para el trabajo en un *Kindergarten* sino que es una formación socialpedagógica general que también autoriza a trabajar por ejemplo con adultos con deficiencias. Además el título tiene un prestigio bastante bajo y no es comparable por ejemplo con el de maestro de la escuela primaria, que es funcionario y recibe un sueldo mucho más alto. En cambio:

“en el extranjero europeo, por ejemplo en Francia, Inglaterra, Irlanda, Escocia, Luxemburgo y Bélgica, los educadores (del nivel preescolar; A.H.) y los maestros de la escuela primaria se forman en las mismas instituciones y tienen la misma posición profesional. En algunos de estos países los educadores y los maestros de la escuela primaria pueden trabajar tanto en el nivel preescolar como en el del primario porque los dos están integrados en el sistema educativo” (Colberg-Schrader; en: Althaus (y otros) 1987, 127).

En Alemania todavía no ha tenido lugar la profesionalización ni el estudio científico de la educación en el *Kindergarten* reivindicados por el Consejo Educativo Alemán en 1970.

6. DESDE LA REUNIFICACIÓN ALEMANA

Como hemos apuntado más arriba el Este y el Oeste de Alemania experimentan un desarrollo completamente distinto. Con la reunificación de los dos estados alemanes el 3 de octubre de 1990 chocaron los dos sistemas – la educación socialista única y la concepción occidental plural. Como en casi todos los ámbitos sociales, en el sistema del *Kindergarten* también se da el peligro de absorción que conlleva el dominio de la República Federal frente a la República Democrática. Y así se puede decir, simplificando, que los nuevos *Bundesländer* están asimilándose a la antigua República Federal. Los desarrollos sociales diferentes, sin embargo, han dejado unas huellas profundas -psicológica y estructuralmente-; por otro lado estamos ante conceptos de difícil generalización de un contexto a otro. Así, las reorientaciones necesarias en el Este ahora conducen a varias incertidumbres y confusiones, por ejemplo en lo que respecta a los educadores. Todavía – ocho años después – pasará bas-

tante tiempo hasta que las estructuras históricamente crecidas sean superadas y el sistema del *Kindergarten* quede integrado.

Por la diversidad de entidades responsables y conceptos pedagógicos, garantizada por la ley KJHG, es difícil describir un estado general en cuanto a la práctica en los diferentes *Kindergärten*. Más bien cada entidad tiene sus propios conceptos y problemas. Pero según el informe del Ministro de la Juventud, la Familia, las Mujeres y la Salud del año 1990, el Currículum de Aprendizaje Social ha sentado una base importante en la práctica de la pedagogía del *Kindergarten* actual y define la línea de su desarrollo general.

Es cierto que a partir de las reformas de los años setenta han ocurrido cambios profundos: Su valor educativo ya no se pone en duda; el número de los *Kindergärten* ha incrementado considerablemente; la pedagogía se aproxima a la realidad del niño; el trabajo con los padres está aceptado como una tarea importante de hoy; la planificación de la vida cotidiana del *Kindergarten* tiende a ser más abierta; etc.

Las discusiones actuales entorno al nivel preescolar se centran en la garantía del derecho a plaza en el *Kindergarten*, en sus problemas de financiación, así como la ampliación y flexibilización de la institución.

Ya antes de la reunificación alemana surge la discusión sobre el derecho de cada niño a su plaza en un *Kindergarten*. No obstante, la nueva Ley de Ayuda Infantil y Juvenil del año 1990, válida a partir de 1993, no garantiza este derecho, por lo cual, a pesar de todo, no ha terminado la discusión. Más bien se plantea en cada *Bundesland* si tal derecho debe aceptarse en sus propias leyes. Los nuevos *Bundesländer* ya lo han incorporado, pero ahora tienen enormes problemas financieros al llevarlo a la práctica.

Frente a la escasez de *Kindergärten* abiertos todo el día y frente a los déficits de los presupuestos municipales se discuten y ensayan nuevos modelos de financiación. Se piensa por ejemplo en la idea de los *Kindergärten* dependientes de empresas de la RDA, pero está teniendo lugar una creciente erradicación de éstos en los nuevos *Bundesländer*, contra lo que padres y educadores manifiestan intensas protestas. La oferta de servicios durante el mediodía (almuerzos) y un horario más flexible durante todo el día son una considerable fuente de problemas. En esto último las regiones rurales son las más afectadas.

Lo mismo ocurre con el problema de la ampliación y apertura de la institución *Kindergarten* a niños con deficiencias, miembros de la familia y a la comunidad. La débil red de *Kindergärten* en el medio rural no es capaz de reaccionar ante la necesaria flexibilización del *Kindergarten* requerida por las

cambiantes condiciones de vida, el cambio de la institución familiar, los crecientes problemas sociales, etc. En este contexto se estudia cómo el *Kindergarten* podría conectarse más con su barrio (el *Kindergarten* como centro de vecindad) y cómo se podría abrir a miembros de la familia, a amigos de los niños (por ejemplo mediante la introducción de las llamadas 'tardes abiertas') y a niños con deficiencias. También éstos deberían ser admitidos con el fin de evitar una segregación (en *Kindergärten* especiales) como viene ocurriendo hasta ahora. El objetivo general, según el informe del ministro anteriormente citado, es que el *Kindergarten* esté abierto para todos los niños del barrio con un horario muy flexible, pero los problemas se hacen evidentes ante un personal escaso y no cualificado, y la falta de dinero para equipamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHAUS, Jutta et HAHN, Harald et REUL-FRIEDRICH, Beate et al., (1987): *Kindergarten. Zur Entwicklung der Vorschulerziehung*. Brandes & Apsel, Frankfurt/M.
- Der BUNDESMINISTER für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, (1990): *Achter Jugendbericht: Tageseinrichtungen für Kinder*. En: GROSSMANN, Wilma (ed.), 1992.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis, (1993): *Sistemas educativos de hoy*. Dykinson, Madrid.
- GROSSMANN, Wilma, (1987): *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Beltz, Weinheim y Basel.
- GROSSMANN, Wilma (ed.), (1992): *Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme*. Beltz, Weinheim y Basel.
- GUDJONS, Herbert, (1995): *Pädagogisches Grundwissen*. Klinkhard, Bad Heilbrunn.