

GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

ANTONIO BERNAL GUERRERO*

En nuestros días, afortunadamente, se habla con cierta naturalidad de las funciones de la educación preescolar, del currículum de la educación infantil o de los principios pedagógicos básicos de esta educación. Aún más, no únicamente se le asigna a este nivel de educación -denominado *infantil* en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990- un papel propedéutico, de preparación para la etapa escolar primaria, sino que se empieza a reconocer, generalizadamente, que a través de la educación preescolar se promueven los fundamentos de la construcción humana. El desarrollo científico ha venido a urgir la necesidad de profundizar en este período de la vida del hombre y ha incidido en el diseño de toda una pedagogía de la educación infantil.

Sin embargo, el camino hasta el genérico reconocimiento social no ha resultado ni tan fácil ni tan elemental como pudiera parecer aparentemente al hombre de hoy. El nivel de educación preescolar ha tenido lugar, tradicionalmente, en la familia, en el hogar. En la época contemporánea, con las nuevas condiciones sociales, hemos asistido al nacimiento de este nivel educativo. La educación preescolar o infantil no se inicia propiamente hasta el origen de los sistemas públicos de educación.

Ahora bien, han existido pioneros, al menos en un plano exclusivamente teórico, desde la misma antigüedad de nuestra civilización occidental. El pensamiento pedagógico en torno a la educación de los más pequeños evoluciona con lentitud y carencia de innovaciones hasta el modernismo inclusive. Hasta avanzado el siglo XVIII no se extienden por el continente europeo las primeras

* Doctor. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla.

escuelas dedicadas al cuidado infantil y no es hasta el pasado siglo cuando se ponen los cimientos decisivos de un nuevo nivel educativo. La obra de Froebel, emanada del romanticismo pedagógico alemán, brilla con luz propia en la pedagogía decimonónica.

En nuestro siglo se produce la consolidación institucional de la educación preescolar. En él tienen lugar las experiencias que posiblemente hayan tenido una mayor responsabilidad y protagonismo en el desarrollo de la educación preescolar y, paralelamente, se ha reflexionado con una energía teórica admirable, sobre todo en el seno de la denominada dirección de la "pedagogía científica".

En cualquier caso, puede afirmarse que la institucionalización del nivel educativo infantil o preescolar es una conquista de nuestra época histórica, sin que pretendamos asegurar con ello, naturalmente, que se produjera una implantación universal y sincrónica.

1. DE LA ANTIGÜEDAD AL MODERNISMO

Ahondando en la literatura clásica hallamos antecedentes teóricos que se remontan hasta tiempos antiguos de nuestra civilización occidental. En su *Política*, Aristóteles (384-322 a.C.) distinguía, en el capítulo dedicado a la educación durante la primera infancia, dos etapas anteriores al inicio de la escolaridad, situado a los siete años. La primera de ellas abarcaría de los dos o tres años hasta los cinco:

"En cuanto a la edad que sigue a ésta -se refiere a la primera edad- y que se extiende hasta los cinco años, no se puede exigir ni la aplicación intelectual, ni ciertas fatigas violentas que impedirían el crecimiento. Pero se les puede exigir la actividad necesaria para evitar una pereza total del cuerpo. A los niños se les debe excitar al movimiento empleando diversos medios, sobre todo el juego, los cuales no deben ser indignos de hombres libres, ni demasiado penosos, ni demasiados fáciles. Pero sobre todo, que los magistrados encargados de la educación, y que se llaman pedónomos, vigilen con el mayor cuidado las palabras y los cuentos que lleguen a estos tiernos oídos. Todo esto debe hacerse a fin de prepararles para los trabajos que más tarde les esperan..." (Libro IV, cap. XV).

La segunda etapa comprendería de los cinco a los siete años. Aunque durante todo este tiempo habían de permanecer en la casa paterna, también señala Aristóteles que "desde los cinco a los siete años es preciso que los niños asistan, durante dos, a las lecciones que más adelante habrán de recibir ellos mismos" (Libro IV, cap. XV). En la obra aristotélica puede apreciarse un esbozo de programación educativa preescolar, aunque circunscrito, salvo en la gradual observación de las actividades escolares recomendada durante la segunda etapa, al ámbito familiar.

La perspectiva aristotélica será apreciada por todos los posteriores tratadistas de Occidente. En la civilización romana, Marco Fabio Quintiliano (25-95) en sus *Instituciones Oratorias* aconseja precoces aprendizajes que faciliten al niño su futura labor, aunque considerando las condiciones peculiares de la naturaleza infantil:

"Ni estoy tan ignorante de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho para que no aborrezca el estudio el que aún no puede tenerle afición, y le tenga después el odio que una vez le llegó a cobrar. Esto ha de ser como cosa de juego: ruéguesele al niño, alábesele, y a las veces alégrese de lo que sabe. Enséñese a veces a otro, aunque él lo repugne, para que tenga emulación; otras vaya a competencia con él y hágasele creer las más veces que él lleva la victoria; estimúlese también con aquellos premios que son propios de la edad. Menudas son las cosas que enseñas (dirá alguno) habiendo prometido formar un orador; pero entienda que aun en las letras hay su infancia, a la manera que la formación de los cuerpos comienza en la leche y la cuna..." (Libro I, Proemio).

Toda la antigüedad y aun el largo período medieval hallaron, en este punto como en tantos otros, incesantemente el eco de los clásicos. Hasta en el Renacimiento mismo aún se seguían repitiendo las orientaciones de Aristóteles o de Quintiliano.

En el siglo XVII, con el pensamiento moderno, se inició un pausado cambio en torno a las cuestiones de educación infantil. El pedagogo checoslovaco Jan Amós Komensky (1592-1670) es el primero que menciona la "escuela materna", aunque debe puntualizarse que no se trata de una institución separada de la familia, sino de un aprendizaje inserto en ella misma: "no es tan hacedero para los padres guardar, en medio de las ocupaciones caseras, el mismo orden que en la escuela pública, en la que no hay otro objeto que la educación de la juventud" (Comenio, *Didáctica Magna*, cap. XXVIII).

El capítulo XXVIII de la *Didáctica Magna* -publicada en checo en 1632 y en la versión latina en 1640-, titulado "Idea de la escuela materna", nos da una descripción de todas las materias que deben ser conocidas y cómo pueden realizarse. Una variada gama de contenidos pueden presentarse al niño; considerando, obviamente, su naturaleza infantil: metafísica, física, óptica, astronomía, geografía, cronología, historia, aritmética, geometría, estática, mecánica, dialéctica, gramática, retórica, poesía, música, economía, política, ética, religión y piedad. Todo este aprendizaje habrá de llevarse a cabo respetando las reglas lógicas de gradación. La sugerencia institucional de Comenio tendría una innegable influencia posterior.

2. LA GESTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La segunda mitad del siglo XVIII y la totalidad del siglo XIX significaron la cimentación del nuevo nivel de educación, tras un laborioso proceso de flujo social, económico, político, literario, científico y filosófico, que arranca de la Ilustración.

Avanzado el siglo XVIII empiezan a extenderse por Europa algunas escuelas dedicadas al cuidado infantil. Estas instituciones presentaban un carácter asistencial más que auténticamente educativo. Tanto las "Dame Schools" inglesas como las "Escuelas de Amiga" españolas son buenos ejemplos de este tipo de centros. Eran

lugares donde, por lo general, las personas que se ocupaban de las tareas educativas carecían de preparación específica, reuniendo en sus casas, a veces previo pago y en otras ocasiones gratuitamente por caridad, algunos niños de la vecindad, sin especificarse tampoco su edad preescolar.

Algo similar acontecía en Francia. El pastor protestante Friedrich Oberlin (1740-1826) inició en 1771 sus "écoles à tricoter", donde los niños pequeños, además de aprender a hacer punto, eran recogidos con la finalidad de recibir una primera educación. Un poco más tarde, en 1801, se abrió la "salle d'hospitalité", por iniciativa de madame de Pastoret, con fines más bien protectores que propiamente pedagógicos.

Estos hechos no deben sorprender en demasía. El lustre cultural del "Siglo de las Luces" contrasta apesadumbradamente con la realidad educativa. La escuela elemental prácticamente no existe; la escuela media, aun conquistando una mayor modernidad, continúa siendo una institución de privilegiados; las universidades mayoritariamente son ajenas al movimiento ilustrado (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1957, Tercera Parte, cap. XIV). Los ideales educativos de la Ilustración no supusieron un avance directamente proporcional en el ámbito de la práctica. Habría que esperar todavía un tiempo. En el transcurso del siglo XIX el pensamiento ilustrado tendría ocasión de afianzarse terminantemente.

2.1. El siglo XIX: un avance decisivo

El desarrollo experimentado por los países industrializados europeos y la creciente prosperidad advertida en América abonaron, ya en el siglo XIX, el terreno para la instauración de los primeros establecimientos preescolares propiamente tales. Con la industrialización se produjo un fenómeno social que afectaba indudablemente a la atención de la infancia: la masiva incorporación tanto de hombres como de mujeres al trabajo y su inserción en la vida ciudadana. Si en tiempos anteriores ya se habían creado instituciones asistenciales para los niños - aunque los sectores de población que más positivamente acogieron las medidas benéficas o filantrópicas no fueron los más indigentes sino los más deseosos de mejorar sus condiciones de vida, los que querían formar parte de la nueva clase media-, en el siglo XIX, paralelamente al afianzamiento del movimiento general en favor de la educación popular, se asentaron los centros de párvulos por la geografía europea y se teorizó vigorosamente sobre la educación preescolar.

En Gran Bretaña, desde 1820 todas las instituciones dedicadas a niños pequeños empezaron a denominarse "infant schools", por obra particularmente de la "Sociedad pro escuelas infantiles" creada en aquella década por el rico comerciante David Stow. En un principio todas estas escuelas siguieron el modelo de inspiración pestalozziana de Robert Owen (1771-1858), industrial filántropo que había creado en 1816 en New Lamark, Escocia, una escuela modelo para niños a partir de dos años, hijos de los obreros de su hilandería (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1957, Cuarta Parte, cap. I). Pronto los centros dedicados a los niños de las clases más modestas seguirían el modelo de Joseph Lancaster (1779-1838), creador y propagador en Londres, junto a Andrew Bell (1753-1832), de las escuelas mutuas, fundamentadas en el sistema monitorial (A. Bell, 1820). La masificación producida

en los centros que atendían a los sectores sociales más desfavorecidos explica el abandono del modelo de Owen.

En 1836 se creó la "Home and Colonial Infant School Society", que a continuación inició la formación de profesores para este nivel. En suma, en la Gran Bretaña de principios del siglo XIX, la renovación de la realidad social, especialmente por las consecuencias de la revolución industrial, rebasaba patentemente a las iniciativas de carácter filantrópico.

En Francia, bajo Napoleón se procuró mejorar particularmente la educación secundaria -el imperio precisaba funcionarios y oficiales devotos y competentes-, restándose atención a la instrucción primaria. Ya en la década de los treinta, con la llegada al poder del liberalismo moderado de Luis Felipe, se impuso la obligatoriedad y gratuidad del sector primario, a cargo de los municipios y con ayuda del Estado (N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1957, Cuarta Parte, cap. I).

Tras el movimiento en pro de la escolarización universal y gratuita iniciado con la Revolución, a finales del primer tercio del siglo XIX comenzaron a difundirse por Francia las "salles d'asile", que llegaron a ser auténticas escuelas de párvulos, donde sobresale la figura de Jean-Marie Cochin, quien había visitado la institución creada por Owen en New Lamark. Los centros preescolares se extendieron primero por las ciudades industriales y posteriormente por las zonas rurales. En 1847 se creó un establecimiento de formación de maestros para las aulas de asilo, regentado por Marie Pape-Carpentier (1815-1878), a la que se considera iniciadora de la Escuela maternal francesa (J.L. García Garrido, 1989). En su obra *Consejos sobre la dirección de las salas de asilo*, de 1845, concibe los centros infantiles no como instituciones benéficas sino como establecimientos verdaderamente educativos.

También España se hacía eco de los acontecimientos sociales y educativos que acontecían en el marco europeo. Una personalidad resulta clave para la educación infantil española: el zamorano Pablo Montesino (1781-1849). Licenciado en medicina por la Universidad de Salamanca, Montesino residió desde 1823 hasta 1833 en Inglaterra, desterrado por sus compromisos liberales en clara oposición al régimen absolutista de Fernando VII. A su regreso tuvo oportunidad de aplicar a la realidad española sus ideas pedagógicas liberales no exentas de influjo anglosajón, gracias a los diferentes cargos en la enseñanza que le fueron encomendados: consejero de Instrucción Pública, director de Estudios, etc. Además de su pertenencia a la Real Academia de Ciencias y a la "Sociedad Económica de Amigos del País Madrileño", era miembro de la "Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo", entidad que dió origen a las primeras escuelas de párvulos españolas en 1838.

El nombre de Montesino irá siempre vinculado a la institución de los primeros parvularios españoles. En 1840 publicó su conocida obra *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, que puede considerarse el primer tratado teórico sobre este nivel educativo. Acerca de los propósitos de las escuelas de párvulos nos dice Montesino:

"Aprenden a hacer -los párvulos- buen uso de sus facultades intelectuales y morales; aprenden a obrar y a discurrir como seres dotados de razón. Reciben toda la instrucción de que son capaces en su edad y se observa que su capacidad es mayor de lo que generalmente se cree. Adquieren aquella especie de conocimientos que forman la base de toda buena educación y prepara al individuo para la adquisición de todos los demás conocimientos útiles" (Pablo Montesino, 1864, p. 6).

Refiriéndose a las características del maestro de párvulos, apunta Montesino que ha de contar con principios religiosos y morales e insiste en las teóricas cualidades de un magisterio dedicado a los más pequeños:

"Conviene que tengan los maestros un genio alegre y jovial; humor apacible e invariable; maneras suaves y lenguaje decente; que sean personas de buena imaginación y buen juicio para discurrir juegos, cuentos e historietas útiles con que entretener a los niños, excitar con oportunidad y satisfacer su curiosidad y tenerlos siempre contentos..." (Pablo Montesino, 1864, p. 37).

Los esfuerzos de Montesino, tanto en la vertiente teórica como en la práctica, fueron seriamente apreciados en el campo de la educación española del siglo XIX.

2.2. Una decidida aportación decimonónica: la obra froebeliana

Tal vez la más decisiva aportación a la delimitación conceptual de las instituciones infantiles surgidas desde el siglo XVIII sea la obra del pedagogo alemán Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi. El auge que experimentó la política pedagógica en el siglo XIX, reflejado en el intervencionismo estatal generalizado (en Inglaterra, la Ley Foster de 1870; en Alemania, la Ley Prusiana en 1889; en Francia, la Ley Ferry en 1882...), no impidió valiosas contribuciones de la iniciativa privada, siempre alerta ante los cambios sociales.

Podrían destacarse, entre otras, algunas interesantes obras de origen social e inequívoca influencia ulterior: las escuelas profesionales fundadas por Don Bosco (1815-1888) para subvenir el problema social de una juventud falta de preparación adecuada para el trabajo (R. Fierro, 1949); la labor llevada a cabo por la Institución Libre de Enseñanza, movimiento que pretendía atender a la enseñanza en sus diversos ámbitos a fin de cambiar la sociedad española (D. Gómez Molleda, 1967); por último y de mayor interés en nuestro caso, la creación de los "Kindergarten" froebelianos para acoger formativamente a niños en edad preescolar.

En 1837, Froebel fundó en Blankenburgo (Alemania) un Instituto modelo de educación infantil. En 1840 el instituto pasó a denominarse "Kindergarten" ("Jardín de Infancia"). El acierto de la institución resultó incuestionable y no tardaron en surgir centros análogos por toda la geografía alemana. Sin embargo, perseguido por los dirigentes de la época hubo de huir hacia Suiza -en el aspecto educativo, Froebel fue considerado por muchos coetáneos como profeta de la organización federal de Alemania-, desde donde su obra pedagógica se difundió universalmente (J. Prüfer, 1949).

Con los trabajos de Federico Froebel se precisa la finalidad del nuevo nivel: sus objetivos son estrictamente educativos, no meramente asistenciales. El kindergarten froebeliano es un centro de educación social que prepara al niño para su futura tarea escolar, centrándose su programa educativo en el juego, en el constante contacto con la naturaleza, en la actividad y en las necesidades del niño.

Puede afirmarse que Froebel es el más genuino representante del romanticismo alemán del pasado siglo, aunque J.P. Richter (1763-1825) anteriormente había expresado en su *Levana o teoría de la educación* (1807) que el niño lleva en sí mismo el hombre ideal, con lo que el educador sólo ha de ayudar al desarrollo del germen divino latente en la infancia. Froebel, que visitó el instituto de Pestalozzi en Iverdun, manifiesta los principios filosóficos inspiradores de su actividad educativa en su obra *La educación del hombre*, de 1826. Sus fundamentos filosóficos se apoyan en el idealismo estético y místico de Schelling: el Espíritu absoluto es el único Artífice, es la sola fuente de la realidad tanto espiritual cuanto natural, por lo que el hombre participa directa y conscientemente de esa vida eterna y divina (J. Hirschberger, 1963, Tercera Parte, Sección Tercera). No debe confundirse, pues, el naturalismo froebeliano con el de Rousseau, sino que más bien debe identificarse con el de los románticos, quienes veían en la naturaleza misma un permanente reflejo de lo sobrenatural.

Las consecuencias pedagógicas del pensamiento de Froebel se traducen en unos principios bien cohesionados donde sobresalen la actividad y el juego (D. Morando, 1972, cap. XI). La educación debe procurar la promoción de la *actividad* creadora espontánea y libre de la personalidad; en esta defensa de la actividad se aprecia una evidente influencia de la idea de intuición de Pestalozzi, aunque Froebel le otorga al niño una mayor libertad de actuación. La actividad espontánea del niño se manifiesta, según Froebel, en las diversas formas de *juego*. Este puede considerarse el primer trabajo del niño, puesto que a través de él, además de experimentar satisfacción, puede expresar su libertad de producción. El juego para Froebel será el medio fundamental de la educación infantil. Junto al *hacer* del niño, revelado libremente en la actividad lúdica, hay que destacar el ambiente tranquilo y optimista que se respira en el "kindergarten" froebeliano, derivado de su perspectiva panteísta del universo. Por el acento puesto en el sagrado respeto del alma infantil, por su defensa de la actividad del niño en la educación y por sostener una viva noción de la naturaleza, Froebel es uno de los más notables precursores de la Escuela Nueva.

Avanzado el siglo XIX se reafirman ciertos logros, incluso con apoyo estatal. En Inglaterra la famosa Ley Foster de 1870 impuso la escolaridad obligatoria en la nación a partir de los 5 años de edad, con lo que convirtió la educación infantil en parcialmente obligatoria. Claro que este hecho es una excepción hasta nuestros días. En Francia, con las reformas de Ferry, se abolió el viejo término de "salle d'asile" y fue sustituido por el de "école maternelle", que venía siendo utilizado de hecho desde hacía muchos años. El pensamiento de Froebel fue penetrando con resistencia en la escuela maternal francesa, donde se había producido una cierta identificación con la escuela primaria, similitud reforzada con la supresión en 1878 de la escuela especializada de formación de directoras de las "aulas de asilo", que pasarían a ser preparadas en las Escuelas Normales ordinarias.

La segunda mitad del siglo XIX en España supuso una lenta evolución de la educación infantil. Desde las aproximadamente cien instituciones existentes en 1850 apenas se pasó a unas mil a final del siglo. Metodológicamente hablando, la institución preescolar española se hallaba en la práctica alejada de la pedagogía froebeliana. Aunque la obra de Froebel fue conocida y difundida por autorizadas voces del momento como, por ejemplo, la de Fernando de Castro (1814-1874), eminente representante de la Institución Libre de Enseñanza e imbuido del espíritu krausista que alimentaba a todo el movimiento (A. Capitán, 1986, pp. 199-218). La "Escuela de institutrices" creada por él en 1869 supuso la acogida del pensamiento froebeliano en la formación del magisterio (J.L. García Garrido, 1989).

Con la fundación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, movimiento en buena parte deudor del idealismo alemán, se transmiten definitivamente los conceptos y métodos del pedagogo germano, a través de insignes representantes de la ILE como Francisco Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío. En 1879, Pedro Alcántara publicó su obra *Manual teórico-práctico de la educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Froebel*, que significó una notable aportación a la educación preescolar inspirada en la obra de Froebel.

3. LA CONSOLIDACIÓN DEL NIVEL PREESCOLAR

En los albores del siglo XX la educación preescolar experimenta un empuje teórico decisivo. Dicho impulso se debe a una actitud de apertura sostenida por casi todos los gobiernos de países desarrollados y también, en el plano rigurosamente pedagógico, al ambiente renovador que se había creado en torno al movimiento generalizado de la Escuela Nueva, en el cual algunos destacados representantes se ocupan particularmente de las exigencias educativas del preescolar.

Además en este momento llegan a Europa ideas norteamericanas, que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX habían sufrido una concluyente inclinación hacia el modelo froebeliano. Si en el siglo XIX puede considerarse que la figura más representativa de la educación preescolar es Froebel, en la primera mitad del siglo XX posiblemente la personalidad más destacada en este nivel educativo sea la pedagoga italiana María Montessori (1870-1952). Aunque la lista de notables figuras es ciertamente extensa: las hermanas Agazzi, Rosa (1860-1951) y Carolina (1870-1945), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Celestin Freinet (1896-1966), etc.

3.1. Las "Casas del niño"

María Montessori, influida por las obras de los médicos franceses J.M. Itard y E. Séguin, llega a la convicción de la posibilidad de perfeccionar los métodos educativos de la infancia normal mediante las conquistas de la pedagogía de los niños deficientes mentales. En Roma fundó en 1907 la primera "casa dei bambini", a la que sucedieron nuevas casas en diferentes lugares.

La doctora Montessori, estuasiada con el éxito alcanzado en la recuperación de niños deficientes de ocho a diez años, merced a la utilización de materiales educativos especiales inspirados fundamentalmente en los ideados por Séguin,

decidió utilizar sus procedimientos con niños de cuatro o cinco años, cuya organización sensoriointelectiva se halla presumiblemente en el mismo momento madurativo que la de aquéllos. Los primeros resultados consistentes obtenidos los expuso en su obra *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "casas de niños"*, de 1909 (M. Montessori, 1915). Un trabajo posterior, *La autoeducación en la escuela elemental*, de 1916 (M. Montessori, 1921), fue ideado para promocionar sus métodos en las escuelas. La pedagogía montessoriana se extendió rápidamente por todo el mundo y encontró, en general, una extraordinaria acogida.

Lo fundamental en la obra de Montessori es la concepción de la educación como *autoeducación*. Resulta básico facilitar al niño un ambiente natural y materiales adecuados. Aun profesando un hondo sentido religioso de la vida, Montessori parte de los supuestos del naturalismo y del positivismo. En las Casas del niño todo se dispone a la medida del párvulo, adquiriendo gran importancia los materiales que se utilizan. Estos despiertan los sentidos del pequeño, eje fundamental del desarrollo intelectual. La maestra en la "casa dei bambini" interviene muy poco; su trabajo consiste en la dirección de la actividad y no en la enseñanza. En la maestra del parvulario montessoriano resulta primordial el respeto a las experiencias infantiles, tanto individuales como sociales. El método Montessori presenta un carácter acentuadamente analítico, fundado en un material prefabricado y puesto de manifiesto en la estimulación sensorial -aislando sensaciones-, en la escritura -se inicia con letras separadas-, en la aritmética -utilizando piezas de diversos colores...-, etc. (M. Montessori, 1915).

En suma, la maestra en la institución montessoriana es simplemente guía de los niños, su labor consiste en ayudarles a hallar el material y a facilitarles su uso. El material en el método Montessori es seleccionado y dirigido a la educación de los sentidos y la inteligencia. El ambiente debe ser adaptado al desarrollo psíquico-físico del niño, aunque el verdadero desarrollo tiene lugar gracias a la actividad del propio niño (H. Lubienska, 1968). El método Montessori procura particularmente el desarrollo de la individualidad de los niños. sin duda, en esta preocupación por el análisis individual subyace su "pedagogía científica", basada en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño que aportan la psiquiatría y la psicología.

El principio de individualización montessoriano implica, tras su continuada aplicación, el riesgo de desvirtuar la también necesaria socialización del niño. No obstante, hay quienes aprecian asimismo en la pedagogía de María Montessori un fundamento de carácter social: "Como síntesis interesante del Método Montessori, observemos, sin embargo, cómo esta metodización, esencialmente individualista en la concepción científica -la biología- y en el desarrollo técnico -el trabajo libre- tiene, sin embargo, prácticamente su raíz, en un concepto social, las Casas de niños creadas en las grandes casas pobres de vecindad para recoger y guardar los niños de obreros de la conocida asociación benéfica de Milán, los 'Bene Stabile', así como la que vimos en la Vía Tritniphale de Roma" (L. Serrano, 1928, p. 110). En síntesis, la obra de María Montessori es un permanente esfuerzo por hallar los fundamentos de una pedagogía científica de la infancia, pero respetando sumamente la vida naciente del niño, su pequeña humanidad pensante y su desarrollo individual.

3.2. Algunas contribuciones de la educación nueva

El 6 de agosto de 1921 se crea la "Liga internacional para la educación nueva" con motivo del Primer Congreso Internacional de Educación Nueva celebrado en Calais. En dicho Congreso se redactaron los 30 principios o caracteres de la denominada "escuela nueva" (L. Luzuriaga, 1935, pp. 41-48), aglutinados en torno a una triple dirección: la actividad libre y espontánea del educando, la necesidad del conocimiento y respeto a su modo de ser y, finalmente, el reconocimiento de la misión educadora como facilitadora de los medios para optimizar el proceso de formación de la personalidad del educando (A. Capitán, 1986, pp. 149-155). El punto 15 dice textualmente: "La enseñanza está basada, en general, en los *intereses espontáneos del niño*; de los cuatro a los seis años, edad de los intereses dispersos, o edad del juego..." (el subrayado es nuestro). Quizás ningún teórico de la Escuela Nueva supo sintetizar tan bien este carácter de la nueva educación como el médico belga Ovide Decroly (1871-1932), gran conocedor de la obra de John Dewey (1859-1952) -eminente representante del pragmatismo norteamericano- y estudioso de la psicología contemporánea.

En Bélgica, Ovide Decroly inició en 1901 sus experiencias pedagógicas con niños retrasados y, posteriormente, con niños normales. Con éstos empezó sus trabajos a raíz de la creación de su escuela de "L'Ermitage" (1907) en los contornos de la capital belga. La pedagogía de Decroly se fundamenta en el *interés*, que incita a la acción infantil, y en la *asociación* de ideas que infunden la forma de actuar de dicho interés (O. Decroly, 1927). El método Decroly se basa en la "actividad, la vida y el interés mismo establecido por las necesidades profundas de cada edad" (E. Claparède en A. Hamaïde, 1936, p. 13). Decroly, siguiendo a Dewey, se preocupa por la actividad del niño, pero por la actividad que surge de sus intereses propios.

Decroly enfoca su pedagogía desde una concepción científica, biológica y psicológica, de la infancia. Subraya la aproximación entre los conceptos de *interés* y de *globalización*. La función de globalización, que incide directamente en la percepción humana, adquiere una enorme trascendencia para Decroly (1927). Su método, respetando los fundamentos perceptivos expuestos, que en el niño presentan una mayor diversidad en función de los intereses infantiles, se resume en el respeto a la aptitud del niño para la percepción global de los sectores de experiencia que le suscitan un interés real, en la organización de actividades escolares alrededor de "centros de interés" propios para cada edad y, por último, en la articulación de las actividades en torno a la observación, asociación y expresión, siempre referidas a aquello que reclama interés en el niño (A. Hamaïde, 1936). "Después del conocimiento de sí mismo, es necesario dar al niño el de las condiciones del medio natural y humano en que vive, del que él depende y sobre el que debe actuar, para que sus necesidades, sus aspiraciones, sus ideas, se realicen, sean plenamente satisfechas. En resumen: el programa comprenderá el estudio de los puntos siguientes: a) el niño y sus necesidades. b) El niño y el medio" (L. Dalhem, 1924, pp. 216-217). También Decroly fue un decidido defensor de la investigación psicométrica de la inteligencia y del carácter, así como de la elaboración de técnicas para verificar objetivamente el rendimiento escolar (O. Decroly y R. Buyse, 1928).

Sintetizando, en la pedagogía de Decroly la necesidad del niño sirve de eje. Su metodología de la asociación de ideas conlleva una concepción de educación predominantemente activa e individualizada. Su "Ecole de l'Ermitage" supuso una importante contribución teórica y práctica a los ensayos de educación nueva peculiares de nuestra época.

Entre las experiencias de escuelas nuevas en Italia, la que mayor resonancia tuvo fue la auspiciada por la pedagogía montessoriana: las "Casas del niño". Sin embargo, el primer intento efectivo de escuela activa en Italia surgió en 1895 con la obra de las hermanas Agazzi. Rosa (1860-1951) y Carolina (1870-1945) Agazzi transformaron el asilo de Mompiano (Brescia) en una "escuela materna", cuyo método se difundió también después en el extranjero (D. Morando, 1972, pp. 390-394). Aun con una inicial influencia de Froebel, la escuela de Mompiano pronto ofreció aspectos de inequívoca originalidad (C.S. Amor, 1928). Para las hermanas Agazzi los principios pedagógicos básicos se concretan en la actividad y en la simplicidad y naturalidad. La naturalidad aquí se entiende por el ámbito familiar, de ahí la denominación de "escuela materna". Esta simplicidad se refleja en el material didáctico que no tiene nada de artificial, compuesto de todas las cosas al alcance de la mano de los pequeños, y en la enseñanza, que acostumbra a percibir la realidad globalmente.

Contrariamente al montessorismo, el método Agazzi no fragmenta la percepción de la realidad en objetos diversos, colores, sonidos, etc.; asimismo pueden apreciarse algunas ventajas en la consideración del juego, de la fantasía, del canto y de la educación social (D. Morando, 1972, pp. 393-394). En cambio, el método Montessori refleja un mayor dominio del conocimiento evolutivo de la psique infantil, habiéndose demostrado su innegable valor instructivo a través de la apertura hacia la fundamentación científica de la acción pedagógica.

En la línea de la renovación pedagógica europea denominada "pedagogía científica" por apoyarse básicamente en conocimientos procedentes de la psicología y de la psiquiatría y no, como era tradicional, en sistemas filosóficos, puede incluirse al doctor ginebrino Edouard Claparède (1873-1940), quien defiende a lo largo de su vasta obra una fundamentación psicológica de la educación, sintetizada en la enseñanza individualizada y activa.

Experto en neurología y psicoterapia, Claparède indagó el psiquismo infantil, el conocimiento funcional de la actividad mental y del proceso educativo. No es lo mismo psicología estructural que psicología funcional; en el capítulo II de su *Psicología del niño y pedagogía experimental* aclara la cuestión: "El punto de vista de la psicología estructural es *mecanista, descriptivo, estático*. El de la psicología funcional es *biológico, dinámico*. Esta se interesa por los *finés*; aquélla, por los *medios*" (E. Claparède, 1927, p. 136). No se excluyen ambas perspectivas; antes al contrario, se complementan.

Probablemente uno de los mayores aciertos de Claparède lo constituye su idea de educación funcional (1932), donde viene a revelar que el pensamiento infantil es en su estructura misma diferente del pensamiento adulto. Esta diferencia es de orden cualitativo y no funcional, ya que el niño se halla, al igual que el adulto, sometido a la ley de la necesidad y a la ley del interés. La educación, pues, no ha de

preparar para la vida adulta porque el niño carece de idéntica estructura, y las necesidades e intereses también son distintos (E. Claparède, 1932).

La obra de Claparède refuerza un eje fundamental y característico de la Escuela Nueva: considerar al niño como un ser distinto al adulto, con sus propias necesidades de desarrollo. Sus trabajos han sido genialmente desarrollados por el psicólogo suizo Jean Piaget (1946) a través de sus estudios sobre el desarrollo de la inteligencia humana, de tanta trascendencia en la psicología y pedagogía contemporáneas.

La primera mitad del siglo XX puede considerarse, pues, una época fecunda de experiencias y de teorización en el ámbito de la educación preescolar. En el campo de la reflexión pedagógica, podrían mencionarse más autores que de un modo u otro y desde las más variadas posiciones, incluso radicales, han contribuido al afianzamiento del nivel educativo preescolar: A. Ferrière (1879-1960), cuya labor de divulgación sobre la educación nueva se extiende por toda Europa; Celestin Freinet (1896-1966), en el área francesa y, en general, en toda la dirección marxista europea contemporánea; A.S. Neill (1883-1973), particularmente en el mundo anglosajón; A.S. Makarenko (1888-1939), en el ámbito soviético, etc.

Otro tanto podríamos añadir respecto de las experiencias institucionales: la escuela "Rinnovata" de Milán creada por Giuseppina Pizzigoni, en 1911; la obra, inspirada inicialmente en el método Montessori para inclinarse después determinantemente hacia la autonomía infantil, de María Boschetti-Alberti, en Ticino (Italia); la "Bedales School" fundada por J.H. Badley en 1893; la "Hanslehrerschule" creada por Berthold Otto cerca de Berlín, en 1906; la fundación de la Escuela Rural de la Montesca en Italia por Alicia Franchetti Kallgerten, en 1911, y la creación en Ginebra, en 1913, por las señoritas Audemars y Lafendel de la Casa de los Niños. En España este desarrollo encontró resonancia en la obra del P. Andrés Manjón (1846-1923), decantado hacia los pequeños desfavorecidos en sus conocidas Escuelas del Ave María. También en Cataluña se notó la huella personal de María Montessori durante el primer tercio del siglo XX. La pediatra italiana llegó a residir en Barcelona, donde ocupó durante un tiempo una cátedra de Pedagogía.

4. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA ESTABILIDAD DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La estabilidad y difusión definitivas del nivel de educación preescolar tiene lugar en el siglo XX. A dicho apuntalamiento contribuyeron con su decidida defensa los organismos internacionales de educación. A partir de los años veinte se halla prácticamente establecida la educación preescolar en todos los sistemas escolares modernos.

El reflejo de la preocupación mundial por la educación infantil ha tenido una patente expresión en algunos organismos internacionales. La Oficina Internacional de Educación (OIE), de Ginebra, dedicó una de sus Conferencias Internacionales de Instrucción Pública a la educación preescolar, en 1939. A su vez, la UNESCO también ha contribuido al fomento del nivel preescolar de educación, a través de una continuada labor. Pero, sin duda, el acontecimiento internacional más

interesante, en este punto, lo constituye la fundación de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), que tuvo lugar en Praga, en 1948 (R. Marín, 1983).

La OMEP es una organización no gubernamental, que fue instituida como entidad consultiva en la UNESCO, teniendo su sede legal en París. Con la incorporación, en 1972, de la educación preescolar a los programas de la UNESCO, ésta cuenta con el asesoramiento de la OMEP, a través de encuestas, seminarios y orientación bibliográfica. La OMEP mantiene relaciones con otros organismos internacionales interesados en la vida infantil: Organización Mundial de la Salud, Liga Internacional de Higiene Mental, Asociación Internacional Montessori, UNICEF, etc.

Con una finalidad de comprensión internacional y de optimización de la educación, la OMEP persigue un mejor entendimiento del niño desde su nacimiento hasta los siete u ocho años. "Para ello pretende conocer sus necesidades en materia de educación, buscar el modo de aportar soluciones a cada problema específico en la vida del niño, aplicar los medios necesarios para asegurar a cada niño en los distintos medios en los que se desenvuelven las mejores condiciones para su desarrollo y felicidad" (M^aT. Bardisa, en R. Marín, 1983, pp. 362-363).

En el transcurso del siglo XX se ha consolidado el nivel de educación preescolar y se contempla, mayoritariamente, como una etapa anterior al período de escolaridad obligatoria. Los diferentes países se han empeñado en alcanzar la gratuidad del nivel, dejando de lado, comúnmente, la obligatoriedad de la educación infantil, cuestión harto controvertible.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1957-59). *Lince di storia della pedagogia*. Turín: Paravia. Trad. cast.: *Historia de la Pedagogía*, México, F.C.E., 1964.
- ALCANTARA, P. (1883). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Froebel*. Madrid: Hernando, 2^a ed.
- AMOR, C.S. (1928). *Las escuelas nuevas italianas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ARISTOTELES (1941). *La Política*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BELL, A. y LANCASTER, J. (1820). *Método de enseñanza mutua*. Madrid: Imprenta Real.
- CAPITAN, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J.F. Herbart*. Madrid: Dykinson.
- CAPITAN, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- CERI (1975). *L'évolution de l'Education Prescolaire*. París: OCDE.
- COMENIO, J.A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.

- CONSEIL DE L'EUROPE (1975). *Problemes de l'évaluation dans l'Education Prescolaire*. Estrasburgo.
- DALHEM, L. (1924). *El método Decroly aplicado a la Escuela*. Madrid: Ed. de la Lectura.
- DECROLY, O. (1927). *La fonction de globalisation et son application à l'enseignement*. Bruxelles: Lamertin. Trad. cast.: *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- DECROLY, O. y BUYSE, R. (1928). *La pratique des tests mentaux*. París: Alcan.
- FIERRO, R. (1949). *La pedagogía social de Dom Bosco*. Madrid: C.S.I.C.
- FILHO, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GALINO, A. (1968). *Historia de la Educación*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1987). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson, 2ª ed.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1989). "Pasado y presente de la educación infantil". en VARIOS: *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana, pp. 33-64.
- GOMEZ MOLLEDA, D. (1967). *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: C.S.I.C.
- HAMAIDE, A. (1936). *El método Decroly*. Madrid: Librería Beltrán.
- HIRSCHBERGER, J. (1963). *Geschichte der Philosophie*. Friburgo de Brisgovia: Verlag Herder KG. Trad. cast.: *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder, 2 vols., 1966.
- LUBIENSKA DE LENVAL, H. (1968). *El método Montessori*. Madrid: Magisterio Español.
- LUZURIAGA, L. (1935). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- MARIN, R. (1983). *Organismos internacionales de educación*. Madrid: Dykinson.
- MEDINA, A. (1976). "Problemática de la educación preescolar en España". *Revista de Educación*, nº 242.
- MIALARET, G. (1976). *La Educación Preescolar en el mundo*. París: UNESCO.
- MONTESINO, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao: Imp. J.E. Delmas, 3ª ed.
- MONTESSORI, Mª (1915). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "casas de niños"*. Barcelona: Araluce.
- MONTESSORI, Mª (1921). *La autoeducación en la escuela elemental*. Barcelona.
- MORANDO, D. (1972). *Pedagogía*. Barcelona: Luis Miracle, 5ª ed.

- PIAGET, J. (1946). *La psychologie de l'intelligence*. París. Trad. cast.: *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1972.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. París: Ed. Gonthier. Trad. cast.: *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1969.
- PLANCHARD, E. (1978). *La Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Rialp, 7ª ed. (Traducción y adaptación de Víctor García Hoz).
- PRUFER, J. (1949). *Federico Froebel*. Barcelona.
- QUINTILIANO, M.F. (1942). *Instituciones Oratorias*. Madrid: Biblioteca Clásica. Hernando, 2 vols.
- RICHTER, J.P. (1924). *Levana o teoría de la educación*. Madrid.
- SERRANO, L. (1928). *El método Montessori*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

MANA ANTONIA TRIANO

La única provincia colonial que dio a las nuevas libertades indígenas un urbanismo consciente es esta España. El urbanismo español de la América Hispánica es una expresión particular una ordenación del territorio a escala continental que refleja una gran variedad de ciudades nuevas.

Hoy es una escuela superior. También es una de las más importantes y modernas de la vida española. Sin embargo, el mundo de la cultura no debe olvidar la importancia de la vida de la cultura de la vida de la cultura.

En la referencia a los siglos, se toma en cuenta el tiempo de las épocas y los acontecimientos de la vida de la cultura. En la vida de la cultura, se toma en cuenta el tiempo de la vida de la cultura. En la vida de la cultura, se toma en cuenta el tiempo de la vida de la cultura.

Se propone en este estudio el estudio de la vida de la cultura. En la vida de la cultura, se toma en cuenta el tiempo de la vida de la cultura. En la vida de la cultura, se toma en cuenta el tiempo de la vida de la cultura.

En todo el territorio de las Indias, desde la llegada de los españoles, se ha producido una ordenación regional de ciudades, estableciendo el