



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La cultura material y la educación infantil en  
España. El método Froebel (1850-1939)

**Dña. M<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes**  
2013





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

***La cultura material y la educación  
infantil en España. El método Froebel  
(1850-1939)***

**Tesis doctoral**

**Presentada por:**  
M<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes

**Dirigida por:**  
Dr. Pedro Luis Moreno Martínez

**MURCIA  
2013**





UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

D. Pedro Luis Moreno Martínez, Profesor Titular de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, **AUTORIZA:**

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)", realizada por D<sup>a</sup>. M<sup>º</sup> José Martínez Ruiz-Funes, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 11 de enero de 2013





D<sup>a</sup>. Encarna Bas Peña, Profesor Titular de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación y **Director del Departamento\*** Teoría e Historia de la Educación, INFORMA:

Que una vez evaluado, de conformidad con el procedimiento establecido en el artículo 21 del Reglamento de doctorado de la Universidad de Murcia, el expediente completo de la tesis doctoral titulada "La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939)", realizada por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes, bajo la inmediata dirección y supervisión de D. Pedro Luis Moreno Martínez, este Consejo de Departamento, en sesión celebrada en fecha 16 de enero de 2013, ha dado su autorización para su presentación ante la Comisión General de Doctorado.

Murcia, a 16 de enero de 2013

**Doctorando: D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> José Martínez Ruiz-Funes**

*\*Informe del Departamento para alumnos del RD 778/1998.*

*\*Informe de La Comisión Académica del Programa para alumnos del RD 56/2005 y RD 1393/2007.*





La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin la acertada dirección del Dr. Pedro Luis Moreno. Durante casi cinco años ha ido mostrándome poco a poco el camino adecuado para poder llevar a cabo una investigación, enseñándome los tiempos y formas de la institución académica que nos acoge. Por tanto, con estas líneas me gustaría expresarle mi más sincero agradecimiento.

Agradecer también a todas las personas del equipo de investigación en el que he desarrollado mi trabajo los apoyos y consejos que me han brindado a lo largo de estos años, especialmente al Dr. Antonio Viñao, del que destacaría su gran generosidad intelectual.

Al grupo de investigación MANES por su valor humano.

A las personas que todas las mañanas, día tras día, hacen del *buenos días* algo más que un saludo.

A mis padres Elías y Finuca, a mi marido Jose por creer en mí y a mis hijos Jose y Cristina por apoyarme en todo momento.



---

# Índice

---



# Índice General

<b>Relación de Cuadros.....</b>	<b>10</b>
<b>Relación de Gráficos.....</b>	<b>11</b>
<b>Relación de Ilustraciones.....</b>	<b>12</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Metodología de la Investigación.....</b>	<b>17</b>
1.1. La cultura material como objeto de conocimiento para la historia de la educación.....	19
1.2. Estado de la cuestión.....	23
1.3. Objetivos.....	28
1.4. La metodología histórica.....	29
1.5. Fuentes utilizadas.....	34
1.6. Estructura del trabajo.....	36
1.7. Limitaciones.....	38
<b>2. La Educación Infantil.....</b>	<b>39</b>
2.1. El concepto de infancia.....	43
2.1.1. Infancia y educación en las Culturas Clásicas: Grecia.....	44
2.1.2. Infancia y educación en las Culturas Clásicas: Roma.....	47
2.1.3. Infancia y educación en la Edad Media.....	48
2.1.4. Infancia y educación en la Edad Moderna.....	50
2.1.5. Infancia y educación en la Edad Contemporánea.....	53
2.2. Delimitación terminológica.....	57
2.3. La formación de la Educación Infantil como nivel educativo.....	58
2.3.1. Orígenes de la Educación Infantil.....	60

2.3.1.1. Reino Unido.....	60
2.3.1.2. Francia. ....	62
2.3.2. La Educación Infantil en España (1838-1939). ....	62
2.3.2.1. De la escuela de Virio a la Restauración (1838-1874). ....	64
2.3.2.1.1. Las primeras escuelas de párvulos.....	68
2.3.2.1.2. La desaparición de la Sociedad para Promover y Mejorar la Educación del Pueblo.....	82
2.3.2.1.3. Las primeras escuelas de párvulos en Cataluña.....	86
2.3.3. De la Restauración a la Segunda República (1874-1939). ....	90
2.3.3.1. Las escuelas de párvulos en el último cuarto del siglo XIX.....	94
2.3.3.2. La enseñanza de párvulos a principios del siglo XX.....	99
2.3.3.3. Las escuelas de párvulos visitadas por los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios. ....	103
2.3.3.4. Las escuelas de párvulos en Cataluña.....	109
2.4. Estudio estadístico. ....	116
<b>3. Froebel: pedagogía y cultura material de la escuela. ....</b>	<b>131</b>
3.1. Friederich Froebel (1782-1852): notas biográficas. ....	132
3.2. Pensamiento pedagógico.....	143
3.2.1. La ley esférica. ....	144
3.2.2. La filosofía krausista.....	146
3.2.3. La estética. ....	152
3.2.4. Autores que influyeron en su pensamiento pedagógico. ....	154
3.2.4.1. Comenio (1572-1670).....	155
3.2.4.2. Rousseau (1712-1778).....	159
3.2.4.3. Pestalozzi (1746-1827).....	164

3.2.5. La Educación del Hombre. ....	169
3.3. Aportaciones de Froebel a la cultura material. Los materiales originales. ....	171
3.3.1. Los espacios. ....	172
3.3.2. El mobiliario. ....	177
3.3.3. El material escolar. ....	181
3.3.3.1. Los dones. ....	187
3.3.3.2. Las ocupaciones. ....	194
3.4. Generación, producción y difusión a nivel internacional. ....	196
3.4.1. Alemania. ....	198
3.4.2. Reino Unido. ....	202
3.4.3. Centro Europa. ....	203
3.4.4. Francia. ....	204
3.4.5. Italia. ....	207
3.4.6. Portugal, Rusia y Japón. ....	210
3.4.7. Estados Unidos. ....	211
<b>4. El material froebeliano en España. ....</b>	<b>219</b>
4.1. Recepción y Difusión. ....	223
4.1.1. Agentes mediadores. ....	223
4.1.2. Traducciones y otras obras. ....	233
4.1.3. Prensa especializada, publicaciones periódicas. ....	245
4.1.4. Las Exposiciones Universales. Los viajeros. ....	261
4.1.5. Las exposiciones de material de enseñanza. ....	264
4.1.6. La Institución Libre de Enseñanza. El museo pedagógico. ....	267
4.1.7. Congresos pedagógicos y eventos similares. ....	269

4.1.8. Formación del profesorado. ....	277
4.1.8.1. Escuelas Normales .....	277
4.1.8.2. Manuales para la formación del profesorado.....	279
4.2. Producción. Las patentes. ....	287
4.3. Comercialización. ....	294
4.3.1. Casas comerciales. ....	294
4.3.2. Catálogos de material de enseñanza. ....	294
<b>5. Las escuelas y el material froebeliano.....</b>	<b>313</b>
5.1. Las Escuelas Normales. ....	314
5.1.1. La Escuela de Virio.....	316
5.1.2. La Escuela de Institutrices. ....	317
5.1.3. La Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia. ....	319
5.1.4. El curso del Patronato General de Escuelas de Párvulos.....	324
5.2. Las dotaciones materiales de las escuelas de párvulos. ....	328
5.2.1. La financiación de las primeras escuelas de párvulos .....	328
5.2.2. El Patronato General de Escuelas de Párvulos y el material de enseñanza. ...	330
5.2.3. Los concursos públicos para la adquisición de material y mobiliario. ....	333
5.2.3.1. Los decretos normativos y los primeros concursos (1911-1921).....	338
5.2.3.2. Primeros concursos en los que se adquiere material de párvulos (1921-1925).....	341
5.2.3.3. Nuevo reglamento para los concursos. Categorías de material según etapas escolares a las que se destina (1925-1930).....	343
5.2.3.4. Nuevos criterios para el reparto de material. Mobiliario específico para la enseñanza de párvulos (1925-1930).....	347
5.3. La prensa generalista y el Método Froebel.....	355



5.4. Colegios privados que pusieron en marcha el Método Froebel. Estudios de caso.....	366
<b>6. Conclusiones. ....</b>	<b>377</b>
<b>7. Fuentes bibliográficas y documentales. ....</b>	<b>391</b>
7.1. Fuentes primarias. ....	391
7.1.1. Fuentes legislativas. ....	391
7.1.2. Catálogos de material de enseñanza. ....	395
7.1.3. Libros .....	397
7.1.4. Publicaciones periódicas. ....	401
7.2. Fuentes secundarias. ....	409
7.2.1. Libros. ....	409
7.2.2. Publicaciones periódicas. ....	415

## Relación de Cuadros

Cuadro 2.1. Escuelas y alumnado de párvulos en España (1850-1933).....	119
Cuadro 2.2. Alumnado escolarizado en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933).....	122
Cuadro 2.3. Totales y ratios de alumnado en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933).....	126
Cuadro 4.1. Catálogos de Material de Enseñanza con referencias al método Froebel (1881-1960). ....	307
Cuadro 5. 1. Concursos material para escuelas de párvulos en España (1920-1925). .	341
Cuadro 5.2. Resolución de los concursos de material para escuelas de párvulos en España (1920-1925).....	342
Cuadro 5.3. Concursos de material para escuelas de párvulos en España (1925-1930) .....	344
Cuadro 5.4. Adjudicación de los concursos de material para escuelas de párvulos en España (1925-1930).....	345
Cuadro 5.5. Distribución del crédito para la adquisición de mobiliario para escuelas de párvulos en España en 1929.....	346
Cuadro 5.6. Concursos de material para escuelas de párvulos en España (1930-1936) .....	348
Cuadro 5.7. Adjudicaciones del material para escuelas de párvulos en España (1930-1935).....	349
Cuadro 5.8. Concursos de mobiliario destinado a escuelas de párvulos en España (1930-1935) .....	351
Cuadro 5.9. Adjudicación de los concursos de mobiliario destinado a escuelas de párvulos en España (1930-1935) .....	353

## Relación de Gráficos

### Gráfico 2.1

Evolución del número de escuelas de párvulos en España (1850-1933)..... 120

### Gráfico 2.2

Total alumnado escolarizado en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933)..... 123

### Gráfico 2.3

Evolución de los niños y niñas escolarizados en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933)..... 123

### Gráfico 2.4

Evolución del número de niños escolarizados en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933)..... 124

### Gráfico 2.5

Evolución del número de niñas escolarizadas en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933)..... 125

### Gráfico 2.6

Evolución de la ratio del alumnado de las escuelas de párvulos en España (1850-1933)..... 127

### Gráfico 2.7

Evolución de la ratio del alumnado de las escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933). ..... 128

## Relación de Ilustraciones

Ilustración 2.1: Aula de párvulos con gradería e instructores. ....	80
Ilustración 3.1. Kindergarten de Blakenburg (1838).....	177
Ilustración 3.2. Mobiliario de un kindergarten (1855). ....	180
Ilustración 3.2. Ronge Kindergarten. 33 Tavistock Place. London.....	181
Ilustración 3.3. Dones de Froebel.....	186
Ilustración 3.4. Relación de materiales froebelianos comercializados en Inglaterra en 1855. ....	187
Ilustración 3.5. Litografía del primer don. Manual inglés.....	189
Ilustración 3.6. Segundo don. Manual alemán .....	190
Ilustración 3.7. Litografías de los dones tercero a sexto. ....	193
Ilustración 3.8. Ocupaciones realizadas con diferentes materiales .....	195
Ilustración 4. 1. Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia de Madrid (1879).....	283
Ilustración 4.2. Catálogo de la casa Bastinos (1897).....	298
Ilustración 4.3. Catálogo de la librería Antonio Pérez (1930).....	301
Ilustración 4.4. Catálogo Bazar Ibérico (1914) .....	301
Ilustración 4.5. Catálogo Volckmar (1910).....	302
Ilustración 4.6. Catálogo Dalmáu Carles Pla (1935).....	303
Ilustración 4.7. Catálogo Louis Michaud (s.a.) .....	305

# Introducción

---



## Introducción

Este trabajo tiene su génesis en los catálogos de material de enseñanza como fuente para el estudio de la historia de la educación. Si atendemos a la bibliografía existente en España acerca de la investigación histórico-educativa se aprecian diferentes modos de acometerla en función, por ejemplo, del objeto de estudio. Así las características de la investigación pueden depender, entre otras, de la utilidad, el tema, el enfoque metodológico o los problemas que se van generando a medida que avanzamos en la misma.

Cuando un investigador novel afronta una empresa de este tipo ha de aprender de manera más o menos autodidacta a lidiar con innumerables datos, fechas, referencias bibliográficas e ideas. Ordenarlas y darles forma supone plantear la categorización del párrafo anterior eligiendo en cada caso la opción más coherente con el tema abordado, sin que por ello podamos despojarnos por completo del carácter subjetivo que todo constructor del conocimiento imprime al mismo. El tiempo del que recrea esa historia condiciona ampliamente las lecturas que de estas fuentes se hacen en la investigación

Como hemos apuntado, los catálogos de material de enseñanza que custodia el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia fueron el origen de este trabajo. En las páginas de estos catálogos se podían ver grabados de distintas figuras de madera de formas geométricas. Las figuras de madera de las ilustraciones, guardaban cierta similitud con los juegos de arquitectura con los que jugué en mi clase de párvulos y durante mi infancia, lo que me llevó a hacerme las siguientes preguntas: ¿Qué eran aquellas figuras? ¿Quién decidió utilizarlas en la enseñanza? ¿Cuánto tiempo hacía de aquello?

Los juegos de arquitectura son un clásico entre los juguetes didácticos de los más pequeños. Estudiar su origen, cómo llegaron a nuestro país y cómo comenzaron los maestros a utilizarlos en las aulas se convirtió desde ese momento en el objetivo de la investigación. Pero no solamente el juego de arquitectura. Al seguir indagando en este sentido, vimos que la introducción del juego en las aulas de párvulos a través de estos y otros materiales, supuso un cambio importante en la educación de los más pequeños. El

cambio se hizo visible en los materiales, pero no sólo en ellos, por lo que se hizo necesario estudiar el escenario y los actores con cierta profundidad.

¿Qué camino deberíamos recorrer para responder adecuadamente a las cuestiones planteadas?: habría que desentrañar los hechos capa por capa, intentar aprehender la realidad de aquellos años e interpretarla a la luz de las metodologías que la historia en general, y la historia de la educación en concreto, han puesto a nuestra disposición como investigadores, sin perder de vista el rico legado que sobre esta etapa de la historia de la educación encontramos en los trabajos ya realizados.

Tras cuatro años de pesquisas, a través de diferentes fuentes y apoyándonos para ello en recursos de todo tipo, trataremos de esbozar una explicación fundamentada en los hechos objeto de nuestro estudio, dibujando el proceso que supuso la introducción, interpretación e implantación del método Froebel en nuestro país, tratando de inferir las consecuencias que este hecho histórico pudo tener en diferentes ámbitos sociales.

Otra cuestión a dilucidar en estas primeras páginas guarda relación con el periodo temporal elegido para la realización del trabajo de investigación. Ha sido la propia investigación la que ha determinado el periodo objeto de estudio. En cuanto a la fecha de inicio viene dada por investigaciones anteriores que sitúan el nacimiento de la Educación Infantil en España alrededor de 1840. A medida que íbamos indagando en base a las diferentes fuentes utilizadas nos dimos cuenta de que las referencias al método Froebel en periodos posteriores a la Guerra Civil en nuestro país eran mínimas, aunque el material recomendado por su método se incardina en nuestras aulas de párvulos y permanece en ellas hasta nuestros días. Por tanto, elegimos la fecha de 1939 para concluir nuestro estudio, aunque la permanencia y la transformación de este material en nuestras aulas de párvulos desde la Guerra Civil hasta nuestros días podría conformar por sí mismo el tema de una nueva tesis.



# 1. Metodología de la investigación

---



## **1. Metodología de la investigación.**

En este primer capítulo intentaremos definir la cultura material de la escuela ya que pretendemos utilizarla como uno de los elementos que proporcionarán información en esta investigación. La cultura material como objeto de conocimiento ayuda a explicar determinados factores que intervienen en la interpretación de la cultura escolar. Es un recurso novedoso a través del cual los historiadores de la educación pueden recopilar valiosa información que, en combinación con la que nos proporcionan otras perspectivas historiográficas, hace posible una visión holística de los distintos escenarios en los que se desarrolla la educación a lo largo del tiempo.

Por otro lado, existe un camino recorrido, y resulta imprescindible hacer un balance de las investigaciones realizadas hasta la fecha en este campo con objeto de dar estructura a nuestro trabajo. Planteados los objetivos, utilizaremos la metodología de investigación que mejor se adapte a los mismos y buscaremos las fuentes de información más adecuadas para llevarla a cabo. Tras todos estos pasos estaremos en disposición de dibujar la estructura que dará forma al trabajo, sin perder de vista las limitaciones con las que nos podemos encontrar.

### **1.1. La cultura material como objeto de conocimiento para la historia de la educación.**

Carlo Ginzburg, en su obra *Mitos, emblemas e indicios*, reflexiona sobre el papel que juegan los indicios en la reconstrucción de un hecho cultural. El investigador colecciona síntomas que analizados bajo lo que él llama “paradigma indicial” reconstruyen el hecho investigado. Según dicho paradigma, el investigador de un hecho histórico va recorriendo las fuentes tratando de identificar aquellos indicios; estas conexiones bosquejan unos posibles hechos acaecidos en momentos ya pasados a los que el investigador dará forma en los escritos que tratarán de dibujar esa realidad<sup>1</sup>.

En la primera mitad de los años 90 del siglo pasado la historiografía educativa comienza a centrar su atención en temas hasta la fecha desconocidos en nuestro campo.

---

<sup>1</sup> GINZBURG, G.: *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*, Barcelona, Gedisa editorial, 2ª ed. 1994, p. 146.

La mayoría de los investigadores que los acometieron sitúan su inicio a nivel teórico en la publicación del artículo de Dominique Juliá “La culture scolaire comme objet historique”<sup>2</sup>. A partir de este momento, historiadores de la educación de todo el mundo comienzan a explotar este recurso historiográfico en todos los ámbitos de investigación propios de la disciplina. Poco a poco se establecen estructuras teóricas que configurarán la línea de investigación que ofrece la cultura material de la escuela como una de las vías para desentrañar la verdadera historia de los procesos educativos que años atrás tuvieron lugar en el aula. Pedro Luis Moreno describe los albores de la corriente en cuestión en su artículo “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España (1882-1936)”, para ello selecciona dos de las definiciones del concepto que más ampliamente se han difundido<sup>3</sup>. La primera, propuesta por Dominique Juliá delimita la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la trasmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos<sup>4</sup>. En la segunda definición, aportada por Antonio Viñao, la cultura escolar estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas<sup>5</sup>.

La dificultad en la aplicación de este enfoque historiográfico radica en dos factores principalmente. Por un lado, lo novedoso de la perspectiva que, aunque aplicada en otras disciplinas como la antropología o la arqueología, se asoma tímidamente a un nuevo campo de estudio, la historia de la educación, teniendo que adaptar el instrumental teórico existente a elementos que aún no le son propios; por otro lado, este tipo de estudios son sencillos de llevar a cabo si restringimos sobremanera el periodo de tiempo y el espacio geográfico en el que se ubica su objeto, factores que han condicionado hasta la fecha los estudios realizados. Sin embargo el estudio que nos

---

<sup>2</sup> JULIA, D.: "La culture scolaire comme objet historique", en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary series (I) (1995), pp. 353-382.

<sup>3</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España 1882-1936”, en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material en la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios 1907-2007*, Berlanga de Duero (Soria), Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007, pp. 45-74.

<sup>4</sup> JULIA, D.: "La culture scolaire comme objet historique", op. cit., p. 354.

<sup>5</sup> VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, p. 73.

ocupa pretende partir del análisis de múltiples fuentes, abarcar un intervalo temporal de un siglo aproximadamente y tomar como marco geográfico un país como España.

La historiografía educativa se ha renovado en los últimos años debido, entre otros factores, a nuevas concepciones metodológicas provenientes de un ámbito de estudio más amplio, como es la historia general, entre las que cabe mencionar las aportaciones de diversos autores, surgidas a comienzos de la década de los 90, que consideraban la cultura escolar como objeto histórico. La expresión cultura escolar tiene, según el uso que se haga de ella, distintos propósitos o significados. Desde su primera aproximación en el trabajo de Juliá, ha sido utilizada para mostrar sus diferencias como vehículo para la difusión de determinados modos de hacer y de pensar que caracterizan exclusivamente a la escuela con su propia autonomía y sus modos de transmisión del conocimiento, con otros enfoques que a lo largo de los años se han ido dando al concepto de cultura escolar<sup>6</sup>.

En la cultura escolar podemos apreciar como elementos más visibles los siguientes: los actores, los discursos, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material de la escuela. Entre los elementos conformadores citados por el profesor Viñao en su definición de cultura escolar, vamos a centrar nuestra atención en uno de ellos, la cultura material asociada a la Educación Infantil durante la segunda mitad del siglo XIX, la cual contribuye a configurar un tipo de escuela que asume unos postulados procedentes de países con realidades sociales diferentes a la española de ese momento. Esta cultura material se fue insertando en nuestras instituciones modificándolas y propiciando diferentes cambios. A su vez, se adaptó y particularizó dentro del modelo institucional vigente.

Según Viñao la “cultura material de la escuela” estaría compuesta por “su entorno físico, entorno material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.)”<sup>7</sup>. Todos estos elementos en y a través de los cuales se desarrollan las actividades educativas, son elementos cuya presencia está indisociablemente unida a la historia de la escuela, a la historia del currículo. Los objetos, cargados de significados, nos informan de la intrahistoria de los procesos

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 75.

educativos<sup>8</sup>. Pero este tipo de análisis presenta un componente interpretativo derivado de la gramática comunicativa de la institución escolar, que es la que nos hace percibir el orden de las cosas, la lógica de las mismas, de los útiles escolares que tienen cierta vida propia, pero que sólo se manifiesta en el momento en que se ponen en relación con los actores de la cultura escolar que se encuentran estructurados por aspectos organizativos e institucionales y mediatizados por los discursos del momento<sup>9</sup>. Por tanto, la cultura material estaría constituida por una serie de elementos que son propios del tipo de escuela que estamos estudiando, del periodo temporal elegido, del lugar geográfico en que se ubica, el tipo de alumnado y otros muchos condicionantes que la conforman. Cuando analizamos esta cultura escolar, desde el momento de la introducción de un cambio significativo dentro de la enseñanza, podemos considerar éste como una reforma educativa. La asunción por parte de las instituciones educativas de las nuevas concepciones de la infancia supuso, en la segunda mitad del siglo XIX, la reforma de las instituciones encargadas de la educación de los niños entre dos y seis años.

La historia material de la escuela, tal y como la define Juri Meda, hace referencia a los procesos de producción y a las complejas dinámicas mercantiles vigentes en el ámbito de un mercado concreto como el de la escuela a partir del proceso de masificación del consumo cultural que tuvo su inicio en los países europeos a finales del siglo XIX o principios del XX. La introducción en las aulas de determinados materiales, desde el punto de vista económico, nos lleva a inferir que las empresas comerciales ven en la expansión del mercado escolar una extraordinaria oportunidad de beneficio, por lo que poco a poco irán creando en estas aulas nuevas necesidades<sup>10</sup>.

Un objeto de consumo escolar deja de serlo, y se convierte en un medio de educación de masas, en el momento en el que se somete a un proceso de codificación

---

<sup>8</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>: "Etnografía e historia del material de la escuela", en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>, (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 225-246, referencia en pp. 225-227.

<sup>9</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>: "Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea", *Educatio Siglo XXI*, Murcia, 28.2 (2010), pp. 65-88, cita en p. 85.

<sup>10</sup> MEDA, J.: "La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo en la investigación histórico-educativa en Italia", en MORENO MARTÍNEZ, P. L. y SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012, pp. 17-32, referencia en p. 26.

formal con fines de homologación y empieza a ser distribuido a gran escala por grandes empresas industriales<sup>11</sup>.

Las teorías de Froebel y la difusión de los materiales utilizados en el método de educación que él mismo diseñó van a ser objeto de investigación en este trabajo. En los materiales asociados a la difusión del método Froebel encontramos representados todos los elementos que componen la cultura material de la escuela tal y como ha sido definida a nivel teórico. En estos elementos encontramos espacios, mobiliario y material con características propias que configuraron las señas de identidad del método en forma de tradiciones, regularidades, reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las escuelas de párvulos.

## **1.2. Estado de la cuestión.**

Como veremos, a partir de los primeros estudios históricos efectuados sobre el método Froebel en España en obras de Carderera y Pedro de Alcántara García, de las alusiones al mismo en las bases teóricas de la Escuela Nueva, del desarrollo de la educación preescolar en nuestro país a lo largo de un dilatado periodo, con tímidos avances a lo largo de la dictadura franquista, y de los estudios que investigadores coetáneos como, entre otros, Julio Ruiz Berrio, M<sup>a</sup> Ángeles Dorado, Carmen Colmenar, Josep González Agapito, Antonio Molero, José M<sup>a</sup> Hernández, Antonio Viñao o Carmen Sanchidrián llevaron a cabo sobre diferentes aspectos de esta etapa educativa, se ha ido construyendo en España la historia de la Educación Infantil. Dentro de la misma y avalada por un amplio consenso internacional, los investigadores de la educación han situado a Froebel y el método que él mismo desarrolló e implementó en el inicio de la Educación Infantil tal como hoy la conocemos.

La historia de la Educación Infantil se encuadra dentro de la historia de la infancia, lo que permite analizarla desde perspectivas socioculturales más abiertas. Otra circunstancia que justifica la dependencia entre estas dos áreas de conocimiento se debe a que la escolarización generalizada de los niños entre los dos y seis años es una realidad que cuenta con pocos años de historia. En nuestro país, la escolarización de los niños menores de seis años no fue habitual hasta bien avanzada la segunda mitad del

---

<sup>11</sup> MEDA, J.: “«Mezzi de educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo”, *History of Education & Children Literature* VI, 1 (2011), pp. 253-279, referencia en p. 263.

siglo XX. En fechas anteriores, esta etapa estuvo reservada a un reducido número de niños, bien por pertenecer a clases sociales muy favorecidas o realmente desfavorecidas<sup>12</sup>.

La historia de la infancia no presenta un corpus teórico estructurado, sino que en él se dan cita trabajos e investigaciones provenientes de muy diversos campos. Entre las publicaciones más destacadas cabe citar, entre otros, a Aries<sup>13</sup>, Escolano<sup>14</sup>, Valera<sup>15</sup> o a quien fue pionera en este campo de estudio, Ellen Key con su obra *El Siglo de los Niños*<sup>16</sup>. En cuanto a obras sobre la realidad de la infancia española destacaremos las de Borrás Llop<sup>17</sup> y Gutiérrez Pernil<sup>18</sup>. Asimismo debemos tener en cuenta trabajos publicados en el ámbito de la historia de la juventud, en muchas ocasiones en estrecha relación con la historia de la infancia, de la familia, del trabajo y de la escuela<sup>19</sup>.

En relación con el trabajo que nos ocupa, el estado de la cuestión quedaría dividido en tres apartados diferentes pero relacionados entre sí: la Educación Infantil, el método Froebel y la cultura material de dicho método.

Por un lado haremos un balance de las investigaciones y de las publicaciones referidas a la Educación Infantil tanto en el mundo como en España, partiendo de las más antiguas, coetáneas al periodo a investigar, para llegar a las aportaciones más relevantes de los últimos años.

A nivel internacional podemos consultar los informes publicados por instancias gubernamentales de diversos países que, a modo de memorias, pretendían dar cuenta de los diferentes cambios y avances puestos en marcha durante un periodo determinado. En cuanto a los trabajos más actuales, cabe destacar los realizados en la cuarta sesión del

---

<sup>12</sup> SANCHIDIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Historia de la infancia. Historia de la educación infantil", en GUEREÑA, J.-L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA FERRER, A.: *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de educación, 2010, pp. 67-104, referencia en p. 67.

<sup>13</sup> ARIÈS, P.: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

<sup>14</sup> ESCOLANO, A.: "Aproximación histórico pedagógica a las concepciones de la infancia", en *Cinco lecturas de historia de la educación*, Salamanca, ICE Universidad de Salamanca, pp. 31-44.

<sup>15</sup> VALERA, J.: "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños", *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 155-175.

<sup>16</sup> KEY, E.: *El Siglo de los Niños*. Barcelona: imprenta de Henrich y C<sup>a</sup>.-Editores, 1906.

<sup>17</sup> BORRÁS LLOP, J. M<sup>a</sup>: *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y asuntos sociales y fundación Sánchez Ruipérez, 1996.

<sup>18</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y PERNIL ALARCÓN, P.: *Historia de la Infancia. Itinerarios educativos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004.

<sup>19</sup> SANCHIDIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Historia de la infancia. Historia de la educación infantil", op. cit., p. 70.



Congreso Internacional de Historia de la Educación celebrado en Budapest en 1982. De esta conferencia surgió un grupo de trabajo que pretendía dar soporte a todos aquellos estudios relacionados con la educación preescolar, liderado por Otto Väg<sup>20</sup>. Dos años después, en Bamberg, tuvo lugar la primera reunión del grupo, en la que se presentaron una serie de trabajos que vinieron a engrosar la lista de los publicados en Budapest<sup>21</sup>. Al año siguiente se reúnen de nuevo, esta vez en Florencia, y recogen en una publicación los trabajos presentados<sup>22</sup>. En años sucesivos el grupo de trabajo se reúne en varias ocasiones, pero tendremos que esperar a 1999 para ver recogidos en un monográfico los avances llevados a cabo durante esos años. Será la revista *Historie de l'éducation*, en un monográfico coordinado por Jean-Noël Luc, la encargada de difundir los resultados<sup>23</sup>. El grupo no ha vuelto a reunirse.

En España, podemos consultar el diccionario de Carderera<sup>24</sup> o los manuales de Montesino<sup>25</sup> y Pedro de Alcántara García<sup>26</sup> que hacen un recorrido por los albores de la Educación Infantil en nuestro país, para llegar a la época actual en la que los trabajos de M<sup>a</sup> Ángeles Dorado<sup>27</sup>, Carmen Sanchidrián<sup>28</sup>, M<sup>a</sup> Dolores Olaya<sup>29</sup> o Ana Ancheta<sup>30</sup>, entre otros, pueden servirnos de referente a nivel general. Entre los monográficos dedicados al tema tenemos la *Revista de Educación*<sup>31</sup> y la *Revista de Historia de la Educación* cuyo número 10 está dedicado a la Historia de la Educación Infantil<sup>32</sup>.

---

<sup>20</sup> VÁG, O.: *Conference Papers for the 4<sup>th</sup> session of the international standing conference for history of education*, Budapest, Eötvös Loránd University, 1982.

<sup>21</sup> ERLER, L. Y ERING, G.: *Conference papers for the 1<sup>st</sup> meeting of the international standing working group for the history of early childhood education*, Bamberg, universiät Bamberg, 1984.

<sup>22</sup> CATARSI, E.: *Twentieth century Pre-school education. Times, ideas and portraits*, Milano, Centro studi "Bruno Ciari", 1985.

<sup>23</sup> LUC, J-N.: "L'école maternelle en Europe XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles", *Historie de l'éducation*, Paris, 82 (1999).

<sup>24</sup> CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de R. Campuzano, 2<sup>o</sup> ed., 4 t., 1858.

<sup>25</sup> MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, imprenta nacional, 1840.

<sup>26</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4<sup>a</sup> ed., Madrid, librería de los sucesores de Hernando, 1913.

<sup>27</sup> DORADO SOTO, M<sup>a</sup> A.: "Realidad preescolar en España de 1876 a 1900: aspectos cuantitativos y cualitativos", *Anales de pedagogía, Revista de la facultad de filosofía y ciencias de la educación, Universidad de Murcia*, Murcia, 2(1984), pp. 59-91.

<sup>28</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Historia de la infancia. Historia de la educación infantil", en GUEREÑA, J.-L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA FERRER, A.: *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 67-104.

<sup>29</sup> OLAYA VILLAR, M<sup>a</sup> D.: *La educación preescolar en España (1900-1988)*, Albacete, A5, 1995.

<sup>30</sup> ANCHETA ARRABAL, A.: *La escuela infantil hoy*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.

<sup>31</sup> "Historia de la infancia y de la juventud", *Revista de educación*, Madrid, 281 (1986)

<sup>32</sup> "Historia de la educación infantil", *Historia de la educación*, Salamanca, 10 (1990)

Tendremos en cuenta estudios locales o centrados en biografías como los llevados a cabo por González Agàpito sobre Rosa Sensat y la escuela infantil en Cataluña<sup>33</sup>, los trabajos de Carmen Colmenar en torno a la Escuela Central de Maestras y la profesionalización de la mujer en este campo<sup>34</sup> u otros orientados en este sentido tanto de España como de otros países.

Dentro de la Educación Infantil y tras un recorrido por la misma, las distintas publicaciones sobre el método Froebel nos llevan a la segunda mitad del siglo XIX. En esta época tenemos diversas obras publicadas en francés, procedentes de países como Francia, Bélgica o Suiza, que hacían un recorrido por la historia de los jardines de la infancia en Centroeuropa<sup>35</sup>. Aunque la obra publicada en el siglo XIX que mejor recoge este proceso y sus peculiaridades en la mayoría de los países occidentales es el libro de Barnard *Papers on Froebel's kindergarten*<sup>36</sup>. Este inspector de educación estadounidense hace un exhaustivo recorrido por los kindergartens de un número representativo de países recogiendo todo tipo de información, desde los informes de expertos hasta una cuidada bibliografía de cada uno de los países estudiados. Cabe destacar que en Estados Unidos, debido al gran desarrollo que los kindergarten experimentan en ese país más que en ningún otro lugar del mundo, es donde más estudios se han llevado a cabo acerca del método Froebel. En otros países del ámbito anglosajón la historia del método Froebel también ha sido objeto de diversos estudios, como los liderados por Kevin J. Brehony presidente de la *International Froebel Society*<sup>37</sup>, las reflexiones en relación con diversas corrientes implicadas en estudios de género o sociales como las publicadas por Ann Tylor Allen<sup>38</sup> o Meike Sofia Baader<sup>39</sup>. No debemos olvidar el profundo estudio que de Froebel y su filosofía nos brinda Helmut Heiland<sup>40</sup> desde Alemania y, sobre Italia, los artículos de J.C. Albisetti<sup>41</sup> y el

---

<sup>33</sup> GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *Rosa Sensat y Vilà. Fer de la vida escola*, Barcelona, editorial 62, 1989.

<sup>34</sup> COLMENAR ORZAES, C.: *La escuela Central de Maestras de Madrid*, Tesis doctoral, 1982.

<sup>35</sup> MASSON, O.: *L'École Froebel histoire d'un jardin d'enfants*, Bruxelles, F. Classen, 1872.

<sup>36</sup> BARNARD, H.: *Papers on Froebel's kindergarten*, Hartford, Office of Barnard's American Journal of Education, 1890.

<sup>37</sup> BREHONY, K. J.: "Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism", *Paedagogica Historica*, 45 (2009), pp. 585-604.

<sup>38</sup> ALLEN, A. T.: "Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX", *Revista de educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 125-154.

<sup>39</sup> BAADER, M. S.: "Froebel and the rise of educational theory in the United States", *Studies in Philosophy and Education*, Netherlands, 23(2004), pp. 427-444.

<sup>40</sup> HEILAND, H.: "Friedrich Froebel (1772-1852)", *Perspectivas Revista trimestral de educación comparada*, París, XXIII, 3-4 (1993), pp. 501-519.

extenso estudio documental llevado a cabo por Massimo Grazzini y Duilio Gasparini<sup>42</sup>. Por último, y en relación con el panorama internacional, destacamos los estudios de Roberta Wollons que desde una perspectiva comparada presenta la recepción y difusión del kindergarten en diferentes países<sup>43</sup>.

En España, los trabajos referidos al método Froebel encuentran su primer referente en las páginas del manual de Pedro de Alcántara García, *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*<sup>44</sup>. Es de obligada consulta la obra de Prüfer *Federico Fröebel* traducida al español por Sánchez Sarto y publicada en 1930<sup>45</sup>, para llegar a la actualidad con artículos como los de Purificación Lahoz sobre la arquitectura de los kindergarten<sup>46</sup> o la biografía de Bartolomé y Mingo elaborada por Molero Pintado, que se adentra de lleno en la historia de la escuela modelo de los jardines de la infancia<sup>47</sup>, sin perder de vista el estudio que sobre la escuela de Simancas hacen Formentín y Villegas<sup>48</sup>.

Las condiciones, los espacios, los materiales y los objetos que hay en una escuela condicionan el día a día de los niños que a ella asisten. Estos materiales u objetos se dotan, a través de su uso, de la forma de nombrarlos, o de su ubicación, de un lugar dentro del currículo; en resumen, de unos significados que vienen a conformar la intrahistoria de la escuela. La cultura material de las instituciones educativas, utilizada como fuente primaria, es una perspectiva historiográfica novedosa que poco a poco se va consolidando en España. Si bien las investigaciones actuales en historia de la educación, partiendo de la cultura material han comenzado a desentrañar temas como la

---

<sup>41</sup> ALBISETTI, J. C.: "Froebel crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy", *History of Education Quarterly*, 49, 2 (2009), pp. 159-169.

<sup>42</sup> GRAZZINI, M. Y GASPARINI, D.: *Il grande Froebel delle opere minori*, Brescia, Istituto Monpiano, 2 t., 1999.

<sup>43</sup> WOLLONS, R. L.: *Kindergarten and Cultures: the Global Diffusion of an Idea*, New Haven, Yale University Press, 2000.

<sup>44</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4ª ed., Madrid, librería de los sucesores de Hernando, 1913.

<sup>45</sup> PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, Barcelona –Buenos Aires, Editorial Labor, 1930.

<sup>46</sup> LAHOZ ABAD, P.: "El modelo froebeliano de espacio escuela. Su introducción en España", *Historia de la educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 107-134.

<sup>47</sup> MOLERO PINTADO, A.: *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.

<sup>48</sup> FORMENTÍN IBÁÑEZ, J. Y VILLEGAS SANZ, M.J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC, Centro de estudios históricos 1996.

manualística escolar<sup>49</sup>, la higiene escolar<sup>50</sup>, los espacios escolares<sup>51</sup>, o el material científico de segunda enseñanza<sup>52</sup>, la Educación Infantil, y más concretamente los materiales vinculados a esta etapa educativa, no cuentan en España con estudios que los aborden desde la perspectiva de la cultura material.

La cultura material asociada a la introducción del método Froebel en España se incardina en un contexto histórico para cuyo conocimiento contamos con referentes desarrollados por historiadores que partieron en sus investigaciones de planteamientos metodológicos diferentes a los que aquí nos proponemos utilizar. No obstante, para la contextualización de nuestro estudio contaremos con referentes ampliamente contrastados, posibilitándonos profundizar en facetas hasta la fecha poco investigadas. Tendremos que recurrir a trabajos recientes relativos a la cultura material que, empleando diversas fuentes de información, presentan estudios sobre este tema. En concreto, *Their Little Wooden Bricks*<sup>53</sup>, o sobre temas afines como *The photography and propaganda of Maria Montessori method in Spain (1911-1931)*<sup>54</sup>

### 1.3. Objetivos.

En este trabajo podríamos enunciar dos objetivos principales: presentar una perspectiva general de la evolución de la Educación Infantil para conocer el contexto en el que se desarrolló, y estudiar la recepción y asimilación del método Froebel en España.

Para alcanzar el primer objetivo será necesario tener presente el concepto de infancia imperante durante el periodo a estudiar, recopilar información sobre la formación de la Educación Infantil en España buscando una perspectiva general a través de la legislación, las teorías, la evolución cuantitativa, los métodos etc. También será

---

<sup>49</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.

<sup>50</sup> MORENO, P. L.: "History of school desk Development terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)", en LAWN, M. & GROSVENOR, I. (Eds.), *Materialitis of schooling. Design-Technology, Objects-Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 71-95.

<sup>51</sup> VIÑAO, A.: "Del espacio escolar como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la educación*, Salamanca, 12-13 (1993-4), pp. 17-74, referencia en p. 24.

<sup>52</sup> LÓPEZ MARTÍNEZ J. D. Y BERNAL MARTÍNEZ, J. M.: "Innovación pedagógica y enseñanza de la Física y la Química en el Instituto-Escuela de Madrid", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 47 (2002), pp. 63-84.

<sup>53</sup> PROCHNER, L.: "Their Little wooden bricks: a history of the material culture of Kindergarten in the United States", *Paedagogica Historica*, 43.3 (2011), pp. 355-375.

<sup>54</sup> COMAS RUBÍ, F. Y SUREDA GARCÍA, B.: "The photography and propaganda of Maria Montessori method in Spain (1911-1931)", *Paedagogica Historica*, 48.4 (2012), pp. 571-587.

preciso incardinar este recorrido en el contexto internacional identificando los precursores y los orígenes de la reforma, para conocer e interpretar los factores que determinaron su recepción y difusión en nuestro país.

Dentro del primer objetivo, analizaremos la evolución del concepto de infancia a través de la historia, y recorreremos las diferentes etapas en las que se estructura la Educación Infantil en nuestro país con objeto de describir adecuadamente el contexto en el que se incardinará el Método Froebel. Asimismo, para contar con datos objetivos, trataremos de ver la evolución cuantitativa de la etapa que nos ocupa, analizando datos que sobre la misma podamos recopilar.

En cuanto al segundo objetivo, la recepción y asimilación del Método Froebel en España, comenzaremos haciendo un breve recorrido por la biografía de Froebel y su pensamiento pedagógico, y trataremos de identificar los diferentes elementos materiales específicos del método. Una vez identificados, recopilaremos información acerca de la recepción y difusión de los mismos a nivel internacional.

Posteriormente comenzaremos a estudiar la recepción y difusión del método en nuestro país, analizando las diferentes vías de recepción: manuales, prensa, traducciones, eventos y foros en los que se dio a conocer. Estudiaremos también la producción y comercialización de los materiales que el método utiliza.

Por último, haremos un recorrido por las diferentes instituciones en las que se enseñó o practicó el método en busca de evidencias que nos permitan matizar las hipótesis formuladas en los objetivos anteriores.

#### **1.4. La metodología histórica.**

Creemos adecuado utilizar metodologías de investigación desarrolladas a la luz del estudio de la cultura material para indagar acerca del devenir del método Froebel en España desde 1850 hasta 1939. La multiplicidad de fuentes que la cultura material asume como depositarias de información por un lado, y los diversos aspectos materiales en los que se apoyó el cambio que supuso la introducción del Método Froebel en nuestras aulas, hacen de este estudio una de las primeras aplicaciones de las metodologías de investigación asociadas a la cultura material de una manera global. La

cultura material conlleva la consulta y estudio de una gran cantidad de fuentes y elementos que nos informen de los cambios y situación de la misma en cada momento.

El análisis de redes sociales comienza tímidamente a aplicarse en el campo de la educación comparada, aunque no es una herramienta utilizada habitualmente para explicar similitudes y coincidencias entre diferentes procesos históricos. El análisis de las redes puede utilizarse para el estudio de la transmisión del conocimiento, de modelos reales o imaginarios a través de diversos lugares, y su asimilación o apropiación por parte de otros grupos sociales.<sup>55</sup>

Para centrarse en el proceso dinámico del flujo y circulación de personas, ideas, objetos, mercancías y capital a través de regiones y continentes, el análisis de las redes sociales puede ayudar a clarificar el proceso comunicativo que provoca esta transmisión del conocimiento, así como a identificar dichos canales a través de los cuales la información, las personas y los objetos circulan y las direcciones en torno a las cuales los canales son construidos. El análisis de las redes sociales examina las relaciones que se establecen entre los individuos, las identidades basadas en relaciones y el impacto local, regional, nacional e internacional de las mismas. En ciencias sociales el término red social ha venido utilizándose desde hace una década pero la mayor parte de las veces en sentido figurado. Aquí utilizaremos las metodologías sobre redes sociales como herramienta que pretende arrojar luz en el proceso de introducción y expansión temprana de un tipo de innovación educativa<sup>56</sup>. La exploración de las posibilidades de este recurso en investigaciones histórico educativas, una reflexión sobre sus limitaciones y finalidades invita a utilizarlo en investigaciones en las que prevemos manejar una gran cantidad de datos, lo que exige herramientas capaces de procesarlos. Sin embargo, utilizaremos el análisis de redes como una herramienta complementaria para posteriormente construir una explicación en base a teorías históricas.

A la teoría de redes cabe hacerle dos críticas: no existe un concepto adecuado de cómo la cultura orienta y construye las relaciones y la consolidación de flujos en la red, y subestima al individuo como realizador de decisiones racionales en favor de las

---

<sup>55</sup> CARUSO, M.: "Disruptive Dynamics: The Spatial Dimensions of the Spanish Networks in the Spread of Monitorial Schooling (1815-1825)", *Paedagogica Historica*, 43,2 (2007), pp. 271-282, referencia en p. 271.

<sup>56</sup> ROLDÁN VERA, E. y SCHUPP, T.: "Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America", *Comparativ*, 15 (2005), pp. 58-94, referencia en p. 60.

decisiones del grupo, lo que hace que sus motivaciones o competencias no puedan serle atribuidas a priori. Asumiremos que los actores implicados en la introducción del método lo hicieron porque percibieron elementos comunes en el contexto de los centros de los cuales el método emanaba, y porque en su ideología política se entendía que el método era coherente con algunos postulados de la misma.

Estudiaremos sobre el nivel de densidad y centralidad de la red de comunicación y diseminación del sistema analizado de cara a explicar algunos de los factores implicados en la difusión e implementación temprana del mismo:

- La simultaneidad temporal en la introducción del método en diferentes países en un periodo en el que las comunicaciones no eran muy fluidas.
- La comparación de la velocidad de implementación del mismo<sup>57</sup>.

Establecida esta delimitación conceptual, se hace necesario abordar el análisis de la cultura material para lo cual tendremos en cuenta la propuesta de Agustín Escolano y examinaremos los ámbitos que lo componen: el análisis del discurso o conocimiento experto, las instancias político-administrativas y por último, el ámbito empírico-práctico. Todo ello con la intención de aproximarnos al estudio y la manifestación de esa cultura material en sus contextos<sup>58</sup>.

Asimismo, para estudiar este cambio educativo, su génesis, desarrollo y grados de aceptación del mismo, hemos considerado adecuado utilizar el método histórico. Este método estructura la investigación en una serie de tareas que cumpliendo con los postulados del método científico, que todas las disciplinas comparten, adaptándolo a las particularidades propias de cada una, trata de validar o descartar unas determinadas hipótesis que guiarán la investigación. Según Ruiz Berrio, las fases de una investigación histórica de la educación son las siguientes: planteamiento de la investigación, elaboración de hipótesis y modelos, selección de las fuentes histórico educativas,

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 62

<sup>58</sup> ESCOLANO, A.: “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, la educación en el siglo XX (2000), pp. 201-218.

análisis de la documentación, verificación de las hipótesis y construcción de la síntesis explicativa<sup>59</sup>.

En cuanto al planteamiento de la investigación, en primer lugar hay que seleccionar el tema, atendiendo a criterios prácticos en cuanto a la acotación del mismo, ya que la investigación se verá condicionada por distintos factores como los temporales, los recursos y nuestra capacidad para analizar las informaciones obtenidas. Por lo tanto, el planteamiento de la investigación está encuadrado dentro de estos condicionantes. Tras un estudio del estado de la cuestión, tanto a nivel nacional como internacional, y un sondeo de los fondos documentales, parece adecuado relacionar el tema de la cultura material con la Educación Infantil y, más concretamente, con aquellos materiales escolares que se introducen en España junto con el método Froebel. El periodo temporal viene determinado por los años durante los cuales en España comienzan a aparecer los primeros ensayos del método, hasta que otras iniciativas lo desbancan de los círculos institucionales y lo hacen caer en el olvido. En cuanto al estado de la cuestión, podemos decir que existen todo tipo de fuentes documentales que sirven de orientación para el tema de estudio planteado. Sin embargo, el acometer la tarea investigadora desde la perspectiva de la cultura material, buscando los indicios que este material escolar específico, los dones de Froebel, dejaron en los foros educativos españoles de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, se aporta al panorama histórico educativo actual un enfoque nuevo desde el que estudiar este cambio educativo.

Para elaborar las hipótesis y modelos tenemos en cuenta que las hipótesis en historia se revisan constantemente, y al principio sólo son enunciados de posibles campos de trabajo. Estas hipótesis parciales se irán encadenando de manera que formarán un modelo. Un modelo es un mapa de hipótesis que enriquece y perfecciona la investigación al poder ir sustituyendo hipótesis, bien porque se vea su debilidad científica, o bien porque una vez comprobadas las que podemos llamar hipótesis parciales sirven como hipótesis heurísticas en otra fase de la investigación<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> RUIZ BERRIO, J.: “El método histórico en la investigación histórico-educativa”, en GABRIEL, N. DE y VIÑAO FRAGO, A. (eds.), *La investigación histórico educativa*, Barcelona, Ronsel editorial, 1997, pp. 131-202, cita en p. 165.

<sup>60</sup> RUIZ BERRIO, J.: “El método histórico en la investigación histórico-educativa”, op. cit., pp. 131-202, cita en p. 174.



En cuanto a la selección de las fuentes histórico-educativas, utilizaremos para este estudio los catálogos de material escolar, los manuales escolares, las obras de consulta y publicaciones periódicas, tanto españolas como extranjeras que vieron la luz durante el periodo a estudiar, así como otras que, no siendo coetáneas, se pueden considerar escritas dentro del mismo contexto histórico y, por tanto, son fuentes primarias. Por otro lado se encuentran los artículos, textos, recursos electrónicos, monográficos, y todo el material que durante la revisión del estado de la cuestión hemos localizado y puede aportar información relevante para nuestro estudio, sirviendo de base para formular hipótesis o localizar fuentes primarias.

Una vez realizada esta selección procederemos al análisis de la documentación, y someteremos los documentos a una crítica externa comprobando su autenticidad, autoría, datación y cualquier dato que pueda presentar ambigüedades sobre la autenticidad y veracidad del documento. Posteriormente realizaremos una crítica interna de esos mismos documentos poniendo en cuestión su relevancia, interpretándolos en relación con el contexto en el que fueron producidos, y estableciendo aquellas relaciones entre unos y otros que nos llevan a encontrar coincidencias y divergencias, así como la existencia de traducciones literales de unos idiomas a otros<sup>61</sup>.

La verificación de hipótesis tiene como cometido fundamental la construcción histórica en base al material recopilado y estudiado en las fases anteriores. Para esta construcción es necesario, en primer lugar, establecer los hechos en función de las informaciones que nos proporcionan las fuentes, para lo cual utilizaremos la inferencia inductiva y la inferencia deductiva.

Como última fase de la investigación histórica de la educación construiremos la síntesis explicativa. No solamente nos ceñimos a la información que proporcionan las fuentes, sino que valoramos además nuestros conocimientos sobre el periodo histórico-educativo a estudiar y cualquier información contrastada que pueda complementar esta construcción histórica, por lo que haremos un recorrido por la historia de la infancia y más concretamente por la historia de la Educación Infantil. Este trabajo se propone dar

---

<sup>61</sup> HIPPEAU, C.: *L'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, Didier et C<sup>ie</sup>, 1873, pp. 46-73; BADOUIN, J. M.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Madrid, Librería de Juan Bastinos e Hijo editores, 1866, pp. 206-223, Traducción al español de A. Rús.

una explicación descriptiva del hecho que estamos estudiando, insertándolo en el contexto en el que se desarrolló y, con la ayuda de las fuentes consultadas, describir bajo el método histórico-educativo el devenir del material froebeliano en las diferentes iniciativas de Educación Infantil que se plantearon en España en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Con este recorrido pretendemos dar respuesta a las preguntas básicas de la investigación. Con posterioridad a todas estas fases redactaremos el informe de investigación.

### **1.5. Fuentes utilizadas.**

Para dar forma al entramado teórico que nos brindan los estudios existentes sobre el método Froebel y su introducción en los entornos educativos españoles, vamos a recurrir a diferentes fuentes documentales complementarias entre sí, con lo que superamos el obstáculo que representan los estudios fragmentados o basados en una sola fuente. Vamos a poner en valor cada una de las fuentes en relación con el objeto que nos ocupa, el método Froebel, en el periodo de tiempo que queremos estudiar, 1850-1939, y en el enclave geográfico objeto del mismo. Proponemos utilizar varias fuentes basadas en el estudio de la cultura material e integrarlas para realizar un estudio tanto transversal como longitudinal.

Esta multiplicidad de fuentes puede contribuir a construir una visión caleidoscópica del hecho histórico sin perder de vista el mismo y permite hacer el análisis con una amplitud geográfica y temporal suficiente. Nos alejamos, por tanto, de estudios excesivamente localistas e integramos los distintos planos transversales para reconstruir una parte de la historia de la educación en torno a un método concreto que, como veremos, supuso la construcción de la Educación Infantil como etapa diferenciada.

Para poder identificar dichas tradiciones, regularidades y reglas de juego será necesario, como se ha dicho, estructurar dicha investigación en el seno de un contexto definido, la Educación Infantil en España. Descendiendo un nivel, tras haber repasado la historia que del método encontramos en los manuales decimonónicos, cabe destacar que los propios manuales escolares constituyen uno de los elementos fundamentales para el estudio de la cultura escolar y son un pilar central de la cultura material de la escuela.

Estos manuales, destinados fundamentalmente al profesorado y algunos a los padres, fueron el corpus teórico del método en nuestro país. Aquí, como más tarde veremos, no se celebraron conferencias o ningún otro tipo de actos divulgativos sobre el método en cuestión, por lo que los manuales y algún artículo publicado en medios especializados se convertirán en las fuentes básicas para nuestro estudio.

En un mundo en el que los medios de comunicación se limitaban a la prensa escrita, proliferaban las iniciativas museísticas y las escuelas modelo, así como las revistas especializadas, los catálogos también constituían un nutrido escaparate que completa el cuadro a través del cual se daba a conocer al profesorado y a la sociedad burguesa del momento la publicidad de los artículos de consumo asociados a los diferentes métodos educativos que los movimientos pedagógicos querían difundir. La comercialización de estos artículos, de estos materiales de enseñanza en un país en concreto, contribuyó a conformar en parte los escenarios educativos.

Las bases de datos y otros recursos digitales facilitarán el acceso a recursos dispersos geográficamente o que presentan dificultades para su consulta, por lo que la lista de fuentes primarias puestas a disposición de la investigación se amplía exponencialmente. Podremos consultar por ejemplo, tanto la prensa especializada como la prensa generalista de esa época, y llevar acabo búsquedas en base a descriptores que sin estos instrumentos requerirían una gran cantidad de tiempo y paciencia para su estudio. Tendremos acceso a bibliotecas digitales que nos permitirán consultar obras custodiadas, entre otros lugares, en Oxford, Cambridge, Yale, Massachusetts o la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.

Los diccionarios publicados durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, las obras sobre pedagogía, los manuales destinados a la formación del profesorado, las revistas especializadas, o la prensa generalista serán de gran utilidad como fuentes primarias. Archivos públicos y privados vendrán a complementar esta información junto con diversas fuentes legislativas, la mayoría de ellas recogidas en la *Gaceta de Madrid*. Ilustraciones y fotografías servirán para matizar las explicaciones y descripciones de lugares u objetos. Los catálogos de material de enseñanza y los inventarios de determinadas instituciones vendrán a completar la lista de fuentes utilizadas.

En cuanto a las fuentes secundarias, por un lado tendríamos obras monográficas dedicadas al tema que nos ocupa y, por otro, una nutrida lista de artículos recogidos en revistas de historia de la educación, filosofía, arquitectura, sociología y otras disciplinas que aportan datos relevantes y visiones diferentes del objeto de nuestro estudio.

## **1.6. Estructura del trabajo.**

En este trabajo hemos optado por comenzar analizando de manera general el contexto en el que se inserta nuestro estudio, la historia de la infancia, los cambios conceptuales de este término y sus implicaciones educativas, la génesis de la Educación Infantil en nuestro país y las diversas etapas que los historiadores de la educación identifican a lo largo de la misma. Los análisis que se han hecho en torno a estos temas se basan en una recopilación de textos que no representan el objeto de la investigación en sí misma, sino que tratan de proporcionar un marco conceptual definido en el que apoyarse.

El siguiente referente parte del estudio de la propia idiosincrasia del método Froebel tal y como lo concibió su autor. Incluye unos pequeños esbozos biográficos y un breve análisis de su pensamiento, influencias y obra procedentes de investigaciones ya existentes, publicadas en distintas épocas que, al igual que en el apartado anterior, tratan de dar al lector un soporte en el que asir las consideraciones que, en base a la cultura material, pretendemos construir sobre el método Froebel y su introducción en España.

Una vez dibujado este marco conceptual tanto general, la Educación Infantil, como específico, el método en origen, comenzaremos el estudio de la cultura material clasificando los elementos distintivos que el método Froebel aporta a la misma y los etiquetaremos según las clasificaciones al uso en este tipo de estudios. Hemos procurado utilizar en la medida de lo posible fuentes originales, es decir, aquellas que se encontrasen lo más cerca posible de las primeras prácticas, para dibujar estos elementos tal y como su creador los concibió, fabricó y utilizó. En todo caso no está de más indicar que los materiales Froebel no fueron inventados por él sino que diseñó un método para dar un uso concreto a muchos materiales que ya existían en las aulas, prueba de ello son los cuerpos geométricos.

Tras esta presentación, recurrimos a estudios ya existentes sobre la difusión del método en diferentes países, la mayoría de ellos occidentales. La novedad del trabajo radica en hacer una lectura de dichos estudios, como de algunas fuentes primarias en las que se basan los mismos, desde la óptica de la cultura material. Trataremos de identificar los elementos de la cultura material en cada uno de los contextos. Analizaremos las diferentes manifestaciones de la misma, referidas todas ellas a la aplicación del método Froebel en cada uno de los países por los que hemos hecho el recorrido, pretendiendo con ello, poder describir las distintas prácticas que en base a éste se llevaron a cabo en dichos países.

En función de la información recogida y de las generalidades observadas, determinaremos el modelo de recepción y asimilación del método que se produjo en nuestro país. Contamos con referentes que nos van a permitir analizar la trayectoria que el método Froebel siguió para llegar a las aulas de párvulos españolas, y sobre todo, y lo más importante, cómo se asumió y modificó la cultura material, asociada al mismo, que recibimos desde diferentes contextos en los que ya había sido objeto de modificaciones e interpretaciones. Podríamos decir que España recibe el método Froebel a través tanto de fuentes secundarias como de fuentes primarias aunque destacan en número las primeras<sup>62</sup>.

Nos adentramos, una vez estructurado el contexto del que partimos, en las distintas etapas que recorrió el método Froebel en nuestro país. Para este viaje vamos a recopilar todas las referencias a la cultura material asociadas a dicho método que podamos encontrar recurriendo a fuentes de todo tipo. Desde las bibliográficas, manuales, libros de lectura o de metodología publicados o difundidos en España, pasando por archivos tanto públicos como privados, prensa especializada y generalista, catálogos de material escolar, imágenes contenidas en distintos soportes y que han llegado hasta nosotros, legislación e investigaciones histórico-educativas previas. En esta multiplicidad de fuentes buscamos referencias acerca de la cultura material asociada al método Froebel y, en base a las mismas, trataremos de reconstruir las prácticas que se fueron llevando a cabo con estos elementos o con la excusa de los

---

<sup>62</sup> WOLLONS, R.: *Kindergartens and Cultures. The Global Diffusion of an Idea*, op. cit. pp. 2-5.

mismos. En cuanto a eventos como las exposiciones universales, los congresos pedagógicos y las exposiciones de material de enseñanza, así como los museos, los cursillos de difusión y formación de los maestros en distintas prácticas y las noticias sobre la enseñanza del método, también conforman una importante base de información.

Por último, y como estudio de caso, hemos creído conveniente traer a las páginas de esta investigación referencias a distintos colegios, la mayoría de ellos privados e impulsados bien a instancias de la alta burguesía, bien por instituciones extranjeras, que por diferentes motivos se establecieron en España, dando a algunos ciudadanos extranjeros residentes en nuestro país un servicio educativo diferente del que en esos momentos se ofrecía en las aulas españolas.

### **1.7. Limitaciones.**

La tecnología actual facilita sobremanera el acceso a todas estas fuentes y el estudio de las mismas; sin embargo, lo que a priori se vislumbra como una ventaja, conlleva también algún inconveniente. La gran cantidad de información que se puede llegar a recibir mediante estas herramientas hace que el investigador tenga que enfrentarse a la ardua tarea de una adecuada selección, compilación e integración de la misma. Por otro lado, no todas las fuentes que pretendemos utilizar para el trabajo han sido utilizadas como tales en estudios anteriores. Así, nos enfrentamos, de modo experimental, a fuentes novedosas como los catálogos o las patentes, entre otras que complementan la información que han venido proporcionando fuentes más clásicas.

Otra limitación que se hizo patente al abordar este trabajo fue el desconocimiento del idioma alemán. Siendo Froebel oriundo de Alemania, se hizo necesario orientar la investigación desde las fuentes traducidas no sólo al español, sino a idiomas como el francés y el inglés, ya que los primeros países receptores del método Froebel, de habla no germana fueron Suiza, Francia, Inglaterra y Estados Unidos.

## 2. La Educación Infantil

---





## **2. La Educación Infantil.**

En este capítulo pretendemos llevar a cabo una aproximación histórica a los orígenes y evolución de la Educación Infantil en España a lo largo del periodo comprendido entre 1838 y 1939. Abordaremos esta fase de la investigación a partir de la consulta tanto de fuentes secundarias como primarias, recurriendo a estas últimas en aquellos casos en los que la información hallada en dichas fuentes secundarias resulte ser insuficiente o imprecisa para los objetivos propuestos en nuestro estudio. En este capítulo analizaremos, en un primer momento, el concepto de infancia y las diferentes denominaciones que la Educación Infantil ha recibido a lo largo de su corta historia.

El concepto de infancia en la sociedad occidental parte en nuestro estudio de las civilizaciones clásicas y llega hasta nuestros días. Los cambios acaecidos en dicho concepto provocarán, a principios del siglo XIX, el surgimiento de la Educación Infantil, seguido de un largo proceso de institucionalización que desembocará en la consolidación de dicha etapa educativa a partir de la década de los 90 del siglo XX. Tomando como origen la evolución histórica de este concepto de infancia veremos cómo los cambios estructurales han supuesto modificaciones en las concepciones existentes sobre los niños, su filiación, cuidado, educación, estatus y otras facetas que, entre otras causas, justifican la emergencia de la Educación Infantil. La Edad Contemporánea será el punto de inflexión que determine la génesis de esta nueva etapa educativa cuya evolución presenta ritmos diferentes en los distintos países occidentales, y que en España tiene un carácter diferencial y específico, entre otras circunstancias por el desfase en el desarrollo industrial experimentado en nuestro país respecto a los de nuestro entorno. Por tanto, la recepción y difusión de las diferentes teorías que centran su objetivo en la Educación Infantil presentan en nuestro caso unas características específicas.

Las instituciones a las que acudían los niños de 0 a 6 años de edad pasan de tener un fin exclusivo de guarda y custodia a presentar rasgos que las dotan de cierto carácter educativo. Para recorrer este camino, comenzaremos analizando las diferentes denominaciones de Educación Infantil formuladas a lo largo del tiempo, que guardan

relación con el objeto de dicha etapa. Será necesario estudiar los precedentes en los que se inspiraron los pioneros de las escuelas de párvulos en nuestro país analizando, entre otros, aspectos tales como los manuales o la legislación, que nos permitan desentrañar este proceso. Las etapas de las que hemos partido responden a un modelo clásico en la historiografía educativa, y vienen marcadas por hitos político-educativos que los historiadores de la educación consideran relevantes.

En el devenir de estas etapas encontraremos los referentes que nos ayudarán a incardinar la génesis y el desarrollo del método Froebel en nuestro país. Cada una de ellas, viene encabezada por una contextualización histórica destinada a situar la Educación Infantil en la realidad para, posteriormente, analizar los hechos concretos que hacen diferente cada etapa. Cabe destacar que para abordar el estudio de cada una de tales etapas hemos considerado, para cada momento, aquellos hechos que de alguna manera pudieran resultar de interés para la exposición de las investigaciones llevadas a cabo a lo largo de este trabajo. Serán objeto de este capítulo epígrafes tan dispares como “las primeras escuelas de párvulos” o “las escuelas de párvulos visitadas por los pensionados de la JAE”. Este hecho se justifica por la necesidad de dotar al trabajo del armazón requerido para poder desarrollar el preciso recorrido histórico atendiendo a los referentes fundamentales para una adecuada contextualización del mismo.

Por último, nuestra pequeña y particular historia de la Educación Infantil requiere la presentación y análisis de los datos estadísticos disponibles sobre las escuelas de párvulos del periodo observado, en base a los cuales, y utilizando estudios de tendencia, podemos presentar una imagen de la realidad que vamos a examinar.

## 2.1. El concepto de infancia.

El concepto de infancia en la sociedad occidental, y a lo largo de la historia, ha sufrido diferentes cambios que determinaron, en parte, el nacimiento de la Educación Infantil en el contexto europeo. Para hablar de Educación Infantil se hace necesario poner de manifiesto el concepto de infancia del que parten los primeros indicios de institucionalización de esta etapa educativa, a principios del siglo XIX, y la formación de dicho concepto.

La historia de la infancia es la gran olvidada de la historia y, sin embargo, en ella se van forjando una serie de elementos que dinamizan el cambio histórico. Así, afirma Lloyd De Mause que “la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones”<sup>1</sup>. Aunque la afirmación procede de teorías psicoanalíticas y se encuentra fuera del contexto en el que se realiza, también es cierto que, la consideración de estos elementos como inherentes al cambio que da lugar a la progresiva institucionalización de la Educación Infantil es un hecho a tener en cuenta. Otro de los problemas que nos encontramos al abordar esta área del conocimiento, la infancia, es su carácter interdisciplinar. Por ella se han interesado antropólogos, juristas, médicos, sociólogos, historiadores, psicólogos y pedagogos, con lo que las investigaciones y su metodología en este campo tienen procedencias dispares, lo que nos obliga a una interpretación de las mismas dentro de los contextos metodológicos y las perspectivas teóricas utilizadas<sup>2</sup>.

El concepto de infancia será el que surja de las posibilidades del niño en la convivencia que vendrá marcada por la sociedad en la que vive. Los usos y costumbres de las sociedades occidentales determinaron el devenir de los niños que en ellas se criaron y a su vez éstos, tal como afirma De Mause, condicionan con sus actuaciones la ejecución de pequeños cambios que a lo largo del tiempo, y vistos en perspectiva, darán lugar a esa evolución histórica<sup>3</sup>. De Mause establece diferentes etapas históricas según

---

<sup>1</sup> DE MAUSE, LI.: *Historia de la Infancia*, Madrid, Alianza Universidad, 1982, p. 17.

<sup>2</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Historia de la infancia. Historia de la educación infantil”, en GUEREÑA, J.-L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA FERRER, A.: *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 67-104, referencia en p. 69.

<sup>3</sup> ULIVIERI, S.: “Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada”, *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 47-86, cita en p. 48.

el grado de aceptación o rechazo de la infancia. La primera etapa abarca desde la Antigua Grecia hasta el siglo IV d. C., como periodo en el que el infanticidio, el abandono y la eliminación física eran moneda corriente, admitida por los grandes filósofos que justifican el hecho por razones eugenésicas, de supervivencia selectiva de los más aptos o por asegurar la paternidad que trasmite el *ius* al nombre, herencia, etc. En la Edad Media hay una dependencia orgánica y jerárquica del niño con el adulto que le sirve de modelo y referencia en todos los órdenes de su existencia. La socialización infantil se produce por la interacción constante, directa y densa con la vida de los mayores en sus labores cotidianas y celebraciones festivas. En la alta Edad Media comienza el cambio de civilización con la emergencia de la burguesía y la expansión de los gremios, la aparición de las primeras escuelas públicas, la sustitución de la tradición oral por la escritura y su creciente valoración social, la proliferación de preceptores en familias adineradas, etc. La vida del niño es breve e irrelevante por lo que podemos hablar de una infancia sin historia<sup>4</sup>.

En la Edad Moderna el niño adquiere vida privada en el seno de una nueva estructura familiar que privilegia las relaciones paterno-filiales y se preocupa, por primera vez, de quererlo y protegerlo. Al modelo de familia rural, gentilicia y consanguínea, le sucede un modelo urbano que desea tener hijos no sólo para perpetuar el linaje sino para darles cariño y recibirlo. De esta manera se da carta de naturaleza a la familia como principal agente educativo y comienzan a hacerse patentes tanto los deberes de los padres como los derechos de los hijos<sup>5</sup>.

### **2.1.1. Infancia y educación en las Culturas Clásicas: Grecia.**

En la época Arcaica, la gloria y las acciones que hacen posible alcanzarla representan para estas sociedades la meta suprema, el modelo a imitar. Los héroes de los que Homero habla, marcan la pauta a seguir por todos aquellos que nacen en el seno de estas sociedades. En el inicio de nuestro recorrido histórico, en la Grecia clásica, existían dos modelos educativos diferentes, que guardaban relación con el tipo de

---

<sup>4</sup> ESTEBAN RUIZ, F.: “La infancia como categoría social e historiográfica. Introducción hermenéutica a la historia de la educación infantil”, en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 957-966, cita en pp. 958.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 959.

sociedad de cada una de las ciudades estado en los que se manifestaban. Así, en Atenas la educación de los niños, una vez concluido el periodo de lactancia, se encomendaba a los pedagogos, siempre en el hogar, ya que los pedagogos formaban parte de la servidumbre. En Esparta, sobre todo durante su decadencia, la educación estuvo basada en potenciar la fortaleza física y la valentía de los futuros soldados. Los chicos, a los siete años, pasaban a ser propiedad del estado, se les separaba de la familia y eran formados junto a otros chicos de su misma edad en las artes de la guerra<sup>6</sup>.

En Atenas, el padre de familia gozaba de libertad casi completa para educar él mismo a sus hijos o permitir que otros los educaran hasta la edad de 18 años, momento en el que todo hombre libre se convertía en ciudadano. Ya en la *Política* de Aristóteles encontramos reflejados los siguientes estadios de la infancia: desde los dos a los tres años el niño era conducido por la nodriza, de los tres a los seis había interacción social a través de los juegos con otros niños y era capaz de aceptar moderadas normas de disciplina, a partir de los siete años niños y niñas empezaban a vivir separados y daba comienzo la educación formal (agoge)<sup>7</sup>.

En la Atenas clásica, como el niño no tenía la capacidad de un adulto, en lo que a fuerza e inteligencia se refiere, quedaba excluido de todos los privilegios legales y políticos respecto a los ciudadanos mayores de edad<sup>8</sup>. Los hábitos del niño se debían desarrollar desde la más tierna infancia. Hasta los cinco años no se les podía exigir actividad intelectual, pero sí la actividad necesaria para evitar la pereza para lo que se utilizaba el juego. Estos juegos debían ser ensayos de los ejercicios a los que tendrían que dedicarse a edades más avanzadas. Los niños de hasta siete años debían comunicarse lo menos posible con los esclavos. En el pensamiento de los grandes teóricos del mundo griego, existía una clara valoración del comienzo de la infancia de la función de la madre en relación con el hijo<sup>9</sup>.

El concepto que la sociedad griega tenía de la infancia estaba determinado por el sentido que tenía de hombre. Las fuentes de donde procedía el conocimiento que había del niño las encontramos principalmente en filósofos y médicos. Entre los atenienses

---

<sup>6</sup> BOWEN, J.: *Historia de la Educación Occidental. Tomo I, El mundo antiguo*, Barcelona, Herder, 1985, pp. 80-90.

<sup>7</sup> GARLAND, R.: *The Greek Way of Life*, London, Duckworth, 1990.

<sup>8</sup> ARISTÓTELES: *Política*. Edición de Pedro López Baraja de Quiroga y Estela García Fernández, Madrid, ediciones Istmo, 2005, p. 390.

<sup>9</sup> MARROU, H.-I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, Ariel, 1985, pp. 172-182.

fueron los legisladores quienes establecían las normas según las cuales el niño debía comportarse. El niño en el mundo griego era como un ser inexistente o invisible y únicamente a partir del siglo IV a. de C. cobran mayor interés los temas infantiles. Este interés se ve reflejado en el contenido de la literatura y los motivos escogidos para la cerámica o la escultura<sup>10</sup>.

Los espartanos, en un estadio de desarrollo social distinto que el de los atenienses, conocían la edad de los niños apoyándose en un complicado calendario. Atenas, más culta y burocrática, sin embargo no contemplaba ningún sistema para establecer la edad de los niños, y en la familia podía haber problemas para saber quién era el hermano mayor. En estas civilizaciones y en otras venideras, cuando hablamos del niño, nos referimos al niño varón, ya que la niña no participaba activamente en ningún aspecto de la vida pública a ninguna edad. Reproducía el modelo pasivo que veía en su madre y en las mujeres con las que convivía. La familia era la unidad principal en lo social y en la organización económica de la antigua Grecia y Roma. La vida política era una extensión de la vida privada familiar dentro de la esfera pública. En esta época, como en la mayoría de los periodos históricos, la demografía regía, en gran medida, las repuestas emocionales del hombre. La mortalidad infantil en Grecia era alta, teniendo mayor incidencia en las niñas que en los niños, por estar las primeras peor tratadas y alimentadas. El grado de protección de la infancia estaba directamente relacionado con el sexo del niño y con el número de miembros de la familia. En Persia los niños no eran presentados al padre hasta el quinto año de vida, mientras tanto permanecían en el gineceo. Un hito importante en la vida del niño tras el nacimiento era la imposición del nombre<sup>11</sup>.

Las niñas aprendían su futura función social de madres cuidando de sus hermanos pequeños. Los niños comenzaban pronto a ayudar al padre en su oficio, cuanto más pobre y numerosa era la familia, antes se incorporaban los niños al trabajo. En la Grecia clásica los hijos eran sustitutos de los esclavos en el trabajo doméstico. En cuanto a su relación con los iguales, en las casas griegas los hijos biológicos convivían con niños adoptados bajo el mismo techo, además tenían relación con niños de familias amigas de las mismas características sociales. El mundo del juego era el más propicio

---

<sup>10</sup> GARLAND, R.: *The Greek Way of Life*, op. cit., p. 54.

<sup>11</sup> MARROU, H.-I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*, op. cit., pp. 32-58.

para las relaciones y el ámbito escolar fue siempre un privilegio alcanzado por algunos y no un derecho del que pudieron disfrutar todos los niños.

Platón y Aristóteles describen cinco etapas en la infancia:

- La niñez, desde el nacimiento a los dos años, el niño no puede hablar.
- Desde los dos a los tres años e incluso hasta los cinco, se separan de su madre o nodriza y empiezan a ser físicamente muy activos, inventan juegos y juegan solos.
- La edad de seis y siete años se considera apropiada para la entrada en la escuela. La formación moral como síntoma de la razón y el hábito debe hacerse empezando por la idea temprana del niño. El pedagogo era la persona que acompañaba a la escuela a los hijos de las familias acomodadas; la mayoría de las veces permanecía con ellos durante el horario escolar, y al ser miembro de la familia proporcionaba al niño la continuidad entre la casa y la escuela<sup>12</sup>.

### **2.1.2. Infancia y educación en las Culturas Clásicas: Roma.**

En la lengua latina, encontramos una gran variedad de palabras que hacen referencia al niño. La atención al niño fue la base de la esperanza de vida y de la evolución general de la sociedad. La necesidad de los romanos de mantener al hombre para la guerra influyó en un mayor respeto e interés por la infancia. A juzgar por el ritual seguido desde el nacimiento hasta los primeros años, podemos decir que el mundo romano reconocía la infancia como una etapa diferenciada.

La educación familiar descansaba sobre dos puntos: la autoridad del *Páter Familias* y el gran respeto a la madre. Durante los primeros años de vida, el niño estaba profundamente vinculado al mundo de la madre, pero al llegar a los siete años, pasaba a depender del padre al que consideraba un verdadero educador. Ese sentimiento y dedicación hacia el niño tenía como contrapartida que el tiempo empleado en su cuidado y crianza sería devuelto a los padres ocupándose de ellos en la vejez. Al igual que en Grecia, los primeros años del niño estaban ligados a la figura de la nodriza. La

---

<sup>12</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y PERNIL ALARCÓN, P.: *Historia de la Infancia. Itinerarios educativos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004, pp. 47-49.

mujer romana, se encargaba de la disciplina y la custodia de la cultura y la moral tradicional romana. El niño aprendía observando, al igual que el artista o el ciudadano aprende por lo que se llaman modelos de comportamiento<sup>13</sup>.

Quintiliano estableció tres etapas en la infancia. La primera abarcaba desde el nacimiento a los tres años en la que el niño aprendía a hablar; de los tres a los siete años el niño estaba todavía en casa pero debían establecerse actividades que le entretuvieran y le motivasen; por último, de los siete años a la adolescencia se enviaba a los niños a la escuela. Antes de la imposición de la toga, los niños eran niños y no debían ser tratados como adultos. Como ser humano marginal, el niño era solo un miembro parcial de la sociedad adulta, por tanto, el niño estaba más cercano al mundo de los dioses que al mundo adulto masculino. Por otra parte, hay que distinguir entre el niño esclavo y aquel que pertenecía a una familia acomodada. El primero trabajaba más y recibía una educación más limitada, el segundo gozaba de privilegios propios de su estamento social. De la sociedad romana surgirá la tradición de los aprendices<sup>14</sup>. Roma asumió la civilización griega y, en consecuencia, la aristocracia romana adoptó para sus hijos la educación griega. Proporcionó a los niños una enseñanza bilingüe por medio de las fábulas. Los romanos vieron en la actividad escolar primero el juego y más allá la práctica. Incluyendo en el concepto de juego el papel de aprendizaje, la fábula era ideal como material de enseñanza<sup>15</sup>.

En resumen, las civilizaciones clásicas, tanto griegas como romanas, percibían la infancia como una etapa anterior a la ciudadanía y consideraban que la educación en los primeros años de esta etapa (hasta los seis años más o menos) pertenecía a la esfera privada; en ningún momento se delegaba la educación temprana en instituciones fuera de la familia.

### **2.1.3. Infancia y educación en la Edad Media.**

Con la caída del Imperio Romano de Occidente hacia el siglo V d. C. comenzó en Europa el periodo histórico denominado Edad Media, que concluiría diez siglos

---

<sup>13</sup> MARROU, H.-I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*, op. cit., pp. 325-336.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 356-364.

<sup>15</sup> BONNER, S. F.: *Education in Ancient Rome*, Los Angeles, University of California, 1977, pp. 34-47.



después con el Renacimiento. Esta etapa histórica, de gran extensión temporal, presenta unas características que han dificultado el estudio de la infancia. Fue Philippe Ariès, con su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*<sup>16</sup>, quien propuso estudiar la infancia a través de las representaciones iconográficas que de la misma se hacían en el arte medieval, descubriendo elementos de dicha época desconocidos durante años. En palabras de Riché y Alexandre-Bidon

“Esta civilización medieval había olvidado la Paideia de los Antiguos e ignoraba todavía la educación de los Modernos. Tal es el hecho esencial, carecía de la idea de educación”<sup>17</sup>.

En la Edad Media no existía el concepto de infancia tal y como lo conocemos hoy día. No se era adulto mientras no se era autónomo; por ello las representaciones pictóricas que han llegado hasta nosotros dibujaban a los niños como adultos en miniatura. Sólo a partir del renacimiento comenzó a aparecer un nuevo concepto de niño que poco a poco se fue consolidando hasta llegar a la Edad Moderna. Según Ariès, a partir de los siglos II y III cambia el modelo de familia y, en consecuencia, la concepción de la infancia. El matrimonio se convirtió en eje fundamental de la familia y los “vínculos naturales carnales y sanguíneos son más importantes que las decisiones de la voluntad, el nacimiento pasa a ser más importante que la adopción”<sup>18</sup>. Durante la Edad Media la población vivía en ciudades fortificadas por lo que la fecundidad pasa a ser apreciada. El número de hijos aumentaba las posibilidades de supervivencia de la unidad familiar en su conjunto: el niño adquirió un nuevo valor y el infanticidio se convirtió en delito. Aunque las épocas de carestía y otros factores tuvieron influencia en el crecimiento natural de la población también determinaron por sí mismas las fluctuaciones de este tipo de prácticas. La prohibición del infanticidio tuvo como consecuencia la aparición del abandono como forma de regulación del número de miembros de una familia en función de sus necesidades<sup>19</sup>.

El hombre de principios de la Edad Media solamente veía en el niño un hombre pequeño, la infancia no existía como concepción en sí misma. Los niños eran enfajados

---

<sup>16</sup> ARIÈS, P.: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

<sup>17</sup> RICHE, P. et ALEXANDRE-BIDON, D.: *L'Enfance aux Moyen Age*, Paris, Bibliothèque de France, 1994, p. 8. Traducción propia.

<sup>18</sup> ARIÈS, P.: “La Infancia”, *Revista de Educación*, Madrid, 289 (1986), pp. 5-17, cita en p. 10.

<sup>19</sup> KLAPISH-ZUBER, C.: “La mujer y la familia”, en LE GOFF, J. y otros: *El Hombre Medieval*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 295-323.

nada más nacer y la mortalidad en este periodo fue altísima, por lo que las muestras de afecto hacia los pequeños no trascendían a la vida pública. En los países celtas y escandinavos existía la costumbre, llamada *le fosterage*, de confiar los niños a parientes adoptivos sobre todo entre la aristocracia, lo que permitía establecer alianzas entre las familias. Al niño o la niña se les separaba de su familia a los siete años y regresaban en la adolescencia, las niñas a los 14 años y los niños a los 17. Otra forma de educación era ingresar en el monasterio a la edad aproximada de 10 años<sup>20</sup>.

Según Ariès, la infancia vuelve a ser contemplada en la cultura escrita en el siglo XII, un tipo de cultura que comenzó a generalizarse en el siglo XVI. En ese momento, con el surgimiento de las instituciones educativas de la mano de los jesuitas y reformadores protestantes parte de la esfera privada empieza a ser asumida por la pública. El concepto de infancia cobró un nuevo valor, y comenzó a ser objeto diferencial de una institución que se diseñará en función de las características distintivas de dicho concepto. Esta nueva concepción se generalizó sobre todo entre la burguesía, una nueva clase social emergente que se abría paso entre la nobleza y la gleba. Para preservar este nuevo orden social, los estamentos de poder avalaron la creación de instituciones educativas. Al niño se le consideraba desvalido, necesitado y débil. Carecía de razón y, por tanto, había de ser confinado a instituciones al margen de la sociedad que velasen por su educación y recogimiento<sup>21</sup>.

#### **2.1.4. Infancia y educación en la Edad Moderna.**

Cuando en Europa tuvo lugar la formación de los estados administrativos, vinculada a procesos que señalaban el derrumbamiento del régimen feudal y la transición hacia una nueva organización social, se abrió paso con ellos la primera definición moderna de infancia. La reforma protestante provocó cambios durante los siglos XVI y XVII: cambió la naturaleza de la familia, los lazos familiares se transformaron en vínculos sentimentales, la familia moderna que se trasladó a las

---

<sup>20</sup> CASEY, J.: *Historia de la familia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, pp. 171-210.

<sup>21</sup> VALERA, J.: “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 155-175.

ciudades era nuclear, y los niños comenzaron a ir a la escuela de forma masiva. La escuela se convirtió en una institución<sup>22</sup>.

En la Edad Moderna se produjeron una serie de acontecimientos, como la reforma protestante y la contrarreforma, la aparición de la imprenta y el desarrollo de las lenguas vernáculas, entre otros, que dieron lugar a cambios en el concepto de infancia. Estos cambios se verían reflejados en el surgimiento de estructuras que, dentro de la esfera pública, empezaban a hacerse cargo de la educación de la infancia. Sin embargo, la etapa que podemos denominar primera infancia (de los 0 a los 6 años) en países como España no adquirió carácter educativo hasta las últimas décadas del siglo XX, aunque no debemos olvidar que Juan Amos Comenio contempló ya esta etapa educativa en su *Didáctica Magna*<sup>23</sup>.

En esta etapa hay que diferenciar entre la concepción de la infancia en la aristocracia y en las clases populares. Entre ambas surgió una nueva clase emergente, la burguesía, que, para ascender en el escalafón social, recurrió a la educación de sus vástagos para que pudieran emular los comportamientos aristocráticos. Los cambios demográficos que tuvieron lugar en Europa entre 1500 y 1800 dieron lugar al desarrollo de teorías sobre la infancia. En el siglo XVIII comenzaron a publicarse muchos manuales que orientaban a los padres sobre la crianza de sus hijos<sup>24</sup>.

Según Philippe Ariès, en el momento en que comenzó la Edad Moderna tuvo lugar el renacimiento de la educación. Podríamos suponer que cabría atribuir este resurgimiento al pensamiento de los padres; sin embargo, la percepción moderna de la infancia vino determinada por factores políticos, por la necesidad de preservar el orden social y religioso. Había que instruir a los niños en las creencias y usos de la sociedad para legitimarlos, aunque en esta lista no se pueden dejar al margen los factores demográficos y sociales. Los hijos de la burguesía dejaron de ser socializados por la comunidad, fueron separados de los adultos y se les atribuyeron características

---

<sup>22</sup> VALERA, J.: “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, op. cit., pp. 155-175.

<sup>23</sup> COMENIO, J.: *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1971, pp.162-166.

<sup>24</sup> GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y PERNIL ALARCÓN, P.: *Historia de la Infancia. Itinerarios educativos*, op. cit., p. 227.

específicas. La infancia, tal y como la conocemos actualmente, comenzó a definirse con estos cambios<sup>25</sup>.

Estos niños aprendían, en las familias católicas, según los dictados de la *Ratio Studiorum*. Los colegios de los jesuitas se diseminaron y multiplicaron por España durante el siglo XVII; sin embargo, los hijos de los campesinos no tenían acceso a las letras, solamente recibían instrucción religiosa. Las instituciones para el acogimiento de niños abandonados se generalizaron en las grandes ciudades. El latín como lengua culta dificultó el acceso a las letras de las clases populares. Tras este periodo, y como consecuencia de levantamientos populares como la Revolución Francesa, comienza a demandarse la educación del pueblo como factor de crecimiento de las naciones. Los nuevos estados nacidos en el seno del capitalismo incipiente, se esforzaron en presentar y reforzar sus señas de identidad y propusieron la educación en lengua vernácula, lo que facilitó la aceptación escolar por parte del pueblo. En países como Francia, ilustrados de la talla de Condorcet, diseñaron ambiciosos planes de instrucción pública que pretendían hacer llegar la educación a todos los ciudadanos del país<sup>26</sup>.

A estas iniciativas siguieron otras, a lo largo y ancho de Europa, que en España comenzarán a materializarse, a nivel legislativo, en la Constitución de 1812, que en su artículo 366 decía:

“en todos los pueblos de la monarquía, se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, y contar y el catecismo de la religión católica que comprenderá también una breve exposición de obligaciones civiles”<sup>27</sup>.

Alcanzarán su desarrollo con la Ley Moyano de 1857, aunque habrá que esperar a 1970 para que la maquinaria institucional disponga de medios para la verdadera generalización de la educación primaria y hasta 1990 para la definición de la Educación Infantil como una etapa educativa con una regulación legislativa propia.

---

<sup>25</sup> ARIÈS, P.: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, op. cit., p. 520.

<sup>26</sup> CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*, Madrid, Dykinson, 1984, pp.705-708.

<sup>27</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Constitución y educación, Libro II*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1978, p. 67.

A lo largo de esta etapa histórica, la familia nuclear sustituyó a la familia extensa dentro de la clase burguesa, los hijos fueron concebidos como un bien de producción en esta nueva estructura social y se difundieron ideas que primaban la privacidad familiar. Simultáneamente, la vivienda familiar sufrió cambios, apreciables sobre todo en las ciudades, que limitaron el espacio de la misma y provocaron el hacinamiento de los niños. Surgieron figuras como Rousseau que reclamaban la idea del desarrollo natural de potencialidades positivas, pero en entornos controlados, no en el espacio familiar. Este nuevo medio familiar, estricto con la infancia, dio paso al surgimiento de instituciones educativas al amparo de corrientes como el higienismo, la psicología o la pedagogía científica. Todos estos cambios, desembocaron, tras un periodo de desarrollo inverso de la educación, es decir, desde la universidad, pasando por la enseñanza media, a la educación primaria, en el surgimiento, como necesidad derivada de la educación primaria, de la etapa que conocemos en la actualidad con el nombre de Educación Infantil<sup>28</sup>.

### **2.1.5. Infancia y educación en la Edad Contemporánea.**

Tras la revolución francesa surge en Europa un nuevo modelo de Estado. El proceso de industrialización provoca la incorporación de la mujer al trabajo, las condiciones higiénicas en las ciudades eran pésimas, el número de niños ilegítimos aumentaba y, en consecuencia, se incrementaron las tasas de abandono. La mortalidad infantil arrojaba cifras muy elevadas al comienzo de este periodo<sup>29</sup>. Cabe destacar las diferencias entre la población urbana y la rural. Podemos decir que la población rural, durante el siglo XIX y principios del XX mantuvo un estilo de vida similar al de épocas anteriores y que su concepción acerca de la infancia permaneció estable hasta comienzos del siglo XX.

En resumen, no hay una categoría o concepción universal de la infancia, si no que es una cuestión condicionada temporal y espacialmente y por tanto históricamente: una construcción social, histórica y cultural. A lo largo de las diferentes etapas, tal como se ha apuntado, la infancia pasó del reconocimiento y normatividad dados en las culturas clásicas, a una ausencia de los mismos en la Edad Media. En la Edad Media,

---

<sup>28</sup> CASEY, J.: *Historia de la Familia*, op. cit., pp. 210-234.

<sup>29</sup> BORDERIES –GUEREÑA, J.: “Niños y niñas en familia”, en BORRAS LLOP, J. M<sup>a</sup>: *Historia de la infancia en el España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, p. 33.

como se dijo, las representaciones iconográficas de la infancia no se diferenciaban de las de los adultos. Tampoco existía un compendio de normas que regulase la conducta de ese grupo de edad en concreto, rigiéndose por las mismas normas que el mundo adulto. Para llegar a construir el sentimiento de infancia tal y como lo conocemos hoy, en la Edad Moderna, se pasó de aceptar el infanticidio y el abandono a la criminalización de estos hechos, se debilitaron los lazos no sanguíneos y se fortalecieron los lazos de parentesco.

Comienza a generarse y desarrollarse una sensibilidad específica hacia la infancia que se materializa en la combinación de un afecto que podríamos denominar positivo, aquél que trata de dar al niño una educación y mejorar sus condiciones de vida, con otro que denominaríamos negativo, que establece para la infancia un estatuto de minoría, dependencia y separación de los adultos. Según Valera, los humanistas y reformadores confieren a la infancia ciertas cualidades: los muchachos son dúctiles y maleables y están dotados de capacidad para retener lo que se les enseña. La infancia se convierte en una fuerza emergente en la que grabar las condiciones religiosas y políticas que la clase dominante quiere hacer perdurar en sus sociedades. Los niños se separan de los adultos y se les instruye en los valores de esta clase dominante. La burguesía, nuevo grupo social en ascenso, se vale de la familia para configurar un espacio privado en el que se generan afectos entre sus miembros. La preocupación máxima es la educación de los hijos, y esta educación instruye a los niños en el aprendizaje de un comportamiento reglado<sup>30</sup>.

Escolano apunta tres corrientes como determinantes de la concepción de la infancia en los últimos 200 años:

- La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico: el niño es aislado del entorno adulto y se evita que tenga un contacto precoz con la vida social.
- Los movimientos a favor de la escolarización total de la infancia con el surgimiento de los sistemas nacionales de educación.
- El desarrollo positivo de las ciencias humanas, y especialmente de la psicología

---

<sup>30</sup> VALERA, J.: “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, op. cit., pp. 155-175.

y la pedagogía que proporcionarán las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil<sup>31</sup>.

A principios del siglo XX los estudios médicos sobre la infancia de Freud, Piaget, Claparede o Montessori, desde las teorías del déficit, inciden en este carácter diverso y particular de la misma<sup>32</sup>. Comienzan a aparecer espacios diferenciados y objetos fabricados especialmente para el juego, a través del cual el niño vive en su propia cultura, con sus normas específicas y una percepción artificialmente construida de la realidad. La psicología de la infancia es una disciplina en auge, se estudian los comportamientos infantiles, se cuantifican, se clasifican y se establecen tipologías de las edades mentales, de la habilidad manual, de las capacidades escolares, de la competencia verbal, del carácter. Tras estos primeros años de auge de la psicología experimental, a partir de 1920 otras concepciones, que no se fundamentan en instrumentos de diagnóstico estandarizados ni en tratamientos terapéuticos, se ocupan del estudio del desenvolvimiento mental y social del niño. Citaremos entre ellos a autores tan conocidos como Piaget o Vygotski que abren una tercera vía entre el psicoanálisis infantil y la psicometría. Estos nuevos teóricos ven la infancia como un constructo de su propia conciencia. Surgirá el constructivismo que otorga al niño un papel activo en la construcción de su aprendizaje, con lo que se afianza aún más su estatus y su mundo específico. El cognitivismo, como revisión de las teorías psicoanalíticas infantiles, cobra fuerza en Estados Unidos y al evolucionar estas teorías se impone la observación del niño dentro de contextos lúdicos siempre insertos dentro de su entorno<sup>33</sup>.

El entorno y la relación del niño con sus iguales empiezan a ser objeto de estudio. Key destacó la libertad e individualidad del niño, abogó por la igualdad del hogar, se opuso a los castigos corporales, luchó a favor de la coeducación y de la existencia de escuelas comunes para todos los niños, independientemente de su clase social, consideró fundamental la actividad del niño y quiso que se coordinaran los diferentes temas docentes en un sistema total con aulas especiales para temas

---

<sup>31</sup> ESCOLANO BENITO, A.: "Aproximación histórico pedagógica a las concepciones de la infancia", *Studia Pedagogica*, Salamanca, 6 (1980), pp. 5-14.

<sup>32</sup> BECCHI, E.: "Le XX<sup>e</sup> siècle", en BECCHI, E. et JULIA, D. (dir.): *Histoire de l'enfance en occident*, Paris, Éditions du Seuil, 1998, pp. 358- 433, referencia en p. 359.

<sup>33</sup> *Ibidém*, pp. 358- 433, referencia en p. 363.

especiales<sup>34</sup>. En las ciudades los parques infantiles empiezan a formar parte del paisaje habitual, comienza a desarrollarse una cultura específica de la infancia con sus propios rituales, unos roles a asumir, normas para el juego, ritmos distintos de los de los adultos, etc. Entre tanto, la escolarización se generaliza para todas las capas sociales, al menos la educación primaria. En Europa, en el periodo entreguerras, la escuela maternal cambia su orientación y empieza a ponerse el énfasis en las actividades lúdicas, la socialización y los trabajos manuales.

La emergencia del nacional socialismo en centro Europa hizo que el concepto de infancia se viese asociado a ciertas prácticas eugenésicas. En contraposición a este movimiento, y tras la Segunda Guerra Mundial, la protección a la infancia es objeto de la legislación internacional. Desde que en 1948 se proclama la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y 11 años después la *Declaración de Derechos del Niño*, la infancia adquiere un carácter especial. Dentro de los tratados internacionales, las organizaciones supranacionales, encabezadas por UNICEF velan en el mundo por los derechos de los niños. La sociedad en su conjunto está concienciada del estatus diferenciado de la infancia y de la legitimidad de sus derechos, el niño comienza a ser sujeto de derecho y los tratados y el movimiento de protección a la infancia toman una dimensión mundial<sup>35</sup>.

Por el contrario, los medios de comunicación se valen con frecuencia de la infancia y de la percepción de la misma por parte de los ciudadanos para hacerla objeto de sus campañas, al tratarse de una importante fuerza de consumo<sup>36</sup>. Este tiempo de infancia segregada empieza a ser cada vez más amplio, resurgiendo dentro de ella concepciones que recuperamos de los clásicos como son las etapas de la adolescencia y la juventud. En el mundo actual, la segregación se extiende hasta la finalización de la enseñanza obligatoria.

Todas estas concepciones se encuentran incardinadas en la sociedad europea occidental, principalmente urbana. La visión de la infancia depende del contexto en el

---

<sup>34</sup> LENGBORN, T.: "Ellen Key 1849-1926", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, XXIII, 3-4 (1993), pp. 873-886.

<sup>35</sup> DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M<sup>a</sup> y ZABALETA IMAZ, I.: "Los derechos de la infancia. Evolución y contenidos", en DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M<sup>a</sup> (Coords.): *Infancia, derechos y educación en América Latina*, San Sebastián, Espacio universitario Erein, 2010, pp. 73-125.

<sup>36</sup> Reflexiones sobre este tema podemos encontrar en obras como POSTMAN, N.: *La desaparición de la niñez*, Barcelona, Círculo de lectores, 1988.



que se analice, del grado desarrollo de la sociedad en la que se inserte, de la perspectiva que utilicemos para su análisis, de la propia visión subjetiva del investigador y de toda una serie de factores que nos llevan a advertir que el panorama que se dibuja a lo largo de estas páginas solamente pretende describir un concepto de infancia circunscrito a la sociedad occidental, visto con perspectiva española y desde una investigación histórico-educativa.

## 2.2. Delimitación terminológica.

Para el análisis de la expresión *Educación Infantil* trataremos de definir adecuadamente los conceptos que prestan su significado al adjetivo que acompaña a la educación. Como es bien sabido, la locución *Educación Infantil* como denominación de un nivel educativo, cobra sentido pleno en 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>37</sup>. Anteriormente, venía recibiendo diferentes denominaciones que hacían referencia al carácter que a la educación en el periodo comprendido entre el año y medio o dos años y los seis o siete años se le daba en el contexto educativo. Así tenemos, entre otras, *educación maternal*, *educación de párvulos*, *educación preescolar* y, por último, *Educación Infantil* que es la denominación utilizada actualmente. Estos cambios responden a las transformaciones operadas en el objeto mismo de esta etapa educativa. A lo largo de 170 años ha pasado por numerosas denominaciones que dibujan el devenir histórico que ha contribuido a la institucionalización de la misma.

La *Educación Infantil* formal comenzó a aparecer en España en el segundo tercio del siglo XIX. En esta época, *educación maternal* y *educación de párvulos* convivían como expresiones para designar este periodo educativo. La razón de esta duplicidad terminológica radica en los diferentes orígenes del término en función de su procedencia geográfica. Así, para las influencias procedentes de Inglaterra y países de su entorno la traducción más admitida para el término *infant schools* era escuelas de párvulos. Sin embargo, las escuelas francesas y similares, partían del término *salles d'asile* sustituido más tarde por el de *écoles maternelles* que las Hijas de la Caridad tradujeron al español como escuelas maternas. Una duplicidad terminológica que refleja dos concepciones

---

<sup>37</sup> “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo”, *BOE*, 238, publicada el 4 de octubre de 1990.

diferentes de Educación Infantil. La educación de párvulos hacía alusión al carácter académico de la misma, mientras que, por el contrario, la educación maternal conservaba el sentido de la guarda y custodia. La primera de ellas fue en sus orígenes impartida por hombres y la segunda, casi siempre, asignada a las mujeres.

La creación de las primeras escuelas infantiles, también conocidas en España como *escuelas de párvulos*, estuvo estrechamente relacionada con las diversas iniciativas que en este sentido tuvieron lugar en Europa en las primeras décadas del siglo XIX. Así, en Londres, en 1824 se creaba la *Infant School Society*; en París, en 1825 aparecen las *salles d'asile* que extienden su influencia a Bélgica y Suiza; en Buda (Hungría) en 1828 podemos encontrar escuelas de párvulos cuya influencia se extiende por toda centro Europa; en Cremona (Italia), en 1833, Aporti pone en marcha la *sale d'asile*, y en Alemania, en 1838, también surgen escuelas maternas que reciben el nombre de *Bewaranstalt*. En 1840 se funda en Blakenburgo el primer *Kindergarten* o Jardín de la Infancia.

El término *Jardín de Infancia* también pasó a formar parte del vocabulario propio de este tipo de educación no sufriendo cambios a lo largo de su primer siglo de existencia. A partir de 1970, con la regulación de la educación obligatoria, cobra sentido en España la denominación de *educación preescolar*, ya que anteriormente no se podía designar etapa escolar a un periodo concreto de la vida del niño. La Educación Infantil pasó a llamarse *educación preescolar* pero, como consecuencia de este devenir histórico, al menos el segundo ciclo de la Educación Infantil ha tenido que generalizarse, convirtiéndose en la actualidad en el primer eslabón del sistema educativo, por lo que la denominación de preescolar no tiene sentido en nuestros días. Desde la promulgación de la LOGSE en 1990, esta etapa educativa, que abarca desde los cero a los seis años, ha venido a denominarse *Educación Infantil*<sup>38</sup>.

### **2.3. La formación de la Educación Infantil como nivel educativo.**

La Educación Infantil institucional tuvo su origen en la primera mitad del siglo XIX. La llamada educación de párvulos, nacida en ese momento con una vocación

---

<sup>38</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Historia de la Educación Infantil. Introducción", *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 9-14. También podemos encontrar un estudio sobre la terminología de la Educación Infantil en VÄG, O.: "La investigación en Historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir", *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 15-20.

general y sistemática, empezó a tener carácter educativo, no solamente de guarda y custodia, aunque en la práctica, en este periodo, esta nueva característica se manifestó mediante acciones aisladas de particulares y asociaciones filantrópicas con algún apoyo público, sin mucha difusión general y limitándose inicialmente a las clases bajas. En consecuencia, no existía todavía una concepción de la educación de párvulos como nivel educativo con entidad propia.

Hasta la segunda mitad del siglo XIX no se produjo su difusión en los países más avanzados alcanzando a la clase media y alta. En este periodo comenzaron a elaborarse y diseminarse teorías y modelos de educación de párvulos como los *Jardines de la Infancia* creados por Froebel en Alemania y *las escuelas maternas* que sustituyeron a las *salas de asilo* en Francia de la mano de Pauline Kergomard. Ya en la primera mitad del siglo XX asistimos a una renovación pedagógica y metodológica que afectó tanto a la teoría como a la práctica. Aparecieron movimientos como la Paidología y el Higienismo y Ellen Key publicó *El Siglo de los Niños*<sup>39</sup>. La Escuela Nueva, de la mano de Montessori y Decroly, se extendió por Europa y en Norteamérica surge la psicopedagogía científica que tuvo en Stanley Hall uno de sus principales representantes. En la segunda mitad del siglo XX se produjo la expansión y generalización de la educación de párvulos, que pasó a ocupar un lugar cada vez más destacado en el sistema educativo. La importancia atribuida a la educación temprana hizo que se consolidara dentro dicho sistema y comenzara a generalizarse a la mayor parte de la población. Se constituyó como un nivel educativo con entidad propia y se utilizó como elemento compensatorio, lo que justificó su importancia social.

Sin embargo, la Educación Infantil presentaba sobre todo, a lo largo de estas primeras etapas, algunos problemas básicos que condicionaron su desarrollo y su configuración durante su corta historia. Cabe citar las relaciones familia-escuela, la conexión entre Educación Infantil y enseñanza primaria, un currículo en el que incluir la educación y el juego como medio de relación, y su definición, funciones y objetivos.

La Educación Infantil en la primera mitad del siglo XIX se caracterizó por estar promovida por la iniciativa privada, sobre bases filantrópicas y caritativas, de la mano de instituciones vinculadas al clero, la nobleza o la burguesía. También aparecieron iniciativas promovidas por intelectuales u hombres preocupados por la emergente

---

<sup>39</sup> KEY, E.: *El Siglo de los Niños*, Barcelona, imprenta de Henrich y C<sup>a</sup>.-Editores, 1906.

cuestión social, por el hecho de que la mujer comenzara a trabajar en las fábricas o en su propio domicilio y las consecuencias para unos niños que eran abandonados a su suerte en las calles de unas ciudades en crecimiento en las que se abría paso el pauperismo. No había actuación directa del Estado, sino, como mucho, ayudas y subvenciones a iniciativas particulares, tanto individuales como de asociaciones. El surgimiento de este tipo de iniciativas respondía a procesos similares: una sociedad particular financiaba y promovía la creación de una escuela modelo para formar maestros que extendieran estos nuevos métodos y crearan escuelas donde aplicarlos. La escuela normal se concebía con un doble objetivo, como centro educativo y centro de formación del profesorado en una misma institución<sup>40</sup>.

### **2.3.1. Orígenes de la Educación Infantil.**

Las *infant schools* surgieron en el Reino Unido a principios del XIX. Estaban pensadas para la clase media urbana y presentaban un carácter educativo. Las *salles d'asile* francesas, creadas en torno a las clases más desfavorecidas, evolucionaron más tarde convirtiéndose en *écoles maternelles*, las cuales también estaban orientadas a la clase media urbana<sup>41</sup>.

Podemos decir que el Reino Unido inició el proceso de creación y configuración de estas instituciones liderándolo hasta 1820, momento en el que las iniciativas francesas comenzaron a cobrar fuerza hasta que, aproximadamente en 1830, ambas comenzaron a difundirse por el resto de países europeos. Esta evolución de la Educación Infantil la podemos observar en los países en los que se fueron produciendo las distintas iniciativas.

#### **2.3.1.1. Reino Unido.**

Ya en el siglo XIX, concretamente en 1816, Robert Owen publicó *A New View of Society* y creó en New Lanark, unas escuelas anexas a una fábrica textil para acoger a los hijos de las mujeres que allí trabajaban<sup>42</sup>. La escuela de párvulos estaba dirigida por

---

<sup>40</sup> COLMENAR ORZAES, C.: "Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración", *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 89-105.

<sup>41</sup> LUC, J.-N.: *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, pp. 15-38.

<sup>42</sup> Robert Owen, tanto en sus escritos como en sus empresas, fue uno de los más importantes difusores del socialismo utópico. Como obra más representativa podemos citar OWEN, R.: *A New View of Society*, London, Cadell and Davis, 1813. En ella propone una serie de reformas sociales encaminadas

James Buchanan, asistido por Molly Young, una señora mayor del mismo pueblo donde se encontraba la escuela. Esta institución tenía un doble fin, pretendía custodiar y educar a los niños allí acogidos, que contaban con edades comprendidas entre uno y seis años, haciendo de la educación una tarea más práctica que memorística<sup>43</sup>. Otros ilustrados, como Jackson Mill, se pusieron al frente de una *infant school*. La escuela de New Lanark atrajo un gran número de visitantes desde que comenzó a funcionar. Uno de ellos fue el parlamentario radical Henry Brougham. Como resultado de su visita, él y otros radicales fueron los encargados de abrir la primera *infant school* en Brawer's Green en Westminster hacia el año 1818. James Buchanan fue el maestro encargado de dirigir esta primera escuela. En 1820 Samuel Wilderspin fue propuesto por Joseph Wilson, amigo de Brougham, como maestro de la segunda escuela situada en Spitafields. William Wilson, hermano de Joseph y vicario de Walthamstow sería responsable de la tercera escuela inaugurada en 1824. Entre tanto Samuel Wilderspin publicó *On the Importance of Educating the Infant Poor* en 1823, y un año después comenzó a trabajar para la *infant school Society*. La *Infant School Society* de Londres se constituye en 1824 con objeto de formar profesores destinados a las *infant schools*, aunque tras una existencia poco exitosa, se disolvió en 1834. Mientras tanto se formaron sociedades de escuelas infantiles en diversas ciudades industriales del Reino Unido, aunque fueron las *Infants School* londinenses las que sirvieron de modelo a las escuelas posteriores. Los manuales publicados durante la década de los 20, por profesores de estas escuelas, como Samuel Wilderspin de Spitafields, William Wilson de Walthamstow y otros, sirvieron de guía para el funcionamiento de estos establecimientos<sup>44</sup>. Posteriormente, en 1836, se constituye la *Home and Colonial Infant School Society*. Esta institución, promovida por la iglesia anglicana, tenía como objetivos extender el sistema de *infant schools* alrededor del mundo y formar a los maestros para estas escuelas.

---

a la mejora de las condiciones de vida de las familias que en aquella época iniciaban su trabajo en las grandes fábricas inglesas. Las medidas más representativas y que mayor trascendencia tuvieron -su preocupación por erradicar el trabajo infantil a edades tempranas y la mejora de las condiciones de vida de los hijos de los obreros de estas fábricas- le llevaron a poner en marcha un ensayo de lo que posteriormente se llamarían *infant school* en su fábrica de hilaturas del pueblo de New Lanark.

<sup>43</sup> GORDON, P.: "Robert Owen (1771-1858)", *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, XXIV, 1-2 (1993), pp. 279-297.

<sup>44</sup> WITHBREAD, N.: *The evolution of Nursery-Infant school. A History of Infant and Nursery Education in Britain 1800-1970*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972, pp. 12-21.

### 2.3.1.2. Francia.

En Francia, Oberlin creó en 1770 una Sala de Asilo en Ban de la Roche (Alsacia) para cuidar y educar a niños cuyos padres trabajaban en el campo. Sin embargo, esta iniciativa no contó con continuadores inmediatos. Tendremos que esperar hasta 1801 para que el Marqués de Pastoret fundase en París la primera *Salle d'asile*, que se parecía más a una *crèche*<sup>45</sup> que a una escuela. Posteriormente, en 1826, el mismo Marqués de Pastoret creó una *Salle d'asile* al frente de la cual puso a una comunidad de religiosas y de la que pasó a hacerse cargo Denis Cochin. Para la puesta en marcha de este establecimiento, se valieron de las traducciones de los manuales que Gérando trajo consigo de su viaje a Inglaterra, también Cochin había visitado poco tiempo antes las *Infants School*. Eugénie Millet viajó en el verano de 1827 a Londres junto a su marido, aun no sabiendo inglés, guiados por el secretario de la Infant School Society, visitaron diversas escuelas y sobre todo la de Spitafields. A su regreso, en 1828, el comité de damas abrió en París una nueva sala de asilo. Cochin estudió a fondo estas escuelas y en 1833 publica su Manual<sup>46</sup>, obra de referencia para las instituciones infantiles francesas durante gran parte del siglo XIX. Aun así tendremos que esperar a 1846 para que Eugénie Millet organice un curso para maestras en la escuela de la calle Saint-Hippolyte<sup>47</sup>.

### 2.3.2. La educación infantil en España (1838-1939).

Tras presentar brevemente los precedentes europeos que, de una manera u otra, pudieron influir en la configuración de la *Educación Infantil* en España, comenzaremos a describir los antecedentes que se dieron en nuestro país y la evolución de los mismos. En España, lo que hoy conocemos como *Educación Infantil* recibió, en una primera

---

<sup>45</sup> Las *crèches* tenían por objeto guardar y custodiar a los niños de pecho durante el trabajo de sus madres. La madre dejaba al niño en la *crèche* por la mañana y lo recogía al atardecer, los niños permanecían con la madre durante la noche y los domingos. Aunque la primera *crèche* propiamente dicha no se crea hasta 1844 de la mano de Firmin Marbeau, en 1801 Mme. Pastoret reunió en la rue Mironaient a doce niños a los que sus madres amamantaban en sus descansos del trabajo. Cuando estos niños crecieron, Mme. Pastoret continuó trabajando con ellos y contribuyendo a su aprendizaje, por lo que esta institución que nació como una *crèche* acabó pareciéndose, en una segunda etapa, más a una *salle d'asile* (BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette e Cie, 2 t., t. I, 1911, pp. 340-341).

<sup>46</sup> COCHIN, J. M. D.: *Manuel des fondateurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile*, Paris, Hachette, 1833.

<sup>47</sup> LUC, J.-N.: *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, op. cit., pp.15-38.

etapa, el nombre de educación de párvulos, la expresión educación preescolar comenzó a utilizarse a partir de la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970, considerando esta etapa como previa a la entrada de los alumnos en el sistema educativo. Por último, y a consecuencia de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, pasó a denominarse *Educación Infantil*. Estos cambios terminológicos fueron provocados por las diferentes concepciones que de la actualmente llamada Educación Infantil han existido, circunstancias que iremos desentrañando a lo largo del capítulo.

A medida que en España la protección a la infancia se va haciendo patente en instituciones filantrópicas, surgieron determinadas iniciativas que pretendían aunar la guarda y custodia con la necesidad de instruir de alguna manera a los niños más necesitados. La primera de estas iniciativas se materializó en lo que se ha dado en llamar las escuelas de “Amiga”. Una mujer, por una módica retribución, cuidaba de los niños pequeños de aquellas familias que tenían que dejarlos abandonados durante las horas del trabajo. Reunía a los niños en el portal, en el patio o en una sala de su propia casa y allí los cuidaba enseñándoles ciertas oraciones. A las niñas, además, les enseñaba a hacer calceta y alguna otra labor. Estas escuelas de Amiga, no tenían ningún tipo de orientación pedagógica, eran privadas, siendo conocidas en la actualidad gracias a las alusiones que de ellas hicieron algunos conocidos literatos en sus obras<sup>48</sup>. También tenemos conocimiento de su existencia por los escritos del Padre Manjón. En ellos describía cómo de camino a la Universidad, en Granada, escuchó canturrear la doctrina cristiana en una cueva del Sacromonte, subió hasta allí y encontró a una mujer pequeña y vulgar rodeada de diez chiquillas a las que enseñaba. En aquel momento, en 1889, decidió crear sus escuelas del Ave María<sup>49</sup>; pero la descripción que más se aproxima en el tiempo a la época que estamos recorriendo la podemos encontrar en el *Semanario Pintoresco*, de la mano de Ramón de la Sagra:

“¿Qué es lo que sucede durante todo el día con los niños de un gran número de trabajadores y artesanos que van a ganar la vida lejos de su habitación? Se les encierra en una pieza, casi siempre estrecha y mal ventilada,

---

<sup>48</sup> MAILLO, A.: *Manual de educación de párvulos*. Burgos, hijos de Santiago Rodríguez, 1950, p. 7.

<sup>49</sup> MANJÓN, A.: *Escritos socio- pedagógicos. Educar enseñando*. Edición de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009, p. 30.

dónde valiéndose de las relaciones de vecindad se les confía al cuidado de una madre de familia, que por lo regular no suele poder cuidar a sus propios hijos”<sup>50</sup>.

Estas eran las instituciones destinadas a la guarda y custodia de los niños menores de seis años; ninguna de ellas presentaba un carácter educativo propiamente dicho. En la siguiente etapa asistiremos al nacimiento de las primeras instituciones que recibirán el nombre de escuelas de párvulos, y que se caracterizan por tener como objeto la educación de los niños comprendidos en este grupo de edad.

### 2.3.2.1. De la escuela de Virio a la Restauración (1838-1874).

Durante el siglo XVIII no puede hablarse de un sistema educativo propiamente dicho. La estructura social que aún encontramos en este siglo en España es claramente estamental y por ello la educación no podía recibir un tratamiento nacional<sup>51</sup>. El proceso de institucionalización del sistema nacional de educación en España se inició con la crisis del Antiguo Régimen. Bajo la influencia de los ilustrados de la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros años del XIX se impulsaron un buen número de reformas dirigidas a extender y mejorar la educación elemental e incluso a formular las bases del Plan General de Instrucción Pública redactado por Jovellanos en 1809, pero fue necesario esperar a la Constitución de 1812 para comenzar a ver la educación como un problema nacional<sup>52</sup>. Por tanto, la génesis del sistema nacional de educación no se produjo hasta el periodo 1834-1857, es decir, hasta la muerte de Fernando VII, la amnistía y vuelta de los liberales exiliados, la revolución liberal y la alternancia en el poder entre liberales progresistas y moderados<sup>53</sup>.

En el citado periodo se aprobaron dos leyes básicas, la Ley de Instrucción Primaria de 21 de Julio de 1838, con su reglamento de 26 de noviembre del mismo año,

---

<sup>50</sup> DE LA SAGRA, R.: “Instituciones útiles. Salas de asilo”, *Semanario pintoresco*, Madrid, 111, 13 de mayo 1838, pp. 560-562. Este escrito forma parte de una serie de artículos que dan cuenta de las conferencias dadas por Ramón de la Sagra en el Ateneo de Madrid para promover la creación de instituciones de beneficencia en España similares a las que él conoció en sus viajes por diferentes países extranjeros. La descripción que hace del acogimiento de niños pequeños en las casas del vecindario es la que más se aproxima al modo de vida de las ciudades, ya que si la comparamos con las dos instituciones citadas en el mismo párrafo, las escuelas de amiga y las de las cuevas del Sacromonte, ninguna de las últimas se encuentra en el mismo contexto espacio-temporal que la que nos describe en el *Semanario Pintoresco*.

<sup>51</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010, p. 31.

<sup>52</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 17.

<sup>53</sup> VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos Educación y modernidad en la España de siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, p.15.



y la Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, también conocida como Ley Moyano, heredera del plan Pidal de 1845<sup>54</sup>. Como antecedente de estas leyes podemos citar el título IX de la Constitución de 1812 dedicado a la Instrucción Pública, aunque los artículos 366 y 367 de dicho título se limitaban a respetar la estructura educativa existente ya que solo recogían la enseñanza primaria y la de las universidades. En este título también se hacía alusión a la uniformidad de las enseñanzas y se atribuía a las Cortes la potestad de legislar y decidir sobre Instrucción Pública<sup>55</sup>.

En 1813 se constituyó la Junta de Instrucción Pública que elaboró el informe para proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos para la Instrucción Pública, también conocido como Informe Quintana<sup>56</sup>. Este informe, con algunas modificaciones, fue convertido en norma legal en 1821. La educación debía ser uniforme y universal para todos los ciudadanos de la nación. Con la segunda restauración del absolutismo, la política escolar regresó a planteamientos del siglo anterior y hubo que esperar hasta 1833 para el despegue definitivo de la revolución liberal burguesa. Se alternaron los gobiernos progresistas y moderados y tuvo lugar en esta etapa la organización de la administración española central, provincial y local. En 1836 se puso en marcha el Plan General de Instrucción Pública, durante el ministerio del Duque de Rivas, de ideología liberal moderada. Este plan organizaba la enseñanza primaria en dos niveles, creaba las escuelas normales de formación de maestros en las provincias y una Escuela Normal Central en Madrid<sup>57</sup>. Aunque a los pocos días de su promulgación se derogó y los liberales retomaron los postulados de la Constitución de 1812, posteriormente algunos aspectos del citado plan fueron incorporados tanto al Plan Pidal como a la ley Moyano<sup>58</sup>. Este plan, el del duque de Rivas, cumplió las directrices ideológicas del moderantismo liberal: la educación universal y gratuita pasó a segundo plano, la enseñanza secundaria tomó de nuevo un cariz elitista y la educación fue concebida como instrumento de poder<sup>59</sup>. Al margen de otras iniciativas legislativas, que se centraron en la enseñanza secundaria, la superior u otras, centraremos nuestro recorrido en la educación primaria que en aquella época se pudo considerar precursora de la educación párvulos, no sin descuidar alusiones a los niveles anteriormente citados

---

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 15-16.

<sup>55</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 59.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 61

<sup>57</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 23

<sup>58</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*. op. cit., p. 91.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 92.

de cara a precisar la formación del profesorado de este tipo de escuelas.

En 1837 vio la luz una nueva Constitución y un año después las Cortes aprobaron la Ley de Instrucción Primaria del Marqués de Someruelos<sup>60</sup>. En este ambiente, y de la mano de los liberales exiliados durante el reinado de Fernando VII, tuvo lugar la creación de las primeras escuelas de párvulos en España. El liberalismo moderado que se consolidó en nuestro país prosiguió su labor de establecer los cimientos firmes de la educación como institución social<sup>61</sup>. Entre tanto, se elaboró el Plan General de Estudios, conocido como Plan Pidal (1845), que vino a organizar y consolidar la enseñanza media y superior como complemento al nivel primario regulado en 1838 por Someruelos.

La Constitución Española de 1845, que reconocía la soberanía compartida de las Cortes y el Rey, pretendía que el monarca tuviera un carácter moderador, aunque en la práctica vino a favorecer situaciones políticas partidistas. Esta Constitución, que duraría 24 años, salvo el bienio progresista, pretendía ser, como afirma su preámbulo, una reforma de la Constitución de 1837, dándole un carácter más liberal, aunque resultó ser una constitución nueva, dirigida a realzar la posición de la corona y a consolidar una burguesía moderada que buscaba el justo medio entre el radicalismo revolucionario y el conservadurismo del Antiguo Régimen<sup>62</sup>.

Un organismo de inusitado interés para el estudio de las instituciones educativas de esta época es la Dirección General de Instrucción Pública, creada en 1846. Este organismo, al frente del cual, en sus primeros años estuvo Antonio Gil de Zárate (1846-1851)<sup>63</sup>, consolidó los principios de estatalización y secularización de la enseñanza propios del Estado burgués. Pero este proceso de secularización se vería interrumpido por la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851. La Iglesia tuvo, a partir de este momento, derecho a inspeccionar la enseñanza tanto pública como privada<sup>64</sup>. Tras el bienio progresista (1854-1856), se vuelve a la situación moderada, que permanecerá estable hasta 1868 y es en esta época en la que se aprueba la Ley de Instrucción Pública

---

<sup>60</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 56.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>62</sup> *Constitución de la Monarquía Española*, Madrid, Imprenta Nacional, 1845.

<sup>63</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 25.

<sup>64</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 115.

de 1857 también conocida como ley Moyano. La nueva ley recogía los principios de obligatoriedad y gratuidad parcial de la enseñanza elemental, centralización administrativa, uniformidad, secularización y libertad limitada, así como algunos compromisos recogidos en el concordato de 1851<sup>65</sup>.

La primera alusión a las escuelas de párvulos la encontramos en la ley Moyano, concretamente en su artículo 105: “el Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas se establezcan además Escuelas de párvulos”<sup>66</sup>. La ley Moyano fue una ley consensuada que llegó a estar vigente durante un largo periodo de tiempo: sin embargo, los reglamentos fueron adaptando su articulado a los requerimientos de cada momento. Tras los disturbios que precedieron a la muerte de Alcalá Galiano, Ministro de Fomento entre finales de 1864 y principios de 1865, los enfrentamientos entre moderados y liberales adquirieron mayor virulencia con el nombramiento del marqués de Orovio como Ministro de Fomento. Los krausistas y librepensadores en general son coartados mediante el decreto de 22 de enero de 1867 que ponía límites a la libertad de cátedra. Este decreto dio origen a la primera cuestión universitaria que culminaría con la separación de sus cátedras de Sanz del Río, Nicolás Salmerón, Fernando de Castro y Francisco Giner de los Ríos<sup>67</sup>.

Desde 1850, fecha en la que se disolvió la *Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo*, hasta 1876, cuando un Real Decreto de 31 de marzo de pretendió impulsar la educación de párvulos en una nueva dirección, la atención oficial a este tipo de escuelas fue escasa. En este periodo, a nivel legislativo hay que hacer referencia a la Real Orden de 11 de enero de 1853 por la que se dictaban resoluciones para la provisión de escuelas de párvulos, a la ley Moyano, citada anteriormente y cuyas referencias a las escuelas de párvulos analizaremos con posterioridad, a la Real Orden de 15 de mayo de 1863 por la que se aprobaba el Reglamento de la Escuela Normal de Párvulos de Madrid, y al Reglamento de 2 de junio de 1868 que dejaba la creación de escuelas de párvulos en manos de los ayuntamientos ambos derogados cuatro meses después<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>66</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: “Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, en *Historia de la Educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de E, pp. 245-300, cita en p. 267.

<sup>67</sup> CAPITÁN DÍAZ, A.: *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Ariel, 2002, pp. 72-75.

<sup>68</sup> DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata, 3 vol, vol. 3, 1994, pp. 401-406.

### 2.3.2.1.1. Las primeras escuelas de párvulos.

El inicio de la historia de la Educación Infantil en España viene a coincidir, como se atestigua desde las primeras investigaciones, con la publicación de la obra de Pablo Montesino *Manual para los maestros de escuelas de párvulos (1840)*. La creación de la primera escuela de párvulos en nuestro país y la publicación del manual responden a una serie de acontecimientos e influencias que tienen lugar en la década anterior a su publicación. El movimiento a favor de la Educación Infantil que se llevó a cabo en Europa, gracias al impulso inicial dado en el Reino Unido y Francia con la creación de las *infant school* y las *salles d'asile*, no encuentra eco en España hasta la segundo tercio del siglo XIX. La difusión de la llamada educación de párvulos en Europa es un hecho constatable. Sin embargo, España queda al margen de este movimiento debido, entre otros factores, a la inestabilidad del clima político que vivía nuestro país y al inicio tardío de la industrialización.

En España, la primera iniciativa para la creación de instituciones educativas para niños menores de seis años vino de la mano del diplomático, de origen austriaco, Juan Bautista Virio (1753-1837), nacido y educado en Viena. Dominaba, además del español, su idioma paterno, el alemán, el francés y el inglés. Comenzó su carrera profesional junto al embajador de España en Viena, trasladándose en 1783 a la embajada de España en Londres, regresando a Madrid para trabajar bajo las órdenes del conde de Floridablanca. Entre otras actividades, se encargó de recopilar datos sobre la legislación económica de distintas naciones, viajó por Europa y en 1794 fue nombrado cónsul español en la Baja Sajonia. Un año después se trasladó a Madrid para elaborar un Plan de educación económico político<sup>69</sup>. En 1797 fue nombrado Director de Fomento General del Reino, pero al año siguiente, con la caída de Godoy, volvió a su consulado de Hamburgo. En 1802 marchó a un consulado en Italia, hasta que un año más tarde se jubiló y regresó a Viena. Volvió por dos años a Madrid, aunque durante los mismos va y

---

<sup>69</sup> Virio solicitaría que “por los muchos obstáculos que impiden el desempeñar en esa plaza [Hamburgo] la comisión de arreglo de registros económicos, de que está encargado (...) me parece lo más conveniente que Vm. se transfiera a España por algún tiempo, y con esta ocasión hablaremos del plan de instrucción sobre el comercio...”. (*Memorial a S.M.*, Viena, 24-10-1823. Archivo Histórico Nacional, Sección Estado Leg. 3.436 (2)).

viene entre estas dos ciudades a causa de los conflictos que azotan Europa. En 1811 regresó definitivamente a Viena, donde residirá hasta su fallecimiento en 1837<sup>70</sup>.

Virio estuvo en contra de las instituciones de caridad que ganaban adeptos con cada plato de sopa, sin erradicar de ninguna manera la mendicidad y el vagabundeo<sup>71</sup>. Sin embargo, estuvo a favor de la educación como medio para promover el crecimiento económico de los Estados. Virio, propuso que en las escuelas los niños, además de aprender a contar y a leer, se familiarizasen con los objetos cotidianos para enseñarles oficios productivos. Para él, las escuelas españolas debían parecerse a las que había visto en Alemania, en aldeas próximas a Bruswick o Hildesheim<sup>72</sup>. Recomendaba, ante todo, la enseñanza naturalista. Coetáneo de Pestalozzi, se apoyó en sus doctrinas para hacer mención a la educación moral de los niños, haciéndose también eco de las teorías pedagógicas de Fellenberg y Felbiger<sup>73</sup>. Asimismo, se mostraba partidario de una adecuada promoción del profesorado.

El 28 de Noviembre de 1831, desde su retiro en Viena, Juan Bautista Virio ofreció al entonces Rey de España, Fernando VII, un donativo de cuarenta mil reales, indicándole el destino del mismo:

“Para que se digne aplicarlos a fundar en esta Corte un establecimiento a favor de los niños de jornaleros o trabajadores pobres, que tienen que dejarlos en las calles o en sus casas mientras ellos salen a ganar su subsistencia.

---

<sup>70</sup> DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, E.: “Pensamiento de un ilustrado español, Juan Bautista Virio”, *Historia de la educación*, Salamanca, 8 (1989), pp. 199-220.

<sup>71</sup> PRADELLS NADAL, J.: “Juan Bautista Virio (1753-1837): experiencia europea y reformismo económico en la España ilustrada”, *Revista de Historia Moderna, Anales de la Universidad de Alicante*, Alicante, 8-9 (1988), pp. 233-272, cita en p.254.

<sup>72</sup> “Unas escuelas en las que algunos párrocos preocupados se entretenían en sus huertas, en lugares espaciosos y cubiertos de árboles, con muchachos cuando salían de sus escuelas de leer y contar y jugando con pequeñas máquinas toscamente realizadas, les enseñaban los diferentes trabajos técnicos más frecuentes en aquellos contornos”. (DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, E.: “Pensamiento de un ilustrado español, Juan Bautista Virio”, op. cit., pp.199-220).

<sup>73</sup> FELLEBERG, P. E. (1771-1844): filántropo y educador suizo, nacido en Berna, creía que el crecimiento moral y económico de un país residía en la educación. Influidor por las ideas de Pestalozzi, en 1804, se interesa por la educación de los niños pobres siguiendo los dictados del libro *Leonardo y Gertrudis*. Su aportación educativa más conocida fue la introducción de la agricultura como materia de enseñanza práctica en las escuelas; FELBIGER, Johann Ignaz Von (1724-1788): educador austriaco, fundador de escuelas normales, escribió manuales para maestros, catecismos y luchó por elevar las condiciones materiales de los maestros. Ejerció gran influencia en los círculos católicos alemanes. (MONROE, P.: *A Cyclopedia of education*, New York, The MacMillan Company. 6ª ed., 4 t., t. 1, 1928, pp. 589-590.)

Da noticia de varios establecimientos de esta clase, y acompaña una obra sobre la materia en alemán que si estuviera en castellano serviría acaso para formar más cabal idea de lo que desearía Juan Bautista Virio”<sup>74</sup>.

Las escuelas de párvulos, como instituciones educativas, eran totalmente desconocidas en España. De hecho, el primer donativo de Juan Bautista Virio no se utilizó hasta 1834 porque se desconocía el fin a que debía ser destinado, y ni siquiera se emplea en la fundación de escuelas de párvulos, sino que fue destinado a la Junta Suprema de Caridad, que lo dedicó a sanear las cuentas de las escuelas gratuitas que existían por entonces en Madrid.

Virio acompañó su donativo de un manual en alemán que recomendaba traducir para que las autoridades españolas se hicieran una idea del tipo de institución que pretendía financiar. Aunque el nombre del manual no consta en el documento de donación ni se ha conservado la obra, podemos afirmar que el libro al que se refería era la obra que el comerciante vienés Joseph Wertheimer publicó bajo el título *Ueber die früzeitige Erziehung der Zinder und die englishchen Klien-Kinder-Schulen*. Esta obra, impresa en 1826, era la traducción de la tercera edición del manual de Wilderspin<sup>75</sup>, al que Wertheimer añadió fragmentos de otros manuales y observaciones que acabaron por duplicar la extensión del mismo<sup>76</sup>. La traducción del libro de Wilderspin aportó a la monarquía de los Habsburgo noticias sobre las *infant schools* inglesas. Wertheimer fue el principal asesor de Theresa Brunsvik en la organización de las primeras *infant schools* en Hungría. Además de la traducción del manual de Wilderspin, Wertheimer conocía algunos de los libros en inglés publicados sobre este tema, entre otros el trabajo de William Wilson en Walthamstow, o los manuales del pestalozziano Charles Mayo que daban a conocer las lecciones de cosas<sup>77</sup>. La procedencia geográfica de la obra, próxima a la residencia de Virio, la coincidencia de fechas, y la gran difusión que la

---

<sup>74</sup> Archivo General de la Administración, Sección Educación, Caja 32/8775. Citado en SANCHIDRIAN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Juan B. Virio’s Donations: An important contribution to the spreading of public infant school in Spain (1831-1941)”, en *Lehrstuhl für elementarerziehung. 1<sup>st</sup> Meeting of International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (within the ISCHE), Bamberg, Universität Bamberg, 1984, pp. 200-209.

<sup>75</sup> WILDERSPIN, S.: *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor*, London, W. Simpkin & R. Marshall, 1823.

<sup>76</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp.47-66, cita en p. 60.

<sup>77</sup> VÁG, O.: “The influence of the English Infant School in Hungary”, *International Journal of Early Childhood*, vol. 7, 1 (1975), pp. 132-136.

misma alcanzó en todo centro Europa nos llevan a afirmar que el manual que Juan Bautista Virio recomendó seguir para la creación de la primera escuela de párvulos fue el de Wertheimer. Este manual presentaba un modelo de escuela más adaptado a entornos urbanos, menos naturalista que las escuelas que Virio había visto en Bruswick o Hildesheim. La disciplina era mucho más coercitiva, y los entornos en los que se ubicaban las escuelas contaban con menos espacios al aire libre en los que los niños pudieran jugar<sup>78</sup>. Todas estas instrucciones quedaron en el olvido, y el manual que recomendó que se tradujese, con el primer donativo no vuelve a ser citado por ninguno de los que posteriormente se encargaron de poner en marcha las escuelas de párvulos. Por el contrario podemos decir que este texto tuvo en Europa una gran difusión en las escuelas creadas por Ferrante Aporti en Cremona, en las escuelas infantiles húngaras, austriacas y alemanas, e incluso en algunas francesas cercanas a Suiza<sup>79</sup>. En España, sin embargo, no encontramos ninguna alusión al mismo en documentos posteriores.

En Julio de 1834 Virio hizo un segundo donativo, esta vez de 10.000 reales y volvió a explicar los motivos de esta nueva donación. Eran similares a los esgrimidos en el escrito que acompañaba al primero. Concretamente hablaba de que “algunas naciones cultas han establecido asilos de párvulos de 2 a 6 años con la mayor economía”. Intelectuales como Gil de Zárate apuntaban que en España no se tenía la menor idea de las ventajas que pudiera aportar esta institución y que, por tanto, sería difícil encontrar protectores para estas primeras escuelas<sup>80</sup>.

Entre tanto, en España surgieron algunas iniciativas de corte liberal que serían precursoras de futuras medidas. El 31 de Agosto de 1834 se creaba, a propuesta del ministro José Moscoso de Altamira, una comisión central con encargo de elaborar un Plan General de Instrucción Primaria de la que formó parte Pablo Montesino<sup>81</sup>. La

---

<sup>78</sup> WHITBREAD, N.: *The Evolution of the Nursery Infant School. A History of Infant and Nursery Education in Britain, 1800-1970*, Londres, Routledge, 1972, p. 11.

<sup>79</sup> GAMBARO, A.: “Ferrante aporti nella storia dell’educazione e del risorgimento”, en GAMBARO, A., CALÒ, G. Y AGAZZI, A.: *Ferrante Aporti. Nel primo centenario della morte*, Brescia, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1962, p. 19; VÁG, O.: “The influence of the English Infant School in Hungary”, op. cit., pp. 132-136; LUC, J.- N.: *L’invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin, 1997, pp.15-38.

<sup>80</sup> GIL DE ZÁRATE, A. *De la instrucción pública en España*. Madrid: Imprenta del colegio de Sordomudos, 3 vols., 1855, p. 354. Citado en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 63-87, referencia en p. 72.

<sup>81</sup> “Real Decreto de 31 de Agosto de 1834 resolviendo que una comisión compuesta de individuos ilustrados y celosos se ocupe en la formación de un plan general de instrucción primaria, aplicable á todos los pueblos de la monarquía”, *Gaceta de Madrid*, 201, 3 de septiembre de 1834.

comisión tuvo como objetivo preferente arbitrar los medios para establecer en la corte las escuelas de enseñanza mutua lancasteriana y, sobre todo, una escuela normal para la formación de maestros en este sistema de enseñanza. Tres meses después, según una Real Orden de 4 de noviembre de 1834, se envía a Ángel Villalobos y a Diego Leonardo Gallardo a Londres a la escuela central de la sociedad de escuelas británicas y extranjeras (British and Foreign School Society<sup>82</sup>) para que recabasen información acerca de las escuelas de enseñanza mutua lancasteriana, la aplicación del principio interrogativo y los libros elementales usados en los establecimientos ingleses de enseñanza<sup>83</sup>. Esta escuela era la Borough Road School, creada por Joseph Lancaster como escuela gratuita para niños pobres en 1801, que en aquella época funcionaba como escuela para la formación de maestros en la enseñanza lancasteriana, también llamada enseñanza mutua<sup>84</sup>. En las fechas en las que los comisionados llegaron a Londres el director de dicha escuela era J. T. Crossley, cuyo nombre aparece erróneamente citado en la *Gaceta* como “Mr. Cromby”. El 10 de octubre de 1836 se publica un Real Decreto restableciendo la Dirección General de Estudios y el reglamento e instrucciones correspondientes para llevar a cabo sus cometidos en materia de instrucción primaria<sup>85</sup>. Como se puede observar, toda la legislación a la que aquí se hace referencia guarda relación con el sistema de enseñanza mutua lancasteriana, y no con la educación de párvulos propiamente dicha, aunque podríamos decir que este sistema se utilizó desde un principio tanto en las *salles d’asile* como en las *infant schools*. Prueba de ello es la cita de la Real Orden de 22 de agosto de 1836<sup>86</sup> en la Real Orden de 1839:

---

<sup>82</sup> En 1808 se crea la *Society for Promoting the Lancasterian System for the Education of the Poor* para continuar en Borough Road College la obra de Lancaster. En 1814 la sociedad asumió una nueva denominación y pasó a llamarse *British and Foreign School Society for the Education of the Labouring and Manufacturing Classes of Society of Every Religious Persuasion*, y durante el siglo XIX sus acciones estuvieron basadas en principios no sectarios. Desde esta institución se dedicaron a promover la creación de escuelas y la formación del profesorado, e incluso se impulsó la creación de escuelas en el extranjero.

<sup>83</sup> “Real Orden de 4 de Noviembre de 1834, Instrucciones que deberán observar D. Ángel Villalobos y D. Diego Leonardo Gallardo, comisionados por S. M. para estudiar en Londres el sistema de enseñanza mutua lancasteriana, según se enseña en el día en la escuela establecida por la sociedad, denominada de Escuelas británicas y extranjeras”, *Gaceta de Madrid*, 270, 11 de noviembre de 1834.

<sup>84</sup> LANCASTER, J.: *Improvements in education, as it respect the industrious classes of the community containing, among of the her important particular, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough road, Southwark; and of the system of education on which it is conducted*. LonDon: Darton and Harvey, 1805, pp. 1-12.

<sup>85</sup> “Real Decreto restableciendo la Dirección General de Estudios de 8 de octubre de 1836”, *Gaceta de Madrid*, 668, 10 de octubre de 1836.

<sup>86</sup> La verdadera fecha de esta Orden es la del Real Decreto de 8 de octubre de 1836.



“Deseando S. M. la Reina Gobernadora promover en España los establecimientos conocidos con el nombre de salas de asilo o escuelas de párvulos, [...], tuvo a bien se circulase a los gefes políticos la Real Orden de 22 de Agosto de 1836, por la que se les excitaba a plantearlos en sus respectivas provincias, acompañándose al efecto de una instrucción y un proyecto de reglamento para que les sirviesen de guía”<sup>87</sup>.

Aunque en ella se haga alusión a instrucciones y reglamentos precedentes, éstos nada tenían que ver con las escuelas de párvulos sino con la regulación de la enseñanza primaria. Fue en 1838 cuando una Real Orden de 25 de mayo encargó a la Sociedad Económica Matritense formar una asociación con este fin. El 10 de marzo de 1838, en el seno de la Sociedad Económica Matritense, se crea la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo. A esta nueva sociedad se le encomendó la misión de crear en Madrid y promover en provincias escuelas de párvulos. La Sociedad Económica Matritense y en concreto la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo ganó prestigio con el patrocinio de la Reina, la Reina Madre, la infanta M<sup>a</sup> Fernanda, la aristocracia de ambos sexos y los miembros de la jerarquía eclesiástica<sup>88</sup>.

Pocos meses antes de la creación de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, distintos movimientos filantrópicos de origen burgués trataron de abanderar esta nueva corriente ilustrada que penetró en España con la intención de dar solución a la ruptura social acaecida en las ciudades con el cambio de modelo productivo. Una gran cantidad de niños vagaban solos durante el día mientras sus padres trabajaban como asalariados. Esta situación, ya había tenido lugar en países de nuestro entorno al comienzo de la revolución industrial. Los abanderados de estos movimientos filantrópicos fueron exiliados durante el reinado de Fernando VII, muchos de ellos a Inglaterra. Otros, como Ramón de la Sagra, realizó viajes a diversos países de los que traería abundantes noticias sobre las escuelas de párvulos, además de recopilar noticias sobre aparatos científicos, instituciones de caridad, prisiones y reformatorios, etc.<sup>89</sup>. Fue en el seno del Ateneo de Madrid, donde, a través de una serie de conferencias en forma de lecciones, Ramón de la Sagra informa a los socios de este foro, allí reunidos, del tipo

---

<sup>87</sup> “Circular promoviendo en España los establecimientos conocidos como salas de asilo o escuelas de párvulos de 8 de noviembre de 1839”, *Gaceta de Madrid*, 1830, 13 de noviembre de 1839.

<sup>88</sup> SCALNON, G. M.: “Liberalismo y reforma social: La sociedad para mejorar y propagar la educación del pueblo (1838-1850)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madrid, 10 (1988), pp. 23-43.

<sup>89</sup> DE LA SAGRA, R.: *Cinco meses en Estados Unidos*, París, imprenta de Pablo Renouard, 1936.

de instituciones destinadas a la educación de niños menores de siete años que había conocido a lo largo de sus viajes. Estas conferencias fueron publicadas por Mesonero Romanos en *El Semanario Pintoresco*, en la sección dedicada al Ateneo de Madrid<sup>90</sup>. También podemos encontrar, en esta misma publicación, cuatro artículos sin autoría determinada que, bajo el título *Instituciones útiles*, nos hablan de las salas de asilo<sup>91</sup>. En ellos podemos ver una exhaustiva descripción de una sala de asilo con todo el utillaje y las instrucciones necesarias y precisas para ponerla en marcha. Los artículos están extractados del manual de las salas de asilo de M. Cochin<sup>92</sup>. Al final de la serie de artículos, encontramos la siguiente nota:

“Sabemos que la Sociedad Económica Matritense se ocupa en este momento de trabajar sobre el establecimiento de salas de asilo, y esta es la razón que nos ha parecido conveniente el preparar con estos artículos la opinión del público sobre tan importante mejora social”<sup>93</sup>.

Si tenemos en cuenta que la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo se creó el 10 de marzo de 1838, y que esta serie de artículos se publicó entre el 24 de diciembre de 1837 y el 3 de julio de 1838, podemos afirmar que el tipo de instituciones aquí descritas y los manuales citados en estas páginas fueron de alguna manera contemplados en el diseño de las primeras escuela de párvulos.

El siguiente documento que hemos consultado es el acta de la Primera Junta General de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo de 15 de Julio de 1838<sup>94</sup>. De este documento cabe destacar algunos puntos. En él se pretendía

---

<sup>90</sup> DE LA SAGRA, R.: “Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 21 de Febrero”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, t. II, 105, 1 de Abril de 1838, pp.514-516; “Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 7 de Marzo”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, t. II, 107, 15 de Abril de 1838, pp.528-530.

<sup>91</sup> “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 91, 24 de diciembre de 1837, pp. 400-401; “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 111, 13 mayo 1838, pp. 560-562; “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 112, 20 de mayo de 1838, pp. 568-571; “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 114, 3 de julio de 1838, pp. 584-586.

<sup>92</sup> Aunque en sus primeras ediciones el libro recibe el nombre de *Manuel des salles d’asile*, en 1833 se publica con el título de *Manuel des fondateurs des premières écoles de l’enfance connues sous le nom de salles d’asile*, Paris, Hachette, 1834, 2ª edición, que, como el propio Cochin nos indica en el prólogo, consta de dos partes, el manual de los fundadores y el de los directores. Otro dato a tener en cuenta es que en un año aproximadamente, el manual contaba ya con dos ediciones, la anterior es de 1833.

<sup>93</sup> “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, 114, 3 de julio de 1838, pp. 584-586, cita en p. 586.

<sup>94</sup> Este acta la podemos encontrar en su redacción original en SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, Madrid, Imprenta del colegio de

establecer una escuela de párvulos o sala de asilo en la capital para servir como modelo a las provincias, se utilizaba la denominación sala de asilo, y se recomendaba difundir manuales a precios económicos para, de alguna manera, formar a los futuros maestros de escuelas de párvulos. En ningún momento se hacía alusión a ningún método en concreto ni a los manuales a utilizar. Por último, Eusebio Campuzano presentaba a la sociedad un manual de párvulos que él mismo había traducido.

“El señor D. Eusebio Campuzano habló enseguida acerca del manual de escuelas de párvulos, compuesto en inglés por el reverendo Mr. Wilson que había traducido y presentaba a la Sociedad”<sup>95</sup>.

La primera escuela de párvulos fue inaugurada el 10 de octubre de 1838, en la calle Atocha y fue dirigida por José Bonilla con la ayuda de su esposa<sup>96</sup>. La siguiente escuela de párvulos abrió sus puertas en el barrio de Lavapiés el 1 de julio de 1839 en la calle del Espino nº 6 y se le dio, a posteriori, el nombre de Montesino. La tercera iniciaría su actividad el 1 de agosto de 1839 en el número 10 de la calle del Río y la cuarta el 22 de julio de 1839 en Chamberí. También a instancias de la Sociedad, se creó la quinta escuela en calle de Belén en 1840 y otra, por iniciativa de Ramón de la Sagra, en la Fábrica de Tabacos de Madrid para los hijos de los trabajadores, que sería financiada por el gobierno y dirigida por la Sociedad<sup>97</sup>.

Como podemos comprobar, la apertura de estas escuelas fue anterior a la publicación del manual de Montesino, luego debían contar con alguna documentación que les orientase en la puesta en marcha de este nuevo tipo de instituciones. En el acta de la segunda junta de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo encontramos la justificación de la elaboración del manual en una fecha posterior a la puesta en marcha de los primeros ensayos:

---

sordomudos, 1839. O bien un resumen de la misma en un artículo titulado “Sociedad para Mejorar la Educación del Pueblo”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 121, 23 de julio de 1838.

<sup>95</sup> SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, op. cit., p.8. Hasta la fecha, más allá de esta referencia, no teníamos noticias de este manual, ni de los manuales que pretendían difundir a precios económicos.

<sup>96</sup> “Instalación de la primera escuela de párvulos”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 133, 14 de octubre, pp. 736-737; a continuación encontramos las *Reglas para la admisión y continuación de los niños en la escuela de párvulos, establecida en la calle Atocha núm. 115, por la sociedad de beneficencia destinada a propagar y mejorar la educación del pueblo*.

<sup>97</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos: según el método de los Jardines de la Infancia*, Madrid, sucesores de Hernando, 1913, p. 328.

“Aun no está preparado el manual de las de párvulos que la junta ha pensado publicar para dar a conocer el mecanismo del método de instrucción, porque no siendo posible emplear entre nosotros este mecanismo con todos sus pormenores, tal cual ha sido adoptado y perfeccionado en otros países, es preciso que la experiencia demuestre la mayor o menor utilidad de la parte que se ha puesto en práctica, y hubiera sido muy poco acertado componer el manual antes de ver el completo resultado de los ensayos, para ver hasta qué punto la perfección puede llevarse el sistema en nuestro estado actual”<sup>98</sup>.

Para indagar sobre los documentos en los que se basaron los componentes de la Sociedad para Mejorar y Propagar la Educación del Pueblo buscaremos algunas referencias que nos conduzcan a conocer más datos acerca del manual que Eusebio Campuzano citaba en el acta de la primera junta general de esta sociedad. En el Ateneo de Madrid, institución de la que fue socio Eusebio Campuzano, no se conserva ninguna referencia del manual traducido ni del original empleado para la traducción. Sin embargo, en un artículo de Otto Vág<sup>99</sup> localizamos la relación de autores de manuales sobre *infant schools* inglesas que encontraron mayor difusión en centro Europa y concretamente en Hungría. En esta referencia vemos que entre los autores se cita a William Wilson, reverendo de la escuela de Walthastow. Esta escuela, según podemos leer en diferentes obras sobre la historia de las *infant schools* inglesas, fue una de las primeras *infant schools* fundadas en Londres, concretamente en 1824, en un granero, de la que podemos encontrar un famoso grabado en uno de los libros sobre Wilderspin<sup>100</sup>. En poco tiempo recibió apoyos que le permitieron establecerse en un edificio construido sobre el cementerio de Walthastow y durante años funcionó como escuela normal y recibió en sus aulas a estudiantes de diferentes países interesados en formarse en el sistema de enseñanza que se practicaba en las *infant schools*.

La primera referencia del título de la obra escrita por William Wilson la encontramos en el libro *The concept of popular education*<sup>101</sup>. El manual que Eusebio

---

<sup>98</sup> SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, op. cit., pp. 20-21.

<sup>99</sup> VÁG, O.: “The influence of the English Infant School in Hungary”, *International Journal of Early Childhood*, op. cit., pp. 132-136.

<sup>100</sup> MC CAAN, P. y YOUNG, F. A.: *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, Beckenham, Kent, Croom Helm Ltd, 1982, (ilustración incluida entre las páginas 146 y 147 por cortesía del Museum of Local History, Old Vestry House, London Borough of Waltham Forest).

<sup>101</sup> SILVER, H.: *The concept of popular education*, London, Methuen and Co Ltd, 1965, p. 141.

Campuzano tradujo y entregó a los socios de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo era *The System of Infants' School*<sup>102</sup>. Este manual tuvo una rápida difusión en los países de habla inglesa y en las colonias, existiendo una segunda edición del mismo publicada al año siguiente. Esta difusión estuvo motivada por la condición de escuela para la formación del profesorado que alcanzó la escuela de Walthamstow, así como por el carácter cristianizante que el reverendo imprimió a su escuela<sup>103</sup>. Por tanto, este manual encontró eco en las colonias inglesas, pero fue eclipsado en el continente europeo por la rápida difusión de las obras de Wilderspin. El manual explica a lo largo de sus 116 páginas, divididas en siete capítulos, el modo de poner en marcha una *infant school*. Aun no siendo muy extenso, es bastante concreto y claro en la descripción de todos los aspectos a tener en cuenta para hacer funcionar correctamente una *infant school*. Contiene desde los planos de la escuela hasta grabados en los que podemos ver el mobiliario, tablas aritméticas y muestras de letras.

Si tenemos en cuenta que Montesino cita en su manual las obras de Wilderspin y las del Dr. Mayo pero en ningún momento nombra el manual de Wilson, debemos entender que, al igual que en tierras inglesas, la adscripción religiosa de Wilson y las referencias a la misma que se pueden ver en su manual hicieron que Montesino no se apoyase de manera explícita en esta obra, aunque creemos que, de una u otra manera, el conocimiento de la misma influiría en la redacción del *Manual para maestros de escuelas de párvulos*<sup>104</sup>.

Antes de la fecha de publicación del manual aparecen en la prensa diferentes referencias a la evolución de la primera escuela de párvulos que se abrió en el beaterio de la calle Atocha, la puesta en marcha de tres escuelas más y el resultado de los ensayos pedagógicos que en ellas se estaban llevando a cabo<sup>105</sup>. En estos primeros ensayos, la prensa de la época va dando cuenta de los resultados obtenidos en las escuelas. Asimismo, encontramos un artículo de Juan Manuel Ballesteros dando ciertas

---

<sup>102</sup> WILSON, W.: *The System of Infants' School*, London, George Wilson, 1825.

<sup>103</sup> En la revista *The Penny Magazine of the Society for the Useful Knowledge*, 2, 1842, p. 63. encontramos el relato de uno de los viajes del Beagle en el que cuatro indígenas de Tierra de Fuego son enviados durante 9 meses, en 1830, a la escuela de Walthamstow para convertirlos al cristianismo y enseñarles conocimientos útiles, de manera que a su vuelta pudieran catequizar a sus compatriotas y aplicar en su tierra el sistema de enseñanza que se utilizaba en las *infant schools*.

<sup>104</sup> MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, imprenta nacional, 1840.

<sup>105</sup> SEOANE, M.: "Secretario general de la sociedad presenta los primeros resultados satisfactorios del funcionamiento de la escuela de la calle Atocha", *Semanario pintoresco*, Madrid, 2 de diciembre de 1838.

directrices para impartir la educación en las escuelas de párvulos, concretamente divide su escrito en tres partes: educación física, moral e intelectual, división que posteriormente utiliza Montesino en su tercera parte del manual<sup>106</sup>. En noviembre del mismo año podemos encontrar una circular para promover las salas de asilo o escuelas de párvulos en las provincias. En síntesis, puede afirmarse, según estas referencias, que la expansión de las escuelas de párvulos, tal y como fueron proyectadas por la Sociedad fue un hecho aún antes de la publicación del libro de Montesino<sup>107</sup>.

Unos meses antes de la aparición del manual se publica en la *Gaceta* un extenso artículo sobre las instrucciones necesarias para poner en marcha una escuela de párvulos. El texto de dicho artículo está compuesto por párrafos copiados de manera literal del manual que se publicaría unos meses después, por lo que podemos atribuir su autoría a Pablo Montesino<sup>108</sup>. Médico comprometido políticamente con el ideario liberal, se exilió en 1823 con el segundo periodo absolutista de Fernando VII, residió en Inglaterra durante once años y allí tomó contacto con el pensamiento pedagógico de Pestalozzi y con la organización del método Lancaster o de enseñanza mutua. Cuando volvió a España en 1833 se convirtió en portavoz de las instituciones educativas inglesas. El 3 de agosto de 1834 se manda establecer en España la Escuela Normal de Enseñanza Mutua. Por encargo de la Sociedad escribió Montesino su *Manual para maestros de escuelas de Párvulos* y lo presentó en la sesión de 9 de agosto de 1840. La escuela de Virio sirvió de escuela normal para formar maestros que se encargarían de extender esta iniciativa a las provincias. El manual de Montesino trataba de dar a conocer a los maestros lo que representaban pedagógica y socialmente las escuelas de párvulos. Se divide en tres partes. En la primera podemos encontrar la historia de las escuelas de párvulos en Europa, características, importancia pedagógica, cualidades de los maestros, establecimiento de escuelas y sistema de inspección. En la segunda parte

---

<sup>106</sup> BALLESTEROS, J. M.: “Ojeada sobre el sistema de vigilancia y de educación que debe observarse en la asistenta de los niños que se admiten en las salas de asilo o escuelas de infancia proyectadas por la Sociedad Económica Matritense”, *Gaceta de Madrid*, 1700, 12 de julio de 1839.

<sup>107</sup> ARRAZOLA, L.: “Circular”, *Gaceta de Madrid*, 9 de noviembre de 1839. Lorenzo Arrazola hablaba en esta circular del éxito obtenido en las cinco escuelas de párvulos abiertas en Madrid, que contaban en sus aulas con la asistencia de 500 niños. Sugiere enviar una copia del acta de la segunda junta de la *Sociedad para Propagar y mejorar la Educación del Pueblo*, celebrada el 4 de agosto de 1839, para difundirla como modelo para promover la creación de sociedades similares en las provincias y de alguna manera propiciar la creación de escuelas de párvulos.

<sup>108</sup> JUNTA DIRECTIVA DE LA SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: “Instrucciones generales que podrían servir de gobierno para el establecimiento de escuelas de párvulos mientras se publica un manual”, *Gaceta de Madrid*, 202, sábado 16 de mayo de 1840, pp. 1-4.

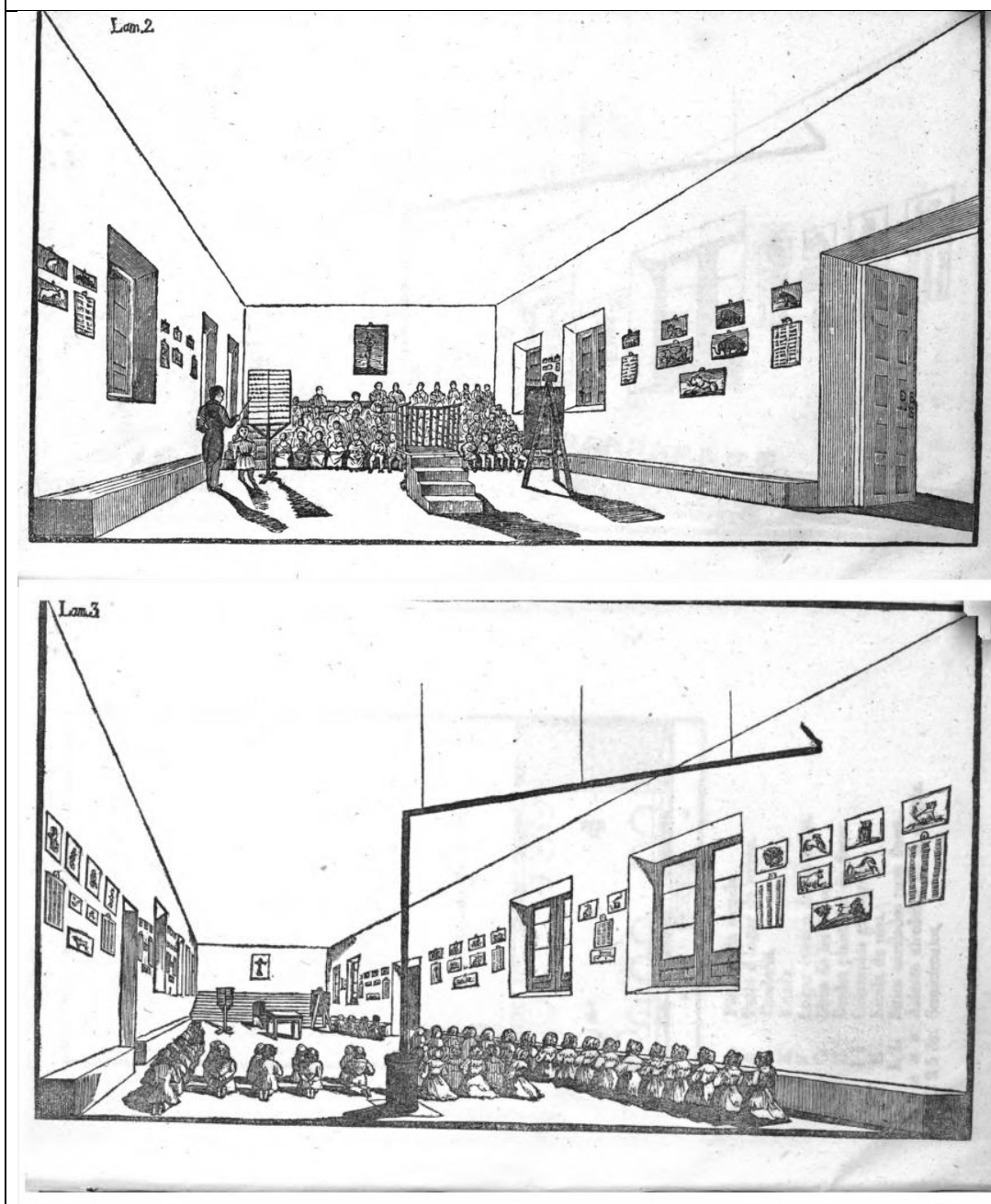
describe la organización escolar y la metodología de la enseñanza, y en la última trata la idea emergente en Europa de la necesidad de atender al desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales de forma simultánea<sup>109</sup>. Montesino era partidario de que los padres pagarán una pequeña cantidad por la educación de sus hijos, para que ésta no se convirtiera en una actividad benéfica poco apreciada y que no perdiera su valor educativo. En cuanto al currículo, podemos destacar las lecciones sobre objetos y el método de lectura de Wilderspin como algunas de las aportaciones de vanguardia que introdujo en la educación española.

El manual de Montesino bebe de las fuentes del método lancasteriano o de enseñanza mutua. Estas fuentes también inspiraron el desarrollo del método que Denis Cochin puso en marcha en sus *salles d'asile* y comparte con el método que se instaura en España elementos como la gradería. En España, este sistema recibió el nombre de método Montesino. El aula constaba de una gradería y de bancos laterales para aproximadamente de 120 a 200 niños. En ella realizaban ejercicios gimnásticos y de movimiento controlados por los instructores al ritmo de un silbato, golpes con una tablilla o cualquier otro instrumento con el que producir sonidos rítmicos. El maestro, que se situaba sobre la tarima para dirigir las evoluciones, estaba asistido por su esposa u otra mujer de confianza que se encargaba de las labores domésticas que requería la escuela. Montesino recomendaba estructurar las clases en periodos cortos para no saturar a los niños, y tenía en cuenta la capacidad de atención de los más pequeños en el desarrollo y el horario de las clases.

---

<sup>109</sup> MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, imprenta nacional, 1840, p. 12. También encontramos referencias a la estructura de este manual en la obra de SAMA, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888; RUIZ BERRIO, J.: “Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 91-111; MONTESINO, P.: *Liberalismo y educación del pueblo*. Edición y estudio introductorio de Bernart Sureda García, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

Ilustración 2.1: Aula de párvulos con gradería y bancos laterales.



Fuente: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, 1840.

Entre tanto la prensa de la época reflejaba en sus páginas la preocupación de la sociedad por el funcionamiento de estas nuevas instituciones. Podemos encontrar en periódicos como *El Popular. Diario de los intereses de Cataluña* una serie de ocho artículos bajo el título “escuelas de párvulos” que con un extracto del *Manuel des fondateurs et directeurs des premieres écoles de l'enfance*, y sin tener en cuenta la obra



de Montesino, van describiendo a lo largo de sus páginas los objetivos y finalidades de una escuela de párvulos, los requerimientos de las edificaciones, el material necesario para su funcionamiento, los métodos a utilizar en ellas, recomendaciones y ventajas y un sinnúmero de alusiones a los consejos del manual de Cochin. Destaca, en contraposición a lo mantenido en el manual de Montesino, la idoneidad tanto del hombre como de la mujer para dirigir este tipo de instituciones<sup>110</sup>.

La mayor parte de las escuelas de párvulos privadas dependían, en estos años, de órdenes religiosas femeninas y eran, en general, instituciones de caridad; el alumnado de las escuelas públicas lo forman sobre todo hijos de trabajadores fabriles o artesanos<sup>111</sup>. La Sociedad propone seguir creando escuelas en aquellos barrios de Madrid dónde se concentraban gran número de familias menesterosas. Los maestros formados en la escuela de Virio fundaron en las provincias, con ayuda de las sociedades económicas y otras corporaciones particulares, escuelas de párvulos. Cada provincia adoptó el nombre que creyó conveniente para la denominación tanto de las sociedades encargadas de crear escuelas de párvulos como de las propias escuelas. Así encontramos un documento fechado en 1845 titulado *Breve discurso pronunciado por Don Laureano Arrieta, jefe político de esta provincia, a la instalación de la Sociedad vallisoletana para el establecimiento de Salas de Asilo o Escuelas de párvulos*. Esta falta de unidad en la denominación de los establecimientos responde tanto a los diversos orígenes de los métodos que se empleaban como al tipo de niños a los que iban dirigidos. En el documento antes citado podemos leer que estas nuevas instituciones estaban “destinadas a recoger niños, especialmente de padres indigentes, artesanos y jornaleros, desde la edad que salen del regazo de sus madres, hasta que pueden asistir a las escuelas de instrucción primaria”<sup>112</sup>.

De la evolución institucional de estas escuelas y de la enseñanza primaria en general informaba puntualmente el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Fue la

---

<sup>110</sup> “Escuelas de párvulos”, *El Popular. Periódico de los intereses de Cataluña*, 25 de abril de 1841; 26 de abril de 1841; 2 de mayo 1841; 3 de mayo 1841; 5 de mayo 1841; 9 de mayo 1841; 20 de mayo 1841; 21 de mayo 1841.

<sup>111</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 63-87, referencia en p. 83.

<sup>112</sup> *Breve discurso pronunciado por Don Laureano Arrieta, jefe político de esta provincia, a la instalación de la Sociedad vallisoletana para el establecimiento de Salas de Asilo o Escuelas de párvulos, en el día 1º de enero de 1845*, Valladolid, imprenta de Manuel Aparicio; *Discurso que en la solemne y simultanea apertura de la escuela normal de esta provincia y de la primera de párvulos de esta capital*, 30 de marzo de 1845, Valladolid, imprenta de D. M. Aparicio.

primera publicación periódica dedicada exclusivamente a temas educativos, editada con periodicidad quincenal. Comenzó a publicarse en febrero de 1841 y finalizó la serie en diciembre de 1847. Pablo Montesino se encargó de su dirección y de redactar numerosos artículos que aparecieron en la sección no oficial. Otro destacado colaborador, que compartía con él la necesidad de difundir las escuelas de párvulos fue Ramón de la Sagra. El *Boletín* estaba dirigido a maestros y profesores, tuvo la función de dar a conocer las disposiciones del gobierno y fue un instrumento educativo que sirvió para explicar y justificar dichas disposiciones<sup>113</sup>.

#### **2.3.2.1.2. La desaparición de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo.**

En España existían en 1850 aproximadamente unas 100 escuelas de párvulos. Desde su creación en 1838 hasta su desaparición en diciembre de 1849, la Sociedad tuvo que entregar varias escuelas a los ayuntamientos y aun así le fue imposible sostener las restantes a cargo de la iniciativa privada, dado que los ingresos procedentes de las cuotas eran escasos al tiempo que crecía el número de niños que, por falta de recursos de sus familias, recurrían a la gratuidad de estas escuelas. A partir de ese momento el gobierno se hizo cargo de las escuelas de párvulos promovidas por la Sociedad.

El panorama español responde a una situación diferente a la de los países europeos de nuestro entorno. Así en Francia existían 800 salas de asilo en 1837, que acogían a 23.000 niños, y en Gran Bretaña había 2.000 *infant schools* en 1835. La degradación de establecimientos emblemáticos da una idea de la situación en el resto de escuelas. Prueba de ello es el informe que se le encargó a Francisco Merino Ballesteros, en abril de 1851, sobre el estado de la escuela Normal de Virio<sup>114</sup>. En él se describía el deterioro de las salas y la necesidad de dotarlas al menos de un suelo que no produjese polvo durante las evoluciones de los niños. En el informe Merino Ballesteros proponía una reforma de los espacios no muy ambiciosa, tratando de añadir alguna ventana o de delimitar salas para usos diferentes. También hizo inventario del menaje sugiriendo sustituir varias piezas. Por último, describía las enseñanzas que se impartían dando a entender que se primaba la educación intelectual de corte abstracto sobre la educación

---

<sup>113</sup> MONTESINO CÁCERES, P.: *Liberalismo y educación del pueblo*, op. cit, pp. 19-20.

<sup>114</sup> MERINO BALLESTEROS, F.: “Informe de Francisco Merino Ballesteros acerca del estado y necesidades de la escuela normal de párvulos denominada de Virio”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 331-343.

física y la educación intuitiva<sup>115</sup>. Este inspector puso en duda la capacidad del maestro responsable, Bonilla, para formar adecuadamente a otros maestros de párvulos. Surgió la cuestión de la formación del profesorado en los nuevos métodos pedagógicos de educación de párvulos, poco conocidos y difundidos en España. La escuela de Virio, consolidada como Escuela Normal y regentada por el gobierno, se limitaba a expedir certificados de aptitud a aquellos que asistían a sus dependencias y observaban la labor del maestro durante un periodo de tres meses. La formación inicial de estos alumnos era escasa. No se les exigía ningún tipo de preparación previa, por lo que los métodos involucionaron de nuevo hacia las tablas de sumar y multiplicar cantadas, las evoluciones y movimientos ruidosos, palmadas y otras técnicas mecánicas que se alejaban de la pedagogía que Montesino quiso traer a España. Otra referencia sobre estas prácticas es el programa de los exámenes generales a los que se presentaban, en 1865, los niños de la escuela de párvulos del Hospicio y Colegio de Desamparados bajo la inmediata dirección del profesor de la misma Julián Macías y Juliá, en el que la enseñanza memorística y repetitiva quedaba retratada a lo largo de sus dieciséis páginas<sup>116</sup>.

En 1853 se promulgaba la Real Orden de 11 de enero de 1853 por la que se dictaban resoluciones para la provisión de escuelas de párvulos: modo de elegir a los maestros, cualidades, requisitos, y circunstancias que debían reunir los aspirantes. Destacaba el establecimiento de un examen para estos maestros, así como la no exigencia de un periodo de formación. Era suficiente con poseer conocimientos esenciales de doctrina cristiana, las letras y números y las figuras geométricas, bastando en todo lo demás nociones muy ligeras<sup>117</sup>. Por otro lado el Real Decreto para la creación de asilos de párvulos de 3 de agosto de 1853 propone que los nuevos asilos de párvulos se creen en las escuelas de párvulos ya existentes, añadiendo a éstas una sección de lactancia para niños menores de dos años y considerándolos establecimientos

---

<sup>115</sup> *Ibidem*, p. 340.

<sup>116</sup> *Programa de los exámenes generales a que se presentan los niños de la escuela de párvulos del hospicio y colegio de desamparados bajo la inmediata dirección del profesor de la misma Don Julián Macías y Juliá*, Madrid, oficina tipográfica del hospicio, 1865. También encontramos abundantes referencias a estas tipo de prácticas escolares en VIÑAO FRAGO, A.: "Una cuestión actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX". *Historia de la Educación*, Salamanca, 2 (1983), pp. 179-187.

<sup>117</sup> DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, op. cit., pp. 401-406.

municipales de beneficencia. Una junta de señoras se encargará de su gestión e inspección<sup>118</sup>.

Entre tanto las Hijas de la Caridad, fundadas por San Vicente de Paúl, contribuyeron a su vez a la difusión de métodos específicos para la enseñanza de párvulos con su *Manual de las clases maternas*<sup>119</sup>, también llamadas salas de asilo. Este tipo de instituciones, cuyos métodos según podemos leer en el manual estaban basados en los que utilizaba Mme. Millet en Francia en sus *salles d'asile*, se extendieron por las zonas de España donde la industrialización comenzaba a demandar una respuesta a la guarda y custodia de los hijos de la nueva clase trabajadora. Junto a su carácter de guarda y acogida, podemos apreciar características propias de instituciones educativas, aunque todavía aparecía la gradería: ya se contemplaban en 1858 procedimientos educativos intuitivos mediante láminas y otros elementos que medio siglo más tarde pasarían a ser iconos de lo que se ha dado en llamar Escuela Nueva.

En las zonas rurales no existía demanda alguna de este tipo de instituciones, ya que los niños se incorporaban al mundo adulto sin necesidad de una segregación previa. Con el triunfo de la III República en Francia, la escolarización se hizo obligatoria, gratuita y laica, eliminándose toda enseñanza religiosa de las escuelas públicas. La iglesia pasó de controlar hacia 1850 casi la totalidad del sistema educativo francés, a sufrir una marginalidad progresiva que se completó con su exclusión en 1880. Las numerosas órdenes francesas dedicadas a la enseñanza perdieron su clientela y decidieron emigrar de forma masiva, siendo nuestro país uno de los mayores receptores<sup>120</sup>.

El número de escuelas de párvulos se doblará en la década de los 50 a lo que contribuirán tanto la iniciativa pública como la privada, situándose la iniciativa pública por delante de la privada al contrario de lo que había sucedido durante la década anterior. El número de alumnos por aula disminuyó y los maestros parvulistas formados

---

<sup>118</sup> “Real Decreto de 3 de agosto de 1853 mandando establecer en cada capital de provincia de primera clase uno ó más asilos de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 219, de 7 de agosto de 1853. Referencia a dichas normas quedará reflejadas en la prensa del momento (V. gr., *El áncora*, Barcelona, 11 de agosto de 1853).

<sup>119</sup> HERMANA DIRECTORA DE SALA DE ASILO: *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*, Madrid, Imprenta de Tejado, 1858.

<sup>120</sup> BURGOS RUIZ, F.: *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2007, p. 33.

en la escuela normal difundieron su magisterio por distintos puntos de la geografía española. En el año 1857 asistimos a la entrada en vigor de la Ley de Instrucción Pública, la llamada Ley Moyano. Esta ley no concebía la Educación Infantil como un nivel educativo con entidad propia, no le dedicaba un título o capítulo como a los demás niveles, tampoco los centros de párvulos eran considerados como centros específicos, sin embargo, fomentaba la creación de estos establecimientos en su artículo 105:

“El Gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas, se establezcan además Escuelas de párvulos”<sup>121</sup>

Por Real Orden de 31 de octubre de 1861 se instaba a los rectores a crear escuelas de párvulos en los pueblos que a su juicio fuera conveniente. Entre tanto, personajes como Sanz del Río comenzaban a difundir por España las ideas de la pedagogía Alemana, en conexión con el floreciente desarrollo de su filosofía. Los primeros pasos del Krausismo español trajeron consigo las ideas de Froebel y de sus métodos pedagógicos aplicados principalmente a la educación de párvulos. Las primeras noticias que llegaron a España acerca del método Froebel, lo hicieron de la mano de intelectuales como Carderera o Sanz del Río, que sorprendidos por las demostraciones que del método se hacían en Europa, decidieron, en alguno de sus viajes al extranjero, recopilar datos sobre esta novedosa iniciativa. Al contrario que en otros países, en España no tuvieron lugar conferencias y demostraciones para darlo a conocer. Este hecho determina que las informaciones que llegaron a nuestro país acerca del método fueran una interpretación del mismo, circunstancia que se puede apreciar en los escritos que sirvieron para su difusión. Tras ambos, otros destacados pensadores españoles como Fernando de Castro viajaron a distintos países europeos, como Alemania y Suiza, para conocer algunas experiencias educativas que allí se estaban llevando a cabo<sup>122</sup>. Juan de Macías y Juliá en la escuela del Hospicio de Madrid en 1864, y Julián López Catalán en la escuela Modelo de párvulos de Barcelona, comienzan a aplicar este nuevo método<sup>123</sup>.

---

<sup>121</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: “Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, op. cit., pp. 245-300, cita en p. 267.

<sup>122</sup> CHACÓN GODÁS, R.: *Don Fernando de Castro y el problema del catolicismo liberal español*, Madrid, Fundación Fernando de Castro, 2006, pp. 107-112.

<sup>123</sup> LAHOZ ABAD, P.: “El modelo froebeliano de espacio escuela. Su introducción en España”, *Historia de la educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 107-134.

### 2.3.2.1.3. Las primeras escuelas de párvulos en Cataluña.

Como hemos visto, hubo que esperar hasta febrero de 1845 para encontrar en Barcelona una comisión mixta compuesta por el Ayuntamiento de la ciudad y la Sociedad Económica de Amigos del País que planteara y auspiciase la creación de escuelas de párvulos para recoger y adoctrinar a los niños de dos a seis años, hijos de las clases menesterosas, durante las horas de ocupación de sus padres<sup>124</sup>. Otra institución, las llamadas *escoles bressol* o escuelas cuna en Cataluña tuvieron su origen en la revolución industrial. Estas casa cuna, creadas en 1840 por Pedro Felipe Monlau, estaban pensadas para acoger a los hijos de los obreros pobres con edades comprendidas entre los pocos días después de nacer hasta los dos años; sin embargo, estas instituciones no tenían carácter educativo sino de guarda y custodia de los más pequeños. El que fue rector de la Universidad de Barcelona, Víctor Arnau, durante los años 1858-1864, propuso que la educación de párvulos fuese pública y gratuita. Bajo su mandato, el inspector de primera enseñanza de la provincia de Barcelona, Luis Nata y Gayoso, redactó un proyecto de reglamento para el régimen de las escuelas de párvulos que remitió a la *Junta de Instrucción Pública*. El documento trataba de alguna manera de unificar los criterios en cuanto a la creación y funcionamiento de escuelas de párvulos en todo el país. Destacan en él las cuestiones relativas a los estudios necesarios para desempeñar las labores de un maestro de párvulos y la manera de adquirir dicha formación<sup>125</sup>. Con esta iniciativa, y trabajando con la *Junta de Instrucción Pública*, consiguió crear una escuela piloto llamada escuela de párvulos modelo de Barcelona, cuya dirección fue confiada en 1862 a Julián López Catalán que sería decisiva para el movimiento parvulista en Cataluña<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> “Barcelona 13 y 14 de Febrero.- Gobierno superior político de la provincia de Barcelona. Comisión mixta de individuos del Excmo. ayuntamiento de esta ciudad y de la Sociedad Económica de Amigos del País para plantear las escuelas de párvulos. Lista de los señores que forman parte de la sociedad para el establecimiento de las escuelas de párvulos y que se han suscrito por las acciones siguientes”, *Gaceta de Madrid*, 3812, 20 de febrero de 1845.

<sup>125</sup> “Reglamento para el régimen de las escuelas de párvulos”, Archivo General de la Administración, Alcalá del Henares, Madrid. Sección: Educación; caja 32/8775. El documento es una colección de cuartillas manuscritas divididas en cuatro capítulos y 15 artículos, fechadas en Barcelona el 6 de febrero de 1861, redactadas por Luis Nata y Gayoso, inspector de primera enseñanza y firmadas por Víctor Arnau. En un segundo documento, a continuación de éste, encontramos las enmiendas que Arnau hizo al mismo en el escrito que remitió a la Junta de Instrucción Pública. Cabe destacar de estos escritos las recomendaciones sobre la necesidad de crear escuelas modelo de párvulos para formar a los maestros en su faceta práctica, y la recomendación de que, para las escuelas de párvulos, adoptaran el programa diario seguido en la escuela de Virio.

<sup>126</sup> GONZÁLEZ AGAPITO, J.: *Ser infant avants d'ara*, Barcelona, A.A.P.S.A Rosa Sensat, 1985, p. 45.

López Catalán obtuvo la plaza de maestro en la escuela de párvulos de Barcelona, la cual fue declarada poco después por el gobierno escuela modelo. A través del periódico *El Monitor de primera enseñanza*, el maestro catalán publicó una serie de artículos en los primeros meses del año 1864 hablando de las escuelas de párvulos, sus métodos, la enseñanza que en ellas se impartía y las ventajas de este tipo de instituciones. En Cataluña, Julián López Catalán representa la introducción de algunos de lo que después serían los principios de la Escuela Nueva en las escuelas de párvulos. Fue director de la escuela Modelo de Párvulos de Barcelona, donde incorporó la educación higiénica, los juegos, la gimnasia, la educación sensorial y la utilización del material educativo de Froebel. Trató de modificar la idea que existía de que la educación de párvulos no era una etapa importante desde el punto de vista escolar ni desde el punto de vista educativo. En 1864 publica *El arte de educar*, que contaría con varias ediciones. En esta obra, que constaba de cuatro tomos, analizaba detalladamente y desde la práctica la educación de la infancia en todas sus facetas, haciendo un recorrido exhaustivo y crítico de las corrientes educativas de la época. López Catalán dedicaba parte del tercer tomo de la obra a los métodos de enseñanza en general y a los Dones de Froebel en particular<sup>127</sup>. Poco después, en 1869, publicó un folleto dedicado a las Cortes constituyentes, que titulaba *Guerra a la Ignorancia*<sup>128</sup>, en el que recomendaba que el nuevo proyecto de instrucción pública que las cortes pretendían redactar tuviese en cuenta las escuelas de párvulos. Justificaba su recomendación dando cuenta de las iniciativas llevadas a cabo en otros países y exponiendo la necesidad de este tipo de instituciones para acelerar, de alguna manera, la alfabetización de las clases más menesterosas. Los niños más necesitados abandonaban la escuela a edades muy tempranas, por lo que se hacía necesario prepararlos adecuadamente en las escuelas de párvulos, para que el corto periodo de tiempo que iban a pasar en la escuela primaria lo aprovecharan mejor. Mostraba en este folleto una realidad de las escuelas elementales de la época: entre los alumnos concurrentes a las escuelas elementales y superiores había 131.378 menores de seis años. Recomendaba el apoyo legislativo e institucional a las escuelas de párvulos y se convertía en ferviente impulsor y estudioso de este tipo de instituciones.

---

<sup>127</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar*, 4t., t.3, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo, 1866, pp. 318-340.

<sup>128</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *Guerra a la Ignorancia. Apuntes sobre el mejoramiento de la educación del pueblo*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1869.

“Son las escuelas de párvulos unos establecimientos destinados al desenvolvimiento y fortificación de la inteligencia, aplicada a la idea científica y a la idea moral-religioso, por medio de una instrucción adecuada que, expuesta de cierto modo aumenta el poder cognoscitivo del alumno, dirige sus sentimientos, y habilita prudentemente su sistema orgánico, para que la instrucción elemental pueda serle más fácil y eficaz, si la recibe, o para que cuente, si no, con un entendimiento claro y con buen fondo religioso-moral, circunstancia a veces más ventajosas que la instrucción”<sup>129</sup>.

La producción literaria de López Catalán, avalada por la librería y editorial Bastinos, contribuyó a difundir los métodos diferenciados que la educación de párvulos reclamaba en España, como las lecciones sobre objetos o la enseñanza globalizada con su guía de la caja enciclopédica<sup>130</sup>. Adaptó los dones de Froebel a su sistema de enseñanza, conserva la gradería de Montesino y lo cita como inspirador de sus doctrinas, pero en sus escritos podemos ver elementos más novedosos que poco a poco se irán difundiendo en aquellas escuelas de párvulos regentadas por sus alumnos. Desde un principio, Catalán defenderá la enseñanza de la religión y la moral en las escuelas manteniendo una posición conservadora en cuanto a estas cuestiones, por lo que su figura no se incluye habitualmente en estudios que tratan sobre movimientos pedagógicos de vanguardia.

Con la aparición de estos nuevos métodos pedagógicos, el método Montesino entró en decadencia en los foros pedagógicos de vanguardia. Diversas publicaciones, que recibían el apoyo de casas e instituciones comerciales ven en estos nuevos métodos, y en el material asociado a los mismos, una rentable oportunidad de negocio. Cabe recordar que nos encontramos en los años que precedieron a la Revolución de 1868. Durante estos años el descontento de las clases dirigentes desemboca en el Sexenio Democrático, sin olvidar la primera cuestión universitaria (1868) y la segunda en 1875 que darán origen en 1876 a la Institución Libre de Enseñanza<sup>131</sup>. Ante la falta de un sistema educativo legitimado, la iniciativa privada comenzó a extenderse por las

---

<sup>129</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar*, 4 t., t. 1, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo, 1864, pp. 34-36.

<sup>130</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *Guía de la caja enciclopédica. Lecciones sobre objetos para los alumnos de las escuelas de párvulos*, Barcelona, J. Bastinos e hijo, editores, 1874.

<sup>131</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, educación y culturas pedagógicas*, op. cit., pp. 54.



escuelas de nuestra geografía. Las Exposiciones Universales también contribuyeron a la difusión de estos nuevos métodos pedagógicos.

En 1873 Fernando de Castro, que cuatro años antes fundara la Escuela de Institutrices siendo Rector de la Universidad Central, creó la Cátedra de Pedagogía Froebeliana. En dicha escuela, establecida en sus primeros años en la Normal Central de Maestras por la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, se podía obtener el título de Institutriz tras la realización de estudios de cultura general y posteriormente, de estudios específicos. Se cierra, de este modo, el primer periodo institucional de la educación de párvulos en nuestro país y comienzan a aparecer iniciativas para la formación del profesorado en este tipo de escuelas. Un año después se publica en España la obra *Froebel y los Jardines de la Infancia* de la que era autor Pedro de Alcántara García. Este libro, cuya primera edición se agotó en poco tiempo, fue el primero en España que trataba de manera sistemática y extensa los principios del método Froebel, y uno de los más importantes medios de difusión del método en España. Sin embargo, en 1875, la escuela de Virio pierde el carácter de escuela Normal a la muerte de Bonilla<sup>132</sup>, siendo sostenida a partir de este momento por el ayuntamiento de Madrid como las demás de su clase.

La influencia de una nueva disciplina, la psicología del desarrollo, marcaba las pautas de una serie de pensadores, que, bajo el dictado de la corriente naturalista, presentaban de manera estructurada y retomando los principios del pedagogo moravo Juan Amós Comenio, lo que posteriormente Jean Piaget daría a conocer en todo el mundo como los estadios de desarrollo del niño. Los fundamentos que sirven de base a la de la educación de la infancia, la actividad espontánea, el juego, la forma de introducir la instrucción en periodos tan precoces de la infancia y las ventajas de los mismos son puestos de manifiesto por el método Froebel. Con él, la educación de párvulos en España inicia una nueva etapa caracterizada por los elementos anteriormente citados.

---

<sup>132</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos*, op. cit., p. 339.

### **2.3.3. De la Restauración a la Segunda República (1874-1939).**

En septiembre de 1868 da comienzo el Sexenio Democrático, que finalizará seis años después en 1874. Vuelven los profesores separados de sus cátedras por el Marqués de Orovio. Durante esta época ve la luz la Constitución de 1869, un texto en el que cobran valor los derechos individuales y por primera vez se contempla el sufragio universal<sup>133</sup>. En España se instala, en 1873-1874, la primera República. Sin embargo, la efímera existencia de esta forma de gobierno, imposibilitó la puesta en práctica de las reformas proyectadas<sup>134</sup>.

Cabe resaltar que la política liberal no fue capaz de equilibrar las tasas de alfabetización correspondientes a las distintas zonas de la nación, por lo que las desigualdades entre unas regiones y otras en el campo educativo continuaron siendo patentes<sup>135</sup>. Durante el Sexenio Democrático, se introdujo en España una corriente vinculada a la renovación de la educación de párvulos, que giraba en torno a la pedagogía del sistema Froebel, potenciada entre otros por el profesor krausista Fernando de Castro<sup>136</sup>. El krausismo como corriente de pensamiento, tuvo su reflejo en la creación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza. En este tiempo y durante los movimientos universitarios conocidos como la segunda cuestión universitaria, siendo de nuevo Ministro de Fomento el Marqués de Orovio, por Real Decreto de 26 de febrero de 1875, se obligó a los profesores a ceñirse a los libros de texto autorizados y a enseñar la doctrina religiosa “del Estado” con lo que se volvió a atentar contra la libertad de cátedra<sup>137</sup>. Tras el Sexenio Democrático, una nueva constitución, la de 1876, reconocía el principio de libre creación de centros docentes, aunque habrá que esperar hasta 1881 para que el ministro Albareda, del gobierno de Sagasta, derogara la disposición de Orovio<sup>138</sup>.

Durante el turno liberal, se celebrará en Madrid, en mayo de 1882, el I Congreso Nacional Pedagógico, a instancias del Fomento de las Artes, heredero del que Pedro de

---

<sup>133</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 140.

<sup>134</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, educación y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 29.

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>137</sup> CAPITÁN DÍAZ, A.: *La educación en la España Contemporánea*, op. cit., p. 83.

<sup>138</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, educación y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 64.

Alcántara García intentara organizar unos años antes. En él se tratarán, entre otras, cuestiones tan importantes como la enseñanza de párvulos, la ordenación de este nivel educativo o la idoneidad de la mujer para desempeñar la profesión de maestra<sup>139</sup>. En 1884 vuelven los conservadores bajo la presidencia de Cánovas y a la luz del decreto de 18 de agosto de 1885 se fijan las reglas a las que han de someterse los establecimientos libres de enseñanza<sup>140</sup>. El periodo comprendido entre 1885 y 1898 presentó una política predominantemente liberal aunque, en un intento de impedir a la Iglesia Católica el control ideológico de la enseñanza, se dio al Estado la potestad normativa en esta materia. Las escuelas normales pasan a ser financiadas por los presupuestos generales del Estado<sup>141</sup>. El año 1898 marcó el fin de una época, prueba de ello es la creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al frente del cual estará inicialmente el conservador García Alix. Asimismo, se crearon las primeras escuelas públicas graduadas, y un año después, siendo ya ministro el conde de Romanones, la escolaridad se extendió hasta los 12 años. Las órdenes y congregaciones religiosas que llegan desde Francia y otras circunstancias, hacen surgir con fuerza corrientes clericales y anticlericales<sup>142</sup>. La libertad de enseñanza se convirtió en el caballo de batalla del gobierno liberal de principio de siglo<sup>143</sup>. Destacaremos en esta época la asunción por parte del estado del sueldo de los maestros de primaria. En 1911 se creó la Dirección General de Primera Enseñanza confiada a Rafael Altamira, regeneracionista vinculado a la ILE<sup>144</sup>. Tras la creación del Ministerio de instrucción pública comenzarán a aparecer normas referentes a la construcción de escuelas que años más tarde, en 1920, se aglutinarán en torno a la Oficina Técnica de Construcciones Escolares.

El Ministerio de Instrucción Pública se comprometió en la lucha contra el analfabetismo, pero hubo que esperar hasta 1923 para que se organizase la Comisión Central contra el Analfabetismo. La política de Instrucción Pública se centró en la escuela y en la formación de maestros. En 1901 la enseñanza, como se ha apuntado antes, se hizo obligatoria entre los seis y los doce años, e incluso se ampliaron los estudios primarios hasta los catorce años en 1923. El número de escuelas aumentó y el

---

<sup>139</sup> CAPITÁN DÍAZ, A.: *La educación en la España Contemporánea*, op. cit., p. 106.

<sup>140</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 178.

<sup>141</sup> *Ibidem*, p. 186.

<sup>142</sup> VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos Educación y modernidad en la España de siglo XX*, op. cit., p. 21.

<sup>143</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 212.

<sup>144</sup> ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, educación y culturas pedagógicas*, op. cit., p. 67.

número de maestros también, sobre todo durante la dictadura de Primo de Rivera. En nuestro país convivían las nuevas corrientes pedagógicas, que entraron con fuerza en los grupos escolares modelo contruidos en las ciudades más importantes con una escuela rural que presentaba grandes carencias, y en la que fue imposible aplicar estos métodos<sup>145</sup>.

En 1907 vio la luz la Junta para la Ampliación de Estudios. La Junta, junta de la que era secretario José Castillejo, tenía la función, entre otras, de formar al profesorado financiando viajes al extranjero en los que los mejores maestros conocerían nuevos métodos pedagógicos que posteriormente aplicarían y difundirían en la enseñanza española. Fruto de estos viajes y de las experiencias pedagógicas que conocieron, la Junta creó una serie de centros científicos en nuestro país. A estas instituciones se unirían otras como la Residencia de Estudiantes, que atrajo a Madrid a los más destacados estudiantes españoles y extranjeros, la Residencia de Señoritas, creada por la Junta en 1915, destinada a jóvenes estudiantes de la escuela Superior de Magisterio, la Escuela Normal y el Conservatorio de Música, y el Instituto-Escuela de Madrid que data de 1918 y que poco a poco fue dotándose de otros niveles educativos como la enseñanza primaria o las escuelas de párvulos<sup>146</sup>. En Cataluña, y durante este periodo, surgieron movimientos anarquistas cuya realización más conocida fue la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia. Estos movimientos y otros como el anticlericalismo dieron lugar a la Semana Trágica de 1911 y afectaron directamente a la educación. La cuestión religiosa se agravó siendo utilizada por los partidos turnantes en el gobierno durante el reinado de Alfonso XIII. Entre tanto surgió en España un movimiento secularizador que afectó a la sociedad. La Iglesia Católica siguió contando con una implantación sólida en la enseñanza española. La escuela se convirtió, en un lugar sobrevalorado y doblemente disputado. Era un lugar necesario para la regeneración de España y su modernización según los sectores renovadores, y la institución encargada de mantener las esencias patrias según las instancias más conservadoras. Sin embargo, los graves defectos estructurales de la enseñanza española continuaron: el analfabetismo, la insuficiencia de escuelas, la baja calidad de la enseñanza y el desprestigio de la función docente<sup>147</sup>.

---

<sup>145</sup> DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, op. cit., p. 528.

<sup>146</sup> CAPITÁN DÍAZ, A.: *La educación en la España Contemporánea*, op. cit., pp. 169-178.

<sup>147</sup> DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, op. cit., pp. 533-552.

Con la Segunda República Marcelino Domingo fue nombrado Ministro de Instrucción Pública. A partir de este momento se publicaron seis decretos sobre el bilingüismo en las escuelas de Cataluña, el Consejo de Instrucción Pública, la no obligatoriedad de la instrucción religiosa, la creación del Patronato de Misiones pedagógicas, los Consejos Universitarios de Primera Enseñanza y la formación del Magisterio Primario<sup>148</sup>. En el artículo 48 de la constitución republicana de 1931 podemos leer lo siguiente:

“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante Instituciones educativas enlazadas mediante el sistema de enseñanza unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos”<sup>149</sup>.

Como vemos, la escuela unificada de carácter laico y sostenida por el Estado fue el proyecto estrella en cuanto a la política educativa de la República, aunque la contrarreforma educativa del bienio radical-cedista contribuyó a ralentizar los avances propuestos en la primera etapa. Durante el bienio anterior se crearon unas 7.000 escuelas en un gigantesco esfuerzo económico dentro de una coyuntura económica sumamente difícil para los países europeos. Durante la Guerra Civil la enseñanza se

---

<sup>148</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. cit., p. 253. Para un conocimiento de los decretos en profundidad puede consultarse: CAPITÁN DÍAZ, A.: *La educación en la España Contemporánea*, op. cit., p. 205-212.

<sup>149</sup> *Constitución española MCMXXXI*. Pº Rº Adolfo de Sanjuán Montes. Archivo del Congreso de los Diputados

convirtió en un instrumento ideológico y la educación adquiere carácter revolucionario<sup>150</sup>.

### 2.3.3.1. Las escuelas de párvulos en el último cuarto del siglo XIX.

En cuanto a las escuelas de párvulos, la Orden de 31 de mayo de 1874 promovió la realización de un ensayo del sistema Froebel en la Escuela Normal Central de párvulos a cargo Bonilla, que tuvo escasos resultados. López Catalán seguía haciéndose eco del método Froebel en una serie de artículos publicados en el *Monitor de Primera Enseñanza* a lo largo de todo el año 1875<sup>151</sup>. Un año después, por un Decreto de 31 de marzo de 1876, se creaba la escuela Modelo de Párvulos o Jardines de la Infancia en un edificio de nueva construcción y una cátedra que fue confiada a Pedro de Alcántara García que ya había sido profesor de la asignatura en la Escuela de Institutrices<sup>152</sup>. El 16 de Julio de 1879 quedaban abiertos oficialmente los Jardines de la Infancia, adjudicándose la plaza de maestro regente a Eugenio Bartolomé y Mingo y las de maestras auxiliares a Matilde García del Real, Josefa García Obispo y Purificación Feltzer, la cuarta plaza fue para Mercedes Manchón procedente de la escuela de Virio<sup>153</sup>.

Un año después, la cuarta memoria anual de la Institución Libre de Enseñanza, dedicaba unos párrafos a la educación de párvulos completando, con esta etapa, el ciclo de enseñanzas institucionales<sup>154</sup>. En esta memoria se proponía separar la escuela de

---

<sup>150</sup> PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, op. pp. 253-279.

<sup>151</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Froebel y los Jardines de Niños I. El porqué de estos estudios”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 3, 16 de enero de 1875, pp. 37-39; “Froebel y los Jardines de Niños II. La educación froebeliana”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 5, 30 de enero de 1875, pp. 65- 67; “Froebel y los Jardines de Niños III. La educación moral”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 8, 20 de febrero de 1875, pp.; “Froebel y los Jardines de Niños IV. Un error funesto”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 13, 25 de marzo de 1875, pp. 172-174; “Froebel y los Jardines de Niños V. educación religiosa”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 23, 5 de junio de 1875, pp. 299-301; “Froebel y los Jardines de Niños VI. Los jardines”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 27, 3 de julio de 1875, pp. 347-349; “Froebel y los Jardines de Niños VII. Los alumnos y la enseñanza”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 32, 7 de agosto de 1875, pp. 411-413; “Froebel y los Jardines de Niños VIII. Los Dones”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 39, 27 de septiembre de 1875, pp. 499-501; “Froebel y los Jardines de Niños IX. Los juegos”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 44, 30 de octubre de 1875, pp. 563-565; “Froebel y los Jardines de Niños X. Las ocupaciones manuales”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 48, 27 de noviembre de 1875, pp. 611-613.

<sup>152</sup> “Real Decreto de 31 de marzo de 1876 para la creación de una cátedra especial de Pedagogía aplicada el método Froebel”, *Gaceta de Madrid*, 95, 2 de abril de 1876.

<sup>153</sup> MOLERO PINTADO, A.: *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 70-91.

<sup>154</sup> GINER DE LOS RÍOS, H.: “Memoria leída en junta general de accionistas el 30 de mayo de 1880 por el secretario de la institución D. Hermenegildo Giner de los Ríos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, IV, 81 (1880), p. 93.

párvulos como una sección aparte donde aplicar métodos específicos para la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas. Concretamente Hermenegildo Giner de los Ríos recomendaba seguir el método de Joao de Deus y desterrar la cartilla y el silabario; en cuanto al dibujo sugería el *Dibujo de fantasía* utilizado en las *salles d'asile*. Esta memoria finalizaba diciendo que se completaba la escuela de la Institución con la admisión de párvulos<sup>155</sup>. No obstante, habrá que esperar hasta 1885 para la creación de una sección independiente de dichas enseñanzas.

La implantación de escuelas según el método Froebel encontró en este periodo dos escollos importantes: el debate suscitado por la preferencia de la mujer para desarrollar la función de maestra de párvulos y el alto coste de las instalaciones y del material necesario para poner en marcha el método. Estas dos circunstancias y otras muchas fueron objeto de debate en el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Madrid en mayo y junio de 1882. En concreto, en la tarde de la cuarta sesión ordinaria, con el siguiente título: “Necesidad e importancia de las escuelas de párvulos, exponiendo los métodos principales por los que se rigen y diciendo cual es el más conveniente, y si deben ser maestros o maestras los encargados de dirigirlos. ¿Ha de terminar en la escuela de párvulos la unión de los dos sexos por lo que a alumnos respecta?”<sup>156</sup>. Resulta significativo este documento ya que en él quedó constancia de las opiniones y corrientes que respecto a la educación de párvulos defendían los mayores expertos en la materia, voces con suficiente autoridad para difundir cualquiera de las decisiones tomadas durante las sesiones. A través de las actas del congreso podemos intuir tanto las tendencias como los factores, algunos de ellos explícitos y otros tácitos, que determinaron el devenir posterior de la educación de párvulos en España en general y del método Froebel en particular.

Juan Uña, Director General de Instrucción Pública de la I República española, y por entonces rector de la Institución Libre de Enseñanza, comentaba con entusiasmo:

“Por fortuna, ya se proclama, y hasta oficialmente se declara, la superioridad de la mujer para objetos tan interesantes como la educación de párvulos; ya en este punto ha conquistado la preferencia sobre el Hombre, y

---

<sup>155</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>156</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: “*Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*”, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, p. 164.

nadie duda de la legitimidad de esta conquista, debida al alto espíritu que en ésta y otras importantísimas reformas ha traído a la enseñanza la actual Administración. No está lejano el día -lo creo firmemente- en que la mujer obtenga nuevos triunfos, y estos serán muchos y grandes, sin que por ello se lleguen a interrumpir ni cercenar jamás sus funciones augustas de madre y esposa y compañera del hombre”<sup>157</sup>.

En el Congreso Pedagógico de 1882, en el que se había aceptado que fuese la mujer la encargada de dirigir las escuelas de párvulos, se discutió sobre el método más adecuado, si era conveniente seguir aplicando el método Montesino o si debía imponerse el método Froebel. La coeducación también tuvo su lugar en los debates del congreso, llegando a la conclusión de que la educación conjunta de ambos sexos sería posible en las escuelas de párvulos, debiendo separar a los niños de las niñas cuando accediesen a la escuela primaria. La discusión adquirió tintes nacionalistas, esgrimiéndose argumentos tales como “en adelante las escuelas de párvulos españolas no se emplearán doctrinas ni procedimientos españoles”<sup>158</sup>. El debate también se centró en el aspecto económico y en el elevado coste que suponía la aplicación del sistema Froebel en las escuelas.

La enseñanza intuitiva en la educación de párvulos comenzó a generalizarse tras las lecciones sobre objetos o lecciones de cosas que ya introdujo Montesino en su manual. El método Froebel proponía el descubrimiento de las leyes naturales a través de la experimentación guiada, mientras que la defensa a ultranza del academicismo y la alfabetización temprana va perdiendo fuerza en estos círculos pedagógicos de vanguardia. Asistimos al nacimiento de movimientos psicologicistas en los países anglófonos y al estudio de la infancia desde el punto de vista de la sociología en Francia y otros países limítrofes.

Con anterioridad a la celebración del congreso se promulga el Real Decreto de 17 de marzo de 1882<sup>159</sup>, siendo ministro José Luis Albareda. Este Decreto, de gran

---

<sup>157</sup> UÑA, J.: “Discurso inaugural del curso 1882/1883”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, VI, 136 (1882), 15 de Octubre, pp. 221-223.

<sup>158</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*, op. cit., p. 182-186, cita en p. 184. (Intervención de Agustín Ríus).

<sup>159</sup> “Real Decreto de 17 de marzo 1882 dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 77, sábado, 18 de marzo de 1882.



importancia para el desarrollo legislativo de las escuelas de párvulos, encomendaba a la mujer este tipo de escuelas y además recomendaba que la mujer tuviera una mayor formación cultural para desempeñarlas. Para ello, unas fechas más tarde, el 13 de agosto de 1882, se dictaba el Real Decreto por el que se reformaba la Escuela Normal Central de Maestras añadiendo a los estudios que allí se podían cursar, uno específico para la formación de Maestras de Párvulos<sup>160</sup>. En el Decreto de 17 de marzo, concretamente en su artículo 10, se creaba una Junta llamada *Patronato General de Escuelas de Párvulos*, formada por hombres y mujeres, encargado de velar por las adecuadas condiciones de acceso al magisterio de párvulos y a la inspección de estas escuelas y de su personal. Encontramos en estas iniciativas una verdadera profesionalización del oficio de maestra de párvulos y unas exigencias, en cuanto a los conocimientos requeridos para desarrollar esta profesión, que hubiesen garantizado el adecuado desarrollo de estas instituciones en España.

Dos años más tarde y con la llegada al ministerio de Alejandro Pidal y Mon se sustituiría, mediante Real Decreto de 4 de julio de 1884, la Junta del *Patronato General de las Escuelas de Párvulos* creada en 1882, por la Junta de Señoras que auxilian al Gobierno en los servicios de Beneficencia<sup>161</sup>. Se retrocedió a una situación en la que la educación de párvulos no contaba con el apoyo institucional que se le intentó dar en el periodo anterior. La opción profesional se vio degradada hasta la situación en la que estaba en el año 1857, ya que la mayor parte de los artículos hacían referencia a la ley Moyano con la intención de derogar desarrollos legislativos posteriores. Se suprimió el curso para la formación de maestras de párvulos y se retomó la enseñanza academicista que parecía haber quedado atrás. A partir de este momento no se exigirá a los maestros de párvulos más que un certificado de aptitud. Aunque en 1887 el ministro Carlos Navarro Rodrigo intentó de nuevo poner en marcha el curso para maestras, al no contar con el apoyo del patronato el intento fue en vano. La matrícula del alumnado en este curso no respondió ni mucho menos a las expectativas y dos años después, mediante Real Decreto de 16 de septiembre de 1889, el curso fue suprimido definitivamente<sup>162</sup>.

---

<sup>160</sup> “Real Decreto 13 de agosto de 1882 dando nueva organización a los estudios de la Escuela Normal Central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 230, 18 de agosto de 1882.

<sup>161</sup> “Real Decreto de 4 de julio de 1884 suprimiendo la Junta del Patronato general de Escuelas de Párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 203, lunes 21 de julio de 1884.

<sup>162</sup> “Real Decreto de 16 de septiembre de 1889 reformando los estudios de las Escuelas Normales de maestras”, *Gaceta de Madrid*, 262, 19 de septiembre de 1889.

Por otro lado, en la Institución Libre de Enseñanza comenzó a funcionar “de nuevo”<sup>163</sup> una escuela de párvulos el 7 de enero de 1885, a cargo de dos maestras. En esta nueva sección se aplicaría un programa enciclopédico además de la enseñanza intuitiva, el trabajo manual, las excursiones, etc. Esta escuela privada ofrecía servicios de comedor y transporte entre otros, y las clases no podían exceder de 25 alumnos. La Institución programó una serie de conferencias normales sobre la enseñanza de párvulos, que serían publicadas en el *Boletín* a partir del 15 de septiembre de 1885. En las conferencias se hacía alusión a los métodos empleados en la Escuela Modelo de Bruselas. Se pretendía que los niños llegaran a la abstracción en distintas materias pasando por la enseñanza intuitiva. Expresiones como “sumar es juntar cosas” o la lectura y la escritura, se adquirirían a través del lenguaje, el procedimiento intuitivo y las lecciones de cosas. Los alumnos partirían de lo individual y lo sensible para sentar las bases de futuras generalizaciones. También se introducía el arte en la escuela a través de la contemplación de colecciones de láminas que ofertaban las casas comerciales de determinados países como material didáctico. La botánica, la zoología, la mineralogía y todas las ramas de las ciencias naturales eran objeto de estudio a través de láminas<sup>164</sup>.

A lo largo de la década de los 80 el método Froebel en particular, y las escuelas de párvulos en general, fueron dándose a conocer y desarrollándose a través de la práctica. Voces a favor y en contra del método avivaron el debate. Se tradujeron obras y se escribieron otras. La literatura pedagógica específica de estos temas creció tanto en el número de títulos nuevos como en el de traducciones de obras procedentes de otros países. Cabe destacar el posicionamiento contrario al método manifestado por el que fuera uno de sus difusores dos décadas atrás. Julián López Catalán publica *El froebelianismo puro y neto* (1887)<sup>165</sup>, una obra de carácter teatral que a través de tres personajes -el autor, el director de una escuela privada y el maestro de párvulos- se critica el método Froebel en toda su extensión. En el Congreso Pedagógico Nacional de

---

<sup>163</sup> Cabe resaltar que según aparece descrito en el *BILE* y, en consecuencia, en la memoria citada de 30 de mayo de 1880, la escuela de párvulos abrió sus puertas como una sección independiente, con lo que la enseñanza primaria quedó dividida en tres secciones. En el prospecto para el curso 1880/1881 se contemplaban las 3 secciones. (*BILE*, 81 (1880), 4 de julio de 1880, p. 9), en el prospecto para el curso 1881/82 ya no aparece la división de la primaria en secciones (*BILE*, 105 (1881), 30 de junio de 1881, p. 89). En la pág. 219 encontramos de nuevo los tres cursos pero posteriormente cerró sus puertas y volvió a abrirlas de nuevo el 7 de enero (“Sección oficial. La nueva sección de párvulos”, *BILE*, 189 (1884). 31 de diciembre de 1884, p. 383-384).

<sup>164</sup> JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Periodo escolar (1881-1907)*, 4t., t. 3., Madrid, Editorial Complutense, 1996, pp. 62-77.

<sup>165</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El froebelianismo puro y neto*, Barcelona, librería de Juan y Antonio Bastinos, 1887.

1888, celebrado en Barcelona con motivo de la Exposición Universal, se defendió la necesidad de enseñar a los niños en lengua catalana, lo que dio un gran impulso a la Educación Infantil en esta región<sup>166</sup>.

Aunque en las altas instancias el debate estuvo planteado entre Froebel y Montesino, las mujeres o los hombres como maestras o maestros de párvulos, la formación específica de estos profesionales y la adaptación de distintos métodos venidos del extranjero, la mayoría de escuelas de párvulos respondían a un patrón academicista y similar al utilizado en la enseñanza elemental o primaria<sup>167</sup>. La metodología a emplear en cada escuela estaba en función de factores personales y materiales, y como estos apenas fueron modificados, en las escuelas de párvulos se siguieron manteniendo los usos escolares tradicionales.

A partir de 1891 comienza a publicarse en España la revista que lleva por título *La Escuela Moderna*<sup>168</sup>. Esta revista, fundada y dirigida por Pedro de Alcántara García Navarro, se convirtió en un referente pedagógico en esta última década del siglo. El *Patronato General de Escuelas de Párvulos* también continuó con su labor de promoción de este tipo de establecimientos. Cruzando los datos de ambas publicaciones podemos ser testigos de la pérdida de impulso que sufrieron las escuelas de párvulos en cuanto su incremento en número y a la continuación de ensayos pedagógicos de vanguardia.

### **2.3.3.2. La enseñanza de párvulos a principios del siglo XX.**

En España, sólo existían a comienzos del siglo XX, en 1900, 1.078 escuelas de párvulos, 433 públicas y 645 privadas, en las que estaban inscritos 85.195 niños y niñas, 65.521 en las escuelas públicas, con una media de 144 alumnos por aula, y 22.676 en las privadas, con una media de 35 alumnos por aula. Cabe señalar que a estas escuelas de párvulos acudían también niños mayores de seis años y a las elementales y primarias,

---

<sup>166</sup> BERTOMEU Y GIMENO, J.: *El congreso nacional pedagógico de Barcelona*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888, p. 27.

<sup>167</sup> VIÑAO FRAGO, A.: “Una cuestión actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX”, op. cit., pp. 179-187.

<sup>168</sup> Sobre esta publicación puede consultarse MONTES MORENO, S.: *La escuela Moderna. Revista pedagógica hispano americana (1891-1934). La construcción del pensamiento pedagógico en España*, Barcelona, Pomares, 2003.

niños menores de seis, con lo que las estadísticas no reflejaban la situación real de escolarización y sí la indefinición del nivel educativo<sup>169</sup>.

En el panorama internacional, a comienzos del siglo XX, surgen nuevas corrientes en la llamada educación de párvulos, algunas tan conocidas como las de María Montessori<sup>170</sup>, Ovidio Decroly<sup>171</sup> o las hermanas Rosa y Carolina Agazzi<sup>172</sup>. La influencia de estas nuevas corrientes teórico-prácticas, el nacimiento de la psicopedagogía o la especial atención que cobran el higienismo y la paidología en este nuevo siglo permiten pensar en las escuelas de párvulos como una etapa compensatoria que preparaba para la primera enseñanza en las clases populares.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX la situación de la escuela española en general, y de la educación de párvulos en particular, fue objeto de críticas por parte de autores comprometidos con movimientos renovadores, como Giner, Cossío, García Navarro, Bartolomé y Mingo y el mismo Carderera<sup>173</sup>. Coexistían en España los grandes experimentos de la época liberal, ya en franca decadencia, cuyas instalaciones y equipamientos se encontraban en un avanzado estado de deterioro, con una realidad, la de las escuelas de párvulos que seguían utilizando los mismos métodos de instrucción memorísticos y repetitivos. Además, en España, tal como apunta Ann Taylor Allen en relación con Alemania, la estructura social y familiar imperante, con una población con poca movilidad geográfica y bajas tasas de inmigración, no demandaba el desarrollo e institucionalización de este tipo de educación que quedará reservada a las clases pobres. Fueron realmente las instituciones benéficas las que se encargaron de la acogida, guarda y custodia de estos niños sobre todo en los núcleos de población más grandes<sup>174</sup>. Estas instituciones de carácter privado se dedicaban en su mayoría a la enseñanza, y habilitaron espacios anejos a los colegios dónde acogían a

---

<sup>169</sup> VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, op. cit., p. 134.

<sup>170</sup> MONTESSORI, M.: *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Edición de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

<sup>171</sup> DECROLY, O.: *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Edición y estudio introductorio por Van Gorp et al., Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

<sup>172</sup> MAROLLA, A.: *La Pedagogía di Rosa Agazzi paradigma educativo per il 2000*, Brescia, edizioni junior, 2001.

<sup>173</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: "Del Froebelianismo en España", *La Escuela Moderna*, Madrid, 105 (1899), pp. 424-440; BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: "Las escuelas de párvulos en el siglo XX", *La Escuela Moderna*, Madrid, 118 (1901), pp. 60-63.

<sup>174</sup> ALLEN, A. T.: "Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX", *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 125-154.

estos niños sin recursos como una obra caritativa. También la escuela elemental acogía en sus aulas a un gran número de niños con edades inferiores a los seis años.

Por estas fechas surgen nuevos conceptos como el paidocentrismo, la psicología experimental, el desarrollo de métodos para la educación de niños anormales desde un enfoque médico o la paidología como ciencia<sup>175</sup>. Aunque en España la influencia y difusión de estas teorías no tuvo su reflejo en la puesta en práctica de manera sistemática de iniciativas que tuviesen en cuenta estas recomendaciones, sí podemos encontrar ensayos puntuales de las mismas. En nuestro país conviven dos realidades: por un lado, la mayoría de la población con bajo nivel de renta y radicada en el medio rural, y por otro una incipiente burguesía que podemos situar en grandes núcleos urbanos.

Con el inicio del siglo el Ministerio de Fomento se divide en Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, lo que indica que la educación como cometido del Estado va ganado peso en las instancias gubernativas. Este nuevo ministerio, al frente del cual se encuentra Antonio García Alix, publica el 6 de julio de 1900 el Real Decreto en el que consta el Reglamento Orgánico de Primera Enseñanza. Este reglamento, en su artículo primero, establecía las divisiones de las escuelas públicas de primera enseñanza, entre las que encontramos:

- Escuelas superiores
- Escuelas elementales completas
- Escuelas elementales incompletas
- Escuelas de asistencia mixta
- Escuelas de párvulos y de patronato<sup>176</sup>.

Por primera vez en la enseñanza pública se reconoce la especificidad de las escuelas de párvulos como una sección de la enseñanza primaria. Reales Decretos

---

<sup>175</sup> BARNÉS SALINAS, D.: *Fuentes para el estudio de la Paidología*, Madrid, imprenta de la revista de archivos, bibliotecas y museos, 1917.

<sup>176</sup> *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza por Don Antonio García Alix. 26 abril a 30 septiembre de 1900*, Madrid, imprenta del colegio nacional de sordomudos y ciegos, 1900, p. 97

publicados en años posteriores seguirán refiriéndose a las escuelas de párvulos como una sección de las escuelas primarias. En este sentido, el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 divide la enseñanza primaria en tres grados, párvulos, elemental y superior, siendo obligatorios los dos últimos<sup>177</sup>. Este Real Decreto, considerando la escuela de párvulos como el primer grado de la instrucción primaria, presentaba incluso un programa detallado de la misma donde se incluían las materias que habían de ser impartidas en este tipo de escuelas. Según Pedro de Alcántara García el método maternal, activo y educativo sería el adecuado para las escuelas de párvulos; sin embargo, el excesivo número de niños que asistían a ellas, los locales inadecuados y la falta de medios materiales y humanos hacían difícil llevar a cabo tales propósitos<sup>178</sup>.

Tendremos que esperar hasta 1910 para que la legislación española recogiera preceptos que hicieran referencia de nuevo a las escuelas de párvulos. En un Real Decreto de 8 de junio, tras una larga exposición de motivos, se dispone el establecimiento de escuelas graduadas con arreglo a la población y que en las escuelas graduadas de niñas tendría que haber una sección de párvulos<sup>179</sup>. La Real Orden de 28 de marzo de 1913 como norma complementaria a los decretos y normas referentes al reconocimiento de las escuelas graduadas y graduación de la primera enseñanza, permitía graduar específicamente las secciones de párvulos si se estimaba conveniente<sup>180</sup>. Como vemos poco a poco se van dando pasos hacia el reconocimiento institucional de este tipo de escuelas, aunque a nivel práctico la extensión y dotación de las mismas no tuvieron atisbo de producirse. Unos meses después, se fija la edad para la asistencia a las escuelas primarias y de párvulos en un decreto en cuya exposición de motivos se puede leer lo siguiente:

“Diferentes disposiciones han fijado la edad para la asistencia a las escuelas primarias y de párvulos, pero es público y notorio que los límites marcados en esas disposiciones no son por lo general respetados en la práctica

---

<sup>177</sup> “Real Decreto de 26 de octubre de 1901”, *Anuario legislativo de instrucción pública correspondiente a 1901*, Madrid, Sección de Estadística de Instrucción Pública, 1902, p. 750.

<sup>178</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos: según el método de los Jardines de la Infancia*, op. cit., p. 350.

<sup>179</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Decreto de 8 de junio de 1910 para el reconocimiento de las escuelas graduadas”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1910*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1910, p. 295.

<sup>180</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Orden de 22 de marzo de 1913 dictando las reglas complementarias referentes al reconocimiento de las escuelas graduadas y la graduación de la primera enseñanza”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1913*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp.175-178

[...] Tal ocurre principalmente con la admisión en las escuelas de párvulos de niños y niñas mayores, no solo de seis y siete años sino aun de nueve, diez y más”<sup>181</sup>.

Tras esta norma, las escuelas de párvulos admitirían niños de tres a seis años salvo en casos de retraso mental y la enseñanza en estas escuelas sería la que correspondía a la edad y desarrollo mental de los alumnos.

### **2.3.3.3. Las escuelas de párvulos visitadas por los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios.**

En 1907, por Real Decreto de 11 de enero se creaba la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). Las escuelas de párvulos europeas y americanas fueron visitadas por los maestros y maestras enviados allí por la citada organización<sup>182</sup>. A su vuelta, debían redactar una memoria que permitiera la difusión de los conocimientos adquiridos durante su estancia en los países visitados. Sus aportaciones sirvieron en muchos casos de base para la introducción de nuevos métodos de educación de párvulos en España que ellos mismos se encargaron de enseñar y propagar por diversas regiones de la geografía española.

María de Maeztu, directora de la Escuela Municipal de párvulos de Bilbao, tituló la memoria de su viaje “La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos”<sup>183</sup>. Lo primero que visitó fue la Exposición franco-británica de Londres de 1909, en la que pudo ver expuestos los trabajos realizados por diferentes escuelas de párvulos de ambos países. Destacaba las visitas que los padres de los niños, la mayoría de ellos obreros, hacían a la exposición tras su jornada de trabajo para admirar los trabajos de sus hijos. Comenzaba analizando la sección británica, relatando cómo era la educación en las *infant schools*, donde “los juegos libres y espontáneos cambian con los modélicos y

---

<sup>181</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Decreto de 17 de julio de 1913 fijando la edad para la asistencia a escuelas primarias y escuelas de párvulos”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1913*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp. 415-418.

<sup>182</sup> “Real Decreto de 11 de enero de 1907 creando la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”, *Gaceta de Madrid*, 15, 15 de enero de 1907. Sobre la acción desarrollada por la JAE puede consultarse: MARÍN ECED, M. T.: *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados por la Junta para la Ampliación de estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990.

<sup>183</sup> MAEZTU WITHNEY, M.: “La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo I, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1909, pp. 287-315.

ordenados de Froebel”<sup>184</sup>, y se ponía el énfasis en el dibujo, las narraciones, los cantos, los trabajos manuales y la historia natural. No había asignaturas como la gramática, sustituida por la escritura, la lectura o la conversación. En estas escuelas, que eran gratuitas, el juego al aire libre se practicaba siempre que fuera posible. Otro tipo de centros visitados fueron las escuela erigidas por las *Board Schools*, escuelas graduadas para niños pobres en las que existían una sección de párvulos en la que también se enseñaba a leer, escribir y otras actividades, combinadas siempre con ejercicios al aire libre que favorecieran el desarrollo armónico del cuerpo.

Una de las reflexiones más interesantes de María de Maeztu en su memoria, que coincidía con el sentir general de los círculos pedagógicos de vanguardia, era que sin una adecuada formación de los maestros resultaba imposible emprender ninguna mejora en las escuelas de nuestro país:

“Por esto, para cualquier reforma de enseñanza que en España se implantara, ha de tener por punto de partida y origen la creación del maestro. El es la base de toda la renovación verdad; de nada sirve que se sustituyan a nuestras míseras escuelas por los más lujosos palacios adornados con espléndido material, ni aunque aportemos los métodos de sabios filósofos, si carecemos de maestros impulsivos que les presten vida a través de sus cerebros luminosos”<sup>185</sup>.

Apunta también en su memoria que las *Public Schools* (escuelas privadas) inglesas eran las mejores que había visitado. En ellas el trabajo no se impulsaba por emulación sino valorando el progreso individual. Hacía una descripción detallada del *Froebel Educational Institute* poniendo de manifiesto las ventajas que suponía la educación temprana, así como del método Froebel en sí mismo y de la habilidad que habían tenido en ese centro para implantar y modificar el pensamiento del pedagogo alemán adaptándolo al espíritu inglés.

Al final de la memoria encontramos una serie de recomendaciones que venían a proponer soluciones a implantar en España, para adaptar tales ideas a nuestro contexto español sin copiar e intentar imponer los métodos ingleses. En cuanto a la educación de párvulos sugería lo siguiente:

---

<sup>184</sup> MAEZTU WITHNEY, M.: “La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos”, op. cit., p. 296.

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 303.



- Prolongar las enseñanzas del Kindergarten a la escuela elemental.
- Encauzar la energía de los alumnos por el *self control*. Este punto sobre el carácter impulsivo de los españoles ya había sido motivo de debate en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882<sup>186</sup>.
- Reducir el número de niños por clase a 30 o 40 y establecer niveles según capacidades.
- Los espacios dedicados a juegos y deportes existirían en todas las escuelas.

Concepción Sainz tituló su memoria “La enseñanza de la lengua materna”. Ella visitó también la Exposición franco-británica el mismo año que María de Maeztu, y centró sus estudios en la necesidad de emplear en las escuelas la lengua materna como vehículo para la enseñanza de la lecto-escritura, combinándola adecuadamente con la lengua oficial en aquellos lugares Donde no fuera la primera lengua. Asimismo, hacía mención al reglamento de escuelas del *Board of Education* inglés, en el cual se daban instrucciones específicas respecto a la educación de párvulos:

“El primer objeto de la escuela con relación al párvulo, es procurarle medios y ocasiones para adquirir el libre desenvolvimiento de su cuerpo y de su inteligencia, para formar hábitos de obediencia y atención”<sup>187</sup>.

Recomendaba que la lectura se iniciara sobre obras literarias de prestigio adaptadas a los más pequeños. Las escuelas inglesas, al menos las que describía Concepción Sainz, seguían manteniendo la gradería, aunque con mesas y asientos individuales, lo que nos hace pensar que en Inglaterra, y durante la primera década del siglo XX convivían reminiscencias del método Lancaster con las nuevas corrientes europeas.

M<sup>a</sup> Amparo Cebrián y Fernández de Villegas pasó tres meses en Bélgica y Francia durante 1911, visitando las escuelas maternas francesas y los jardines de niños belgas. Lo primero que apuntaba era el contraste existente entre las miserables escuelas

---

<sup>186</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*, op. cit., p. 177.

<sup>187</sup> SÁINZ, C.: “La enseñanza de la lengua materna”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo I, Madrid, Imprenta Fortanet, 1909, pp. 357-377, cita en p. 362.

en las que había trabajado y las favorables condiciones que ofrecían estas escuelas en los países visitados<sup>188</sup>. El jardín era uno de los elementos que consideraba fundamentales en una escuela de párvulos. Un jardín que debía contener elementos activos para la educación de los niños, tales como plantas, pequeños campos de trabajo, los objetos necesarios para que un niño de un barrio pobre de una gran ciudad entrara en contacto con la naturaleza, algunos animales como un perro, tortugas, gallinas, conejos, etc. En cuanto al edificio, sugería huir de las construcciones oficiales y decorar al menos las paredes y el interior de los edificios con motivos alegres y coloridos. Para ella era fundamental el buen gusto del maestro más que contar con presupuestos elevados. Según Amparo Cebrián las condiciones de las escuelas a las que asistían los niños de los barrios más desfavorecidos de Madrid eran paupérrimas, por lo que lo primero que habría que hacer era proporcionar a los alumnos recursos higiénicos en la propia escuela, sirviendo la misma y sus maestros de ejemplo para cultivar estos hábitos. Por último, respecto al juego como instrumento educativo Amparo Cebrián afirmaba:

“La idea froebeliana es pues, el punto de partida para la educación de la primera infancia; pero tomando lo exterior puramente accidental por el germen vivo y esencial, las escuelas llamadas froebelianas se alejan cada vez mas del espíritu de su fundador”<sup>189</sup>.

Asimismo, rechazaba las actividades didácticas abstractas que no presentaran un fin práctico en sí mismas, inclinándose por aquellas actividades de tipo doméstico que contribuyeran al cuidado de la escuela y desembocaran en una acción productiva. Poco a poco va hablándonos de las clases, las lecciones de canto y la función de los cuentos en la escuela, proponiendo que las clases no excedieran de 30 niños y la graduación de la escuela de párvulos en función de las capacidades y edades de los niños.

La memoria de M<sup>a</sup> Liz Díaz es complementaria de la M<sup>a</sup> Amparo Cebrián, pues ésta narró sus experiencias en Francia y Bélgica y M<sup>a</sup> Liz en Suiza e Italia. En el cantón francés de Suiza visitado por M<sup>a</sup> Liz, las escuelas de párvulos no existían. En algunas escuelas primarias había una clase preparatoria que recibía el nombre de *enfantine*, siendo la enseñanza obligatoria a partir de seis años. En Suiza este tipo de educación tenía poco reconocimiento, los sueldos de las maestras se situaban bastante por debajo

---

<sup>188</sup> CEBRIÁN Y FERNÁNDEZ DE VILLEGAS, M<sup>a</sup> A.: “La escuela de párvulos”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XIV, Madrid, Imprenta Fortanet, 1914, pp. 201- 232.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 218.

de los de los maestros de escuela primaria. Podemos extraer de la lectura de esta parte de la memoria que las escuelas de párvulos suizas, al menos las visitadas por la pensionada, no respondían a la fama de la que gozaban las escuelas suizas en España<sup>190</sup>.

Las escuelas de párvulos italianas, estaban sostenidas por fundaciones o sociedades benéficas. Solamente Roma contaba con dos escuelas municipales, cuya creación databa del año 1870 y empleaban el sistema Froebel. La formación de las maestras de párvulos respondía a un sistema similar al que se estableció en España con el curso impartido por la Escuela de Institutrices. Destacaba el Jardín de Infancia dirigido por la Sra. Petermann, una de las mejores discípulas de la Baronesa Berta Marenholtz, Donde se aplicaba al pie de la letra el sistema Froebel, además este instituto impartía un curso froebeliano anual. También visitó en Italia las *Case dei Bambini*. En aquel momento la expansión del método Montessori ganaba terreno en Italia a los entusiastas de Froebel. En estas escuelas se sustituían los bancos por las sillas pequeñas, primaba la libertad de los niños, se les enseñaba a vestirse, lavarse, andar, subir y bajar escaleras, por medio de lecciones individuales.

José Vives, inspector de enseñanza primaria, viajó a Francia y Bélgica con una pensión que le fue concedida en 1921. Su memoria comenzaba describiendo las escuelas maternas francesas y decía que eran de tipo froebeliano aunque de espíritu amplio; es decir, el método se había adaptado al alumnado francés. Nos describía el ambiente familiar e higiénico de esas escuelas, el tipo de juegos, el canto, los trabajos manuales, la educación moral, los conocimientos útiles, el lenguaje, el cálculo, el dibujo, la lectura y la escritura y a continuación, de manera detallada, las dependencias de varias escuelas que tuvo ocasión de visitar. Destacaba, de la primera escuela, la limpieza y el orden que existía en sus dependencias. La segunda escuela que visitó era una escuela laboratorio en la que se ensayaba el método Montessori. Por último y respecto a su visita a tierras francesas, hablaba de un curso normal para el personal destinado a las escuelas maternas organizado, tiempo atrás, por Mlle. Kergomard<sup>191</sup>.

Posteriormente viajó a Bélgica, donde las instituciones de párvulos recibían el nombre de Jardines de la Infancia. Se trataba de escuelas destinadas a los hijos de

---

<sup>190</sup> LIZ DÍAZ, M<sup>a</sup>: “Organización de las escuelas de párvulos en Suiza e Italia”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XIV, Madrid, Imprenta Fortanet, 1914, pp. 233-253.

<sup>191</sup> VIVES, J.: “La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XVIII, Madrid, Imprenta Fortanet, 1924, pp. 183-201.

familias pobres, en los que se pretendía, a través de un material creado específicamente, poner a los niños en contacto con el entorno en que vivían. Así, cada jardín de infancia desarrollaría su material y métodos en función de sus circunstancias. Recogía el inspector Vives unos apuntes sobre el *Rapport concernant le Service de l'Instruction Publique et Beaux Arts*<sup>192</sup>. Visitó un jardín de infancia donde se aplicaba de manera ecléctica el método Froebel junto con el Montessori. En él los niños fabricaban sus propios juguetes. Por último, para Vives, existían diferencias entre los países: mientras que las escuelas maternas francesas aplicaban métodos que coartaban a veces la libertad del niño, los jardines de infancia belgas trataban de aprovechar los frutos de esa libertad para estimular las aptitudes de los niños y proporcionarles el ambiente favorable para su desarrollo, del cual carecían los niños con escasos recursos<sup>193</sup>.

Gabriel Comas Ribas solicitó también una pensión de la Junta en 1912 para ampliar estudios sobre la organización, funcionamiento, material y procedimientos de las escuelas maternas de Bruselas, Ginebra y París. Había sido comisionado anteriormente, en 1912, por el ayuntamiento de Palma para estudiar, en los países de lengua francesa, la organización de las escuelas graduadas y el material escolar de las mismas. Sin embargo la Junta le denegó la pensión solicitada<sup>194</sup>.

Las escuelas de párvulos en España no cambiaron mucho en el transcurso de estos años, pero como podemos ver, en Europa la educación de párvulos también respondía a una necesidad asistencial, atendiendo, principalmente, a niños procedentes de familias desfavorecidas que buscaban en la escuela la función de guarda y custodia necesaria para poder llevar a cabo sus obligaciones laborales. Se detectan, en los relatos y en comparación con el panorama que la educación de párvulos presentaba en España, avances en cuanto a la convicción de la necesidad de crear estas escuelas como medio para paliar las grandes diferencias existentes entre la burguesía y la nueva clase obrera. En resumen, las escuelas de párvulos se van extendiendo por Europa a medida que la revolución industrial lo fue demandando, presentando una función compensatoria en todas aquellas instituciones que respondían, de alguna manera, a la iniciativa pública, aunque según estas memorias podemos decir que el nivel de desarrollo y su extensión

---

<sup>192</sup> GUYOT, A.: *Rapport concernant le service de l'instruction publique et Beaux Arts*, Brussels, Coll Borg mestre et Cheving, 1906, pp.21-24.

<sup>193</sup> VIVES, J.: "La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica", op. cit., pp. 183-201.

<sup>194</sup> MARÍN ECED, M. T.: *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1991, pp. 96-98.

fue mucho mayor en la mayoría de los países europeos que en España. Un caso diferente fue Cataluña, que tanto por su proximidad a la frontera francesa como por la permeabilidad de ésta y su nivel de industrialización, presenta matices propios de los países centroeuropeos de los que nos vamos a ocupar en las siguientes líneas.

#### **2.3.3.4. Las escuelas de párvulos en Cataluña.**

En un momento, a principios del siglo XX, en el que el analfabetismo neto alcanzaba en España al 56,2% de la población de 10 o más años de edad<sup>195</sup>, la población rural y de bajo nivel de renta presentaba índices de alfabetización sensiblemente más bajos; apenas se alcanzaba en estas zonas la escolarización obligatoria. Las escuelas, unitarias en su mayoría, estaban infradotadas y dependían de la buena voluntad del maestro que las regentaba. Con el panorama descrito, resulta difícil que las escuelas de párvulos fueran una realidad en estos entornos. Solamente algunas iniciativas privadas, como la escuela de párvulos de Simancas, las escuelas Selgas en Asturias, con su sección de párvulos magníficamente dotada, u otras iniciativas puntuales que tuvieron lugar a lo largo de la geografía española, fueron testigos aislados de los avances que estaban teniendo lugar en materia de Educación Infantil. Según relataba Matilde García del Real en su artículo “Nuestras escuelas de párvulos”, la mayoría estaban regentadas por maestras sin preparación especial alguna, reclutadas mediante oposiciones basadas en el mismo temario de las escuelas primarias. Las instalaciones eran deficientes y no contaban con patios o jardines. Terminaba concluyendo que:

“Tal como están instaladas y organizadas, con muy contadas excepciones, nuestras escuelas de párvulos no pueden realizar hoy la misión que se les confió al instituir las”<sup>196</sup>.

En Cataluña, por su proximidad geográfica a nuestros vecinos europeos y su carácter fronterizo, surgieron en los primeros años del siglo XX movimientos renovadores que se consolidarían y recibirían el apoyo de estamentos públicos y privados. Por tanto, la historia de la educación de párvulos en España en este periodo – 1890-1940– se escribe desde las instituciones catalanas que florecieron al amparo de la

---

<sup>195</sup> VIÑAO FRAGO, A.: “Escolarización y alfabetización (1900-1939)”, en DELGADO CRIADO, B.: *Historia de la educación en España y América, vol.3, La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata, 1994, pp. 695-703. referencia en p. 699.

<sup>196</sup> GARCÍA DEL REAL, M.: “Nuestras escuelas de Párvulos”, *Revista de Pedagogía*, Madrid, 22 (1923), pp. 381-389.

revolución industrial y de las influencias culturales que, a través de la frontera con Francia y desde Italia, trajeron a España movimientos como el de la Escuela Nueva.

Desde principios del siglo XX, como se ha apuntado anteriormente, resulta patente la emergencia de un movimiento de renovación pedagógica en Cataluña, al que contribuyen tanto la proximidad geográfica a países europeos de vanguardia en el ámbito educativo, como la afinidad ideológica existente entre estos movimientos y las instituciones regionales. El ayuntamiento de Barcelona comenzaba a poner en marcha en 1908 su obra educativa. La Mancomunidad de Cataluña (1914-1923), impulsada entre otros por Alexandre Galí y algunas iniciativas privadas, contribuyeron al florecimiento de este movimiento pedagógico. Estas instituciones crearon parvularios públicos que sirvieron como centros de experimentación y renovación pedagógica, enviando jóvenes maestras al extranjero para conocer las más modernas iniciativas de educación de párvulos<sup>197</sup>.

La escuela en Cataluña durante la Restauración tomó un cariz político. A principios de siglo, anarquistas como Ferrer Guardia disputan el espacio escolar laico a las escuelas institucionistas. En 1908, el municipio de Barcelona tuvo un importante superávit, y se pensó destinarlo a la construcción de grupos escolares experimentales. En estas escuelas, los maestros debían desarrollar métodos pedagógicos que gozaban ya de prestigio, como el método Froebel, el plan cíclico de enseñanza o la enseñanza activa, con paseos, visitas a monumentos, museos y colonias durante el verano. La realización del plan fue imposible ya que no consiguió los apoyos suficientes para su aprobación. El fracaso se debió a la oposición de los grupos y sectores conservadores a aspectos tales como la educación laica, la coeducación, las clases voluntarias de religión y la enseñanza del catalán.

Las iniciativas privadas tuvieron asimismo un papel determinante dentro de este movimiento de renovación pedagógica. La Escola de Mestres de Joan Bardina, la única escuela privada del magisterio en Cataluña permaneció abierta desde 1906 hasta agosto de 1910, cerrándose por dificultades económicas. Bardina viajó a París con una beca de la JAE y posteriormente a Suiza, pasando por Bélgica a visitar la escuela de L'Ermitage. A diferencia de la Mancomunitat de Cataluña que había implantado en sus escuelas

---

<sup>197</sup> GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 74.

oficialmente el método Montessori dicha escuela apostó por Decroly<sup>198</sup>. Joan Palau y Vera, fundó el colegio Monte d'Or en la Bonanova de Barcelona, con un Kindergarten froebeliano para niños y niñas en la sección de educación de párvulos. En una de sus cartas dirigidas a Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional, solicitaba que le enviaran cuentos en castellano para su escuela ya que en catalán y francés tenían bastantes; también pedía obras de teatro sencillas para que los niños pudiesen representarlas. Eugenio d'Ors importó el método Decroly a Barcelona, aunque como se ha dicho anteriormente, fueron Joan Bardina y sus discípulos los que primero conocieron este método a través de sus viajes<sup>199</sup>.

La Escuela o Educación Nueva, el movimiento internacional de renovación y reforma educativa que abarcaba diferentes experiencias, ensayos y reformas unidas por el paidocentrismo y la idea de la escuela activa<sup>200</sup>, se extendió con fuerza entre las nuevas clases burguesas catalanas propiciando diversas iniciativas vanguardistas que intentaremos describir a continuación.

Un proyecto importante que pretendió dinamizar las instituciones educativas destinadas a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 8 años, fue la iniciativa protagonizada por Ventura Gassol de construir *Parques Infantiles* en toda la ciudad de Barcelona Donde se pudiesen recoger a los niños de la calle. El primer parque infantil se construyó en el barrio de Hostafranc en 1911, según podemos ver en la publicación de la comisión de cultura del ayuntamiento *Els Jardins dels Infants*. En 1920 existían siete parques que cumplían los requisitos del jardín de infancia tipo. En él, los niños encontraban espacios verdes con plantas que transmitían sensación de sosiego y les protegían del excesivo movimiento de la vía pública y el ruido. Los parques contaban con pequeños contenedores de tierra en los que los niños podían jugar y un edificio donde se encontraban la biblioteca, el botiquín, los vestuarios, una sala de audiciones y fiestas, dependencias dónde guardar las colecciones de juegos, así como los urinarios y el W.C. que completaban este tipo de instalaciones<sup>201</sup>. Aunque este proyecto no era específico de lo que podemos considerar Educación Infantil, ya que iba dirigido a niños de un abanico más amplio de edades del que estamos considerando, en él se aprecia el

---

<sup>198</sup> *Ibidem*, pp. 70-81. Los datos concretos sobre la beca que la junta concedió a este maestro los podemos consultar en: Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios, expediente JAE/15-95.

<sup>199</sup> *Ibidem*, pp. 85-86.

<sup>200</sup> VIÑAO FRAGO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, op. cit., p. 34.

<sup>201</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Els Jardins dels Infants*, Barcelona, Comissio de Cultura, 1920.

cambio de mentalidad y el dinamismo educativo del que hacía gala Cataluña desde el inicio del siglo XX.

En cuanto a los métodos pedagógicos, entraron en escena los de Decroly y Montessori, de la mano de Ana Rubiés el primero, y avalado por Joan Palau i Vera el segundo. La introducción en España a través de Cataluña del método Montessori, la proximidad geográfica y cultural entre Italia y España, concretamente de Cataluña, favorecieron el auge de dicho método en los círculos pedagógicos catalanes, coincidiendo con la regeneración pedagógica que tuvo lugar en esta región. La afinidad ideológica también favoreció la permeabilidad a las doctrinas montesorianas. Al tiempo, la obra educativa del ayuntamiento de Barcelona desde 1908 y de la Mancomunidad de Cataluña (1914-1923), así como de alguna iniciativa privada, fueron claves en el desarrollo de las corrientes de la Escuela Nueva.

En cuanto a la introducción e influencia del método Montessori en Cataluña, ya en 1911 comenzaron a publicarse en algunas revistas pedagógicas catalanas artículos sobre el mismo. En 1913, Joan Palau y Vera fue pensionado por la Diputación de Barcelona para realizar un viaje a Roma y conocer así el funcionamiento de la *Casa dei Bambini*, y en 1914 introduciría por primera vez el método en una clase de párvulos de la maternidad de Barcelona<sup>202</sup>. Ese mismo año asistirían al II Curso Internacional Montessori celebrado en Roma María Viñuendas y Rosa Roig, pensionadas por el Ayuntamiento de Barcelona; Ramona Martí por el Ayuntamiento de Lleida, y Celestina Vigneaux, Merce Climent, Dolores Canals y Leonor Serrano por la Diputación. El entusiasmo del secretario del Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad de Cataluña, Eladio Homs y el apoyo de Hermenegildo Giner de los Ríos desde el Ayuntamiento de Barcelona, consiguieron que se hiciera realidad este viaje<sup>203</sup>.

Entre tanto, Palau y Vera dirigió un curso sobre el método Montessori en la *Escola d'estiu* e introdujo el método en el Colegio Monte D'Or<sup>204</sup>. Un año después, en 1915, el Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad construía la Casa dels Nens y encargaba su dirección a Anna Maccheroni, colaboradora directa de María Montessori

---

<sup>202</sup> GONZÁLEZ AGAPITO, J.: *Ser infant avants d'ara*, Barcelona, A.A.P.S.A Rosa Sensat, 1989, p. 81.

<sup>203</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, Mª C.: "Introducción", en MONTESSORI, M.: *El método de la Pedagogía Científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 9-81, referencia en p. 25.

<sup>204</sup> ESCOLA D'ESTIU (1914-1936): *Edició facsímil dels programes i cròniques*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1983.



en Roma. El método también sería adoptado por algunas escuelas privadas. Anna Maccheroni publicó diversos artículos y tanto Palau y Vera como Leonor Serrano comenzaron a traducir la obra de la doctora Montessori<sup>205</sup>, lo que daría un impulso definitivo a la influencia que tuvo esta corriente en las escuelas de párvulos catalanas y posteriormente en todo el territorio español<sup>206</sup>.

En 1916 la doctora Montessori dirigió personalmente el *III Curso Internacional* celebrado en Cataluña a iniciativa de la Mancomunidad. Aunque este curso no tuvo gran resonancia en España, en Cataluña continuó la difusión del método Montessori. En 1917 el Ayuntamiento crea la segunda Escuela Montessori y la Diputación la Cátedra de Pedagogía, que encarga a María Montessori. Las maestras que tomaron parte en Roma en el primer curso, en 1912, serán las encargadas de dirigir las escuelas de párvulos según este nuevo método o de introducirlo en aquellas escuelas en las que trabajaron<sup>207</sup>.

En 1918 el *Institut d'Estudis Catalans* creó, por encargo de la Diputación, el *Seminario Laboratorio de Pedagogía*, bajo la dirección de Montessori hasta 1921, nombrándosele miembro del Consejo de Pedagogía. Once años después Montessori fijó su residencia en Barcelona y trabajó asesorando a distintos centros, editándose en español parte de su obra, pero la tirada fue escasa lo que dificultó su difusión. Según nos apunta Carmen Sanchidrián en la introducción del libro de María Montessori, *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia*, en 1933 había trece escuelas montesorianas en Barcelona y veintiuna en otras localidades, sin contar con aquellos establecimientos que aplicaban parcialmente el método<sup>208</sup>.

En Cataluña también tuvieron cierta difusión el método e ideas de Decroly, a partir de 1912, y sobre todo entre 1914 y 1923, gracias especialmente a Ana Rubies que había residido en Bélgica algún tiempo y asistido a cursos sobre dicho método. Asimismo a partir de 1927 se introdujeron las técnicas Freinet y Decroly. Este último, al igual que Montessori, tenía una formación médica y su investigación en el campo educativo se inició también debido a su trabajo clínico con niños deficientes. Estas coincidencias entre ambos educadores derivaron en una lucha entre los seguidores de uno y otro ya que competían por su expansión y por los mismos recursos. El primero en

---

<sup>205</sup> SERRANO, L.: *La pedagogía Montessori*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1915.

<sup>206</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Introducción", op. cit., pp. 23-26.

<sup>207</sup> SERRANO, L.: *La pedagogía Montessori*, op. cit., pp. 7-23

<sup>208</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: "Introducción", op. cit., p. 26.

tomar contacto con el método Decroly en España, según apunta M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, fue Luis Álvarez Santullano, al encargarse de que algunos grupos de pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios, de los primeros años, visitaran en Bélgica los centros Decroly<sup>209</sup>. En un primer momento, las doctrinas decrolyanas cobraron interés para aquellas instituciones y personas que trabajaban con niños deficientes. Las maestras de párvulos que aplicaron en sus escuelas el método Decroly, utilizaron la parte del método relativa a la enseñanza de la lectura y escritura. En el método Decroly nuestras lecciones de cosas fueron agrupadas en centros de interés que introducían al niño desde sus experiencias y entornos más cercanos, en sus primeros años escolares, hasta desarrollar su capacidad de abstracción de cara a afrontar la educación secundaria. Como hemos dicho anteriormente fue Ana Rubiés, entre otros, quien tras estudiar el método en Bélgica, lo aplicó de manera experimental en las escuelas donde trabajó; primero en una escuela unitaria de Barcelona y, posteriormente, en el grupo escolar Ramón Llull. Compartió sus experiencias con el seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona trabajando en colaboración con Joaquín Xirau, director del mismo<sup>210</sup>. La escuela de verano de Barcelona de 1935 llevó a cabo un curso monográfico dedicado a Decroly<sup>211</sup>.

Entre tanto, la cuestión lingüística suscitó polémica. Uno de los concejales del ayuntamiento de Barcelona, Casero Sánchez, publicó un libro en el que criticaba duramente la política lingüística seguida en Cataluña y concretamente en Barcelona, un problema muy relacionado con el bilingüismo y la expansión de la escuela de párvulos<sup>212</sup>. Según Casero Sánchez, la alta burguesía catalana apoyaba proyectos catalanistas e influía en la utilización de los fondos públicos para la promoción de iniciativas privadas o semiprivadas fastuosas en detrimento de la educación pública para todos. Los maestros de escuelas situadas en los pueblos catalanes, escuelas nacionales sostenidas con fondos públicos, anhelaban acceder a las grandes escuelas creadas por el Patronato municipal. Sin embargo, la selección de maestros hecha por el ayuntamiento

---

<sup>209</sup> POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del M.: “Desde l’Ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” Decrolyanos (1907-1936)”. *Revista de Educación*, Madrid, número extraordinario (2007), pp. 143-166, referencia en p. 149.

<sup>210</sup> DECROLY, O.: *La función de globalización de la enseñanza y otros ensayos*, op. cit., p. 55; esta misma información la encontramos en RUBIÉS MONJONELL, A.: *Lectura y escritura global. Cuatro años de experiencias. Desde la escuela de párvulos*, Barcelona, Bosch, 1938, p. 9.

<sup>211</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “El método Decroly”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, pp. 239-240.

<sup>212</sup> CASERO SÁNCHEZ, L.: *La escuela nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*. Barcelona: Sucesores de Henrich y C<sup>ia</sup>., p. 35.

primaba a aquellos que presentaban una posición ideológica cercana a los postulados de la burguesía catalana que, a través de la enseñanza del catalán en las escuelas y otras estrategias, pretendían extender el regionalismo. Este debate fue especialmente patente en las escuelas de párvulos. La enseñanza del catalán en los primeros años de escolarización favorecía la identidad y la asunción de una cultura específica, ajena a la de los hijos de los inmigrantes que en aquella época llegaban de todos los lugares de España para trabajar en la industria catalana. Estos niños asistían a escuelas públicas, sostenidas con fondos estatales, que disponían de unos medios muy inferiores a los que poseían las escuelas creadas y sufragadas por el Patronato. Todo este desarrollo de la escuela catalana, y el impulso que recibieron las escuelas de párvulos, principalmente en el medio urbano, respondían a una política de integración del gran contingente de trabajadores que recaló en Cataluña para incorporarse a sus fábricas<sup>213</sup>. Los hijos de estos inmigrantes tenían que ser instruidos desde los primeros años en el conocimiento de una nueva lengua y costumbres que poco a poco fueran despertando en ellos el sentimiento regionalista. En cuanto a las escuelas privadas, acogían a la mayor parte de los hijos de la nueva burguesía, que representaban al 80% de la población escolarizada en dichas escuelas con lo que el 20% restante asistía a escuelas nacionales pobremente dotadas que normalmente no contaban con sección de párvulos<sup>214</sup>. Las secciones de párvulos corrían a cargo de los grandes colegios de las congregaciones religiosas situados en la ciudad, que contaban con un edificio anejo, separado del edificio principal, donde asistían a clase aquellos niños que, por su condición económica, no podían acceder al colegio propiamente dicho.

Entre tanto, en el resto del país las primeras acciones de Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en lo que al estudio por los pensionados de las instituciones de educación de párvulos europeas se refiere, tuvieron su reflejo en las normas que empezaron a imprimir un carácter propio a este tipo de enseñanza. El nuevo Reglamento de la Escuela modelo de Párvulos “Jardines de la Infancia”, publicado el 20 de marzo de 1914, seguía dando a dicha escuela el carácter de modelo, y reconocía que en ella se tenían que seguir los procedimientos de las escuelas de párvulos instituidas por Froebel. Se contemplaba la graduación de la enseñanza en

---

<sup>213</sup> *Ibidem*, pp. 67-78.

<sup>214</sup> BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Cataluña*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano de Benito, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, p. 38.

seis secciones y que tenía como objeto principal el de servir de centro de especialización de maestras superiores en la metodología froebeliana<sup>215</sup>.

En el año 1922 se fundaba la *Revista de Pedagogía*, y un año después se iniciaba la dictadura de Primo de Rivera, que en el aspecto educativo considerado no supuso ninguna ruptura con el periodo anterior. Los acontecimientos continuaron su curso y los nuevos movimientos, como la Escuela Nueva, continuaron extendiendo sus doctrinas por España. A nivel legislativo, la dictadura primorriverista fue poco fructífera en cuanto a la promulgación de normas referidas específicamente a las escuelas de párvulos. Tendremos que esperar hasta 1931 para encontrar una regulación propia de las escuelas de párvulos, en concreto al decreto que derogó todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las escuelas primarias. La República, en sus primeros decretos concernientes a educación, dispuso que en las escuelas maternas y de párvulos la enseñanza se diera exclusivamente en lengua materna, castellana o catalana, e igualmente en las escuelas primarias, y que en éstas se enseñase a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española<sup>216</sup>.

## 2.4. Estudio estadístico.

Como hemos podido apreciar a lo largo del capítulo, la Educación Infantil en general, y concretamente en España, respondía a la siguiente duplicidad: Por un lado, las iniciativas experimentales cobraron gran relevancia en los medios de difusión pedagógicos a lo largo de estos cien años, aunque, por otro lado, las prácticas y el desarrollo de las mismas dentro del panorama educativo de nuestro país no reflejaban la fastuosidad que a estas iniciativas dedicaron las fuentes escritas. En cuanto al desarrollo legislativo, no obedecía a una estrategia general sino que fue construyéndose a demanda de las ideologías imperantes, si bien en los primeros años apenas si encontramos referencia legislativa alguna. Unos años después, los enfrentamientos ideológicos en los que estaban inmersos nuestros políticos, derivaron en una serie de recursos legislativos que proponían, a título de ensayo, la puesta en marcha de escuelas de párvulos que encubrían iniciativas tendentes a dar un papel activo a la mujer en el mundo laboral y a

---

<sup>215</sup> “Real Orden aprobando el reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de párvulos” *Colección legislativa de Instrucción Pública, año 1914*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1914, p. 88-96.

<sup>216</sup> “Decreto derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las escuelas primarias, de 29 de abril de 1931”, *Gaceta de Madrid*, 120, publicado el 30 de abril de 1931.

dignificar la Educación Infantil para extenderla a la burguesía. En resumen, el discurso respondía a los anhelos, la legislación a los intereses y las prácticas a la realidad social de nuestro país, por lo que la Educación Infantil, denominada educación de párvulos durante este periodo, no cobra carácter institucional y queda relegada a instituciones de carácter asistencial que comparten cartel con un número reducido y exclusivo de escuelas de párvulos pertenecientes a la iniciativa privada en su mayoría, que acogen en sus aulas a los hijos de la alta burguesía que ve en ellas un medio para su ascenso social.

Sería necesario recurrir a un estudio estadístico que nos aportase datos suficientes sobre la realidad educativa de la etapa que estamos estudiando. Sin embargo, resulta difícil, si no imposible, obtener datos y series completas sobre las escuelas de párvulos en el periodo objeto de nuestro estudio<sup>217</sup>. Los siguientes cuadros, construidos a partir de la información obtenida de diversas fuentes<sup>218</sup>, son un intento, a pesar de las

---

<sup>217</sup> GUEREÑA, J.- L. y VIÑAO FRAGO, A.: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España*. Barcelona: ediciones universitarias de Barcelona, 1996.

<sup>218</sup> Las fuentes utilizadas para la elaboración del cuadro son tan importantes como el propio cuadro. Los datos aquí consignados se encontraban dispersos en una serie de documentos que creemos necesario relacionar para dar al mismo la entidad que pretendemos que tenga. Además, los datos contenidos en estos documentos han sido cotejados de manera que la multiplicidad de fuentes nos ha proporcionado información que no se había utilizado anteriormente en estudios sobre historia de la educación infantil en la época que nos ocupa.

COLMENAR OZARES, C. : "Les écoles maternelles en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle", *Historie de l'Éducation*, París, 82 (1999), pp. 125-141.

GARCÍA NAVARRO, P. de A.: "Noticias estadísticas acerca de la primera enseñanza en España", *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, 2, 25 de octubre de 1870, pp. 94-114.

GUEREÑA, J.-L.: "La estadística escolar en el siglo XIX", *Historia de la educación*, Salamanca, 7 (1988), pp. 137-148.

DORADO SOTO, M<sup>a</sup> A.: "Realidad preescolar en España de 1876 a 1900: aspectos cuantitativos y cualitativos" *Anales de pedagogía, Revista de la facultad de filosofía y ciencias de la educación, Universidad de Murcia*, Murcia, 2(1984), pp. 59-91.

HERNANDEZ DIAZ, J. M<sup>a</sup>: "The Institutionalisation of pre-school education in western Spain", *Conference papers for the 4th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Budapest, 7- 10 September 1982, pp. 130-140.

FORMENTIN IBÁÑEZ, J. Y VILLEGAS SANZ, M.J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC, Centro de estudios históricos 1996. *Anuario Estadístico de España correspondiente a 1859 y 1860. Comisión de estadística general del reino*, Madrid, Imprenta nacional, 1960, pp. 178-181.

*Anuario Estadístico de España, publicado por la Junta General de Estadística 1860-1861*, Madrid, Imprenta nacional, 1863, pp. 326-331.

"Estado de las escuelas de párvulos y alumnos que concurrieron a ellas en el primer trimestre de 1867", *Gaceta de Madrid*, 65, publicado el 5 de marzo de 1868.

"Resumen de las escuelas de primera enseñanza y de los alumnos que concurrieron a ellas en el primer trimestre de 1867", *Gaceta de Madrid*, 77, publicado el 17 de marzo de 1868.

"Estado de las escuelas de párvulos y alumnos que concurrieron a ellas en el cuarto trimestre de 1870", *Gaceta de Madrid*, 236, publicado el 23 de agosto de 1872.

"Resumen de las escuelas públicas de primera enseñanza y de los alumnos que concurrieron a ellas en el cuarto trimestre de 1870", *Gaceta de Madrid*, 238, publicado el 25 de agosto de 1872.

"Resumen general del número y clase de escuelas de primera enseñanza existentes en la nación durante el cuarto trimestre de 1870", *Gaceta de Madrid*, 240, publicado el 27 de agosto de 1872.

limitaciones que la explotación de fuentes dispares comporta, de efectuar una aproximación al conocimiento e interpretación de ciertos indicadores básicos. A partir de los datos contenidos en los mismos, podemos construir modelos gráficos y de tendencia que constaten la realidad que hemos descrito a través de las páginas de este capítulo.

---

*Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886 por Don Santos M. Robledo y Don Manuel Bartolomé Cossio*, Madrid, Imprenta del colegio Nacional de Sordo Mudos y ciegos, 1887, pp. 97-131.

*Anuario estadístico de España 1915, año II*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1916, pp. 424-425.

*Anuario estadístico de España 1917, año III*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1917, pp. 466-467.

*Anuario estadístico de España 1921/1922, año VIII*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1923, pp. 360-361.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVI, 1930*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1932, p. 616.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVII, 1931*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1933, p. 50.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVIII, 1932-1933*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1934, p. 60.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XIX, 1934*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1935, p. 79.

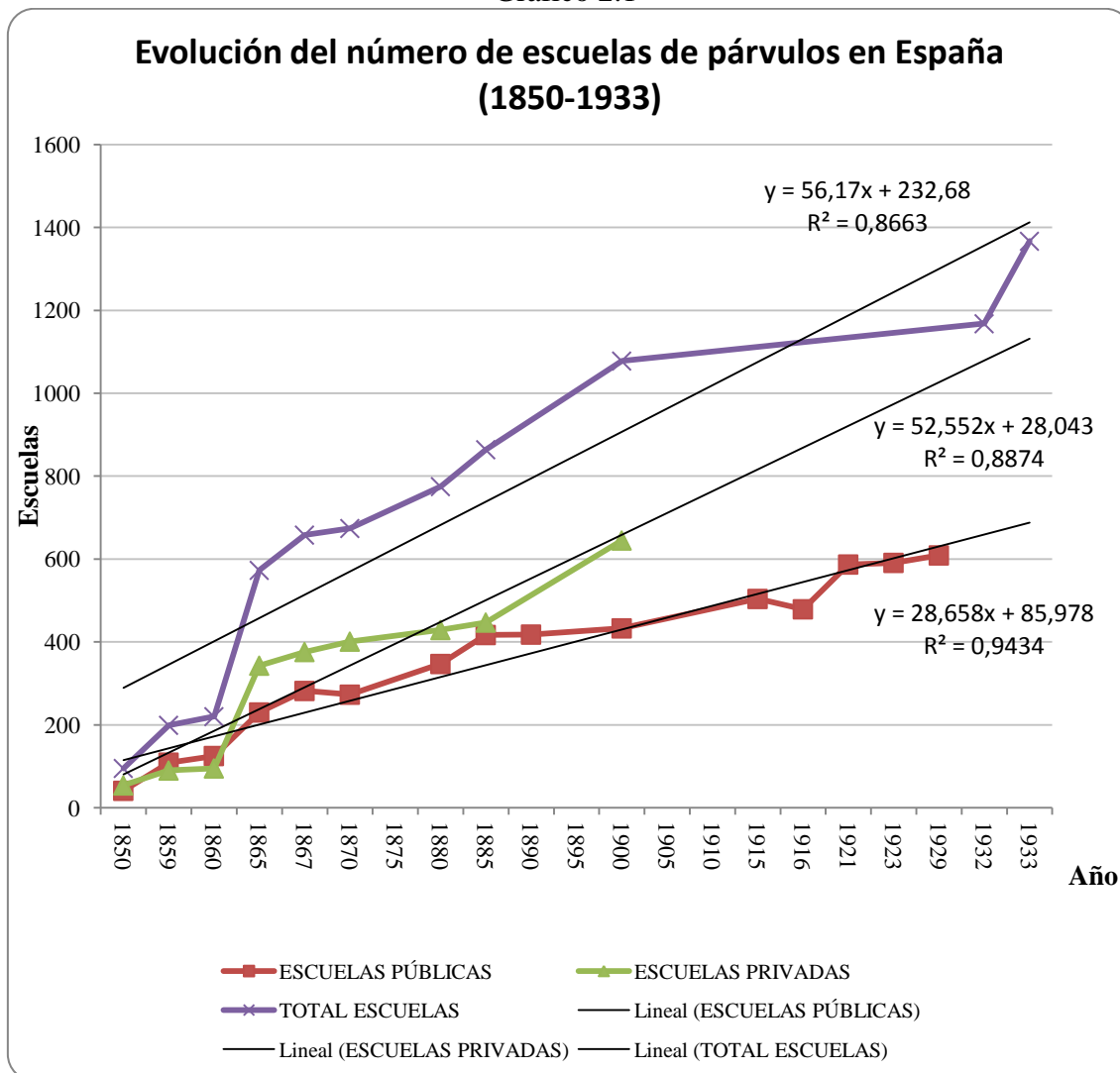
La cultura material y la educación Infantil en España. El método Froebel (1850-1939)

Cuadro 2.1. Escuelas y alumnado de párvulos (1850- 1933)

AÑO	ESCUELAS PÚBLICAS			ESCUELAS PRIVADAS			TOTAL ESCUELAS
	NIÑOS	NIÑAS	ESCUELAS	NIÑOS	NIÑAS	ESCUELAS	
1850			41			54	95
1859	10.159		109	3.244		90	199
1860	12.907	2.135	125	2.884	4.397	95	220
1865	21.373	6.129	230	6.656	4.914	343	573
1867	23.427	8.875	282	9.361	5.641	376	658
1870	26.333	6.349	273	8.593	6.732	401	674
1875							
1880	38.322	12.691	347	7.949	14.104	468/390	815/734
1885	39.915	21.184	417	9.675	13.987	447	864
1890			418				
1895							
1900	62.521		433	22.676		645	1.078
1903			531				
1908			458			566	1.024
1915			504				
1916			479				
1921			587				
1923			591				
1929			609				
1932							1.168
1933							1.367

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes indicadas.

Gráfico 2.1



Dado que las líneas de tendencia<sup>219</sup> de los gráficos 3.1, 3.2 y 3.3 presentan un índice de fiabilidad<sup>220</sup> alto, podemos afirmar que la línea de tendencia que aporta el análisis estadístico es fiable.

En cuanto a la interpretación de la evolución del número de escuelas a la luz de los hechos históricos relatados a lo largo del capítulo, el incremento más acusado en el número de escuelas de párvulos se produce antes y durante el sexenio revolucionario, siendo más elevado el crecimiento de las escuelas públicas que el de las privadas. Dos

<sup>219</sup> Línea de tendencia (y): representa la evolución que seguiría el modelo según una línea ideal trazada en base a los puntos que conocemos; nos permite conocer los datos de los que carecemos, en tanto en cuanto los supuestos que hemos utilizado para dibujar dicha línea de tendencia se mantienen en el tiempo.

<sup>220</sup> El índice de fiabilidad ( $r^2$ ) de la línea de tendencia nos informa de hasta qué punto nuestra línea ideal se atiene a la realidad. Los índices mayores de 0,8 serán fiables, por lo que los datos obtenidos en estos modelos tienen muchas probabilidades de haberse producido en realidad. La existencia de un índice de fiabilidad alto viene determinada por parámetros como las variaciones del mismo signo en la pendiente de la recta y un adecuado número de datos.



circunstancias podrían dar explicación a este hecho. Por un lado, que los liberales tendieron a fomentar las iniciativas de corte privado en las que la educación de párvulos aparecía diferenciada, al contrario que en la escuela pública que, por falta de recursos integraría a los niños menores de seis años en las mismas aulas en las que funcionaban escuelas primarias. Por otro lado, las órdenes religiosas llegadas a España desde Francia a causa de la ley Ferry, comenzaron a abrir escuelas de párvulos. Estas escuelas o aulas eran de dos tipos: las clases de párvulos destinadas a niños burgueses que se encontraban bien dotadas y ubicadas en la parte baja del edificio principal, y las clases destinadas a los más necesitados instaladas en pabellones mal dotados o en sótanos incomunicados en relación con el edificio principal.

En cuanto al siguiente periodo -de 1880 a 1885- del que contamos con datos, se aprecia un incremento en el número de escuelas públicas, justo en el momento en el que se intenta difundir y consolidar en el país el método Froebel. Fueron conocidos liberales los que impulsaron, desde sus puestos en el gobierno, la creación de escuelas de párvulos experimentales y las dotaron de maestras, lo que ayuda a explicar el incremento de las escuelas públicas respecto a las privadas.

A partir de 1900 asistimos a la puesta en funcionamiento de las escuelas graduadas, lo que provoca, debido a la imprecisión de las estadísticas disponibles en la mayoría de las fuentes consultadas, entre otras circunstancias, la falta de datos en cuanto al número de aulas de párvulos existentes en las mismas. Este año coincide con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, a nivel práctico representa el inicio de un periodo, en el ámbito de la Educación Infantil, en el que en España, al contrario de lo que sucedía en Europa, no se consolida la institucionalización de esta etapa educativa. Salvo Cataluña, que por su proximidad a la frontera francesa y a Italia era más permeable a estas iniciativas, el resto de España sufriría un estancamiento que se mantendrá hasta los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera, y que comenzó a repuntar, en el sector público, durante la Segunda República, truncándose con el inicio de la Guerra Civil.

En general, la iniciativa privada cuenta con más escuelas que la pública en la mayor parte del periodo estudiado, lo que nos lleva a apuntar como posible causa de esta circunstancia, la falta de apoyos institucionales públicos para su crecimiento, salvo la apuesta personal de algunos de los políticos de la época. Este panorama determinaría el

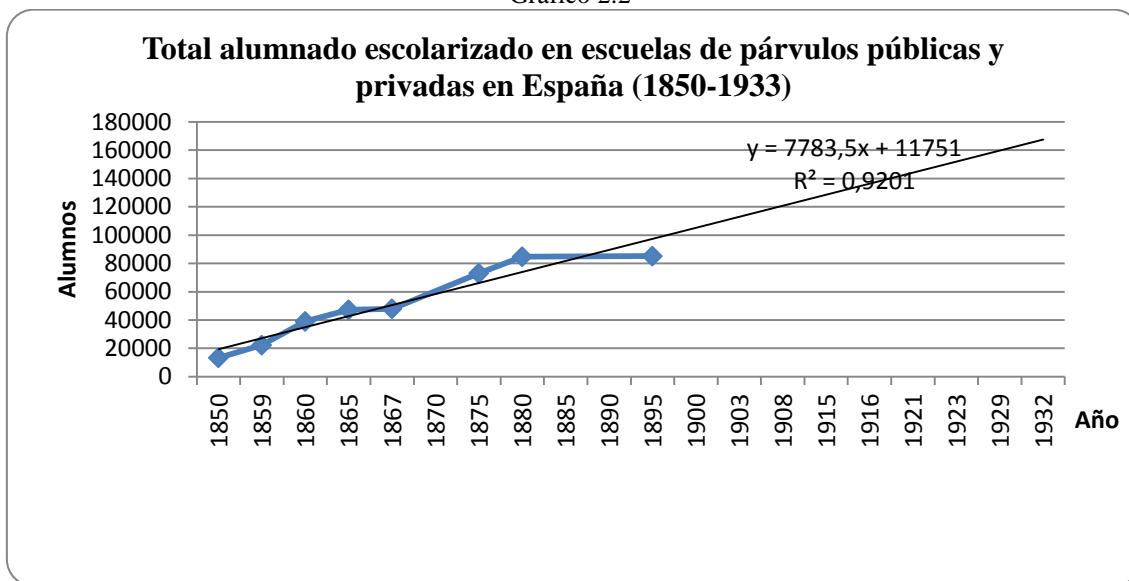
escaso desarrollo de la Educación Infantil en nuestro país hasta bien entrado el siglo XX.

Cuadro 2.2. Alumnado escolarizado en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933).

AÑO	ESCUELAS PÚBLICAS			ESCUELAS PRIVADAS			TOTAL ESCUELAS		
	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
1850									
1859			10.159			3.244			13.403
1860	12.907	2.135	15.042	2.884	4.397	7.281	15.791	6.532	22.323
1865	21.373	6.129	27.502	6.656	4.914	11.570	28.029	11.043	39.072
1867	23.427	8.875	32.302	9.361	5.641	15.002	32.788	14.516	47.304
1870	26.333	6.349	32.682	8.593	6.732	15.325	34.926	13.081	48.007
1875									
1880	38.322	12.691	51.013	7.949	14.104	22.053	46.271	26.795	73.066
1885	39.915	21.184	61.099	9.675	13.987	23.662	49.590	35.171	84.761
1890									
1895									
1900			62.521			22.676			85.197
1903									
1908									
1915									
1916									
1921									
1923									
1929									
1932									
1933									

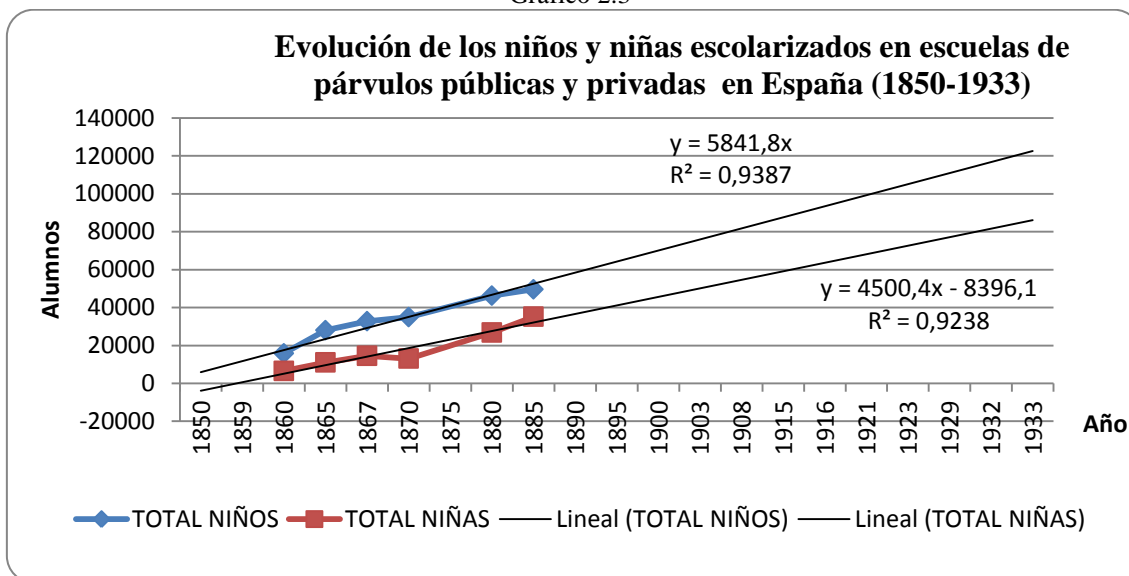
Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes indicadas.

Gráfico 2.2



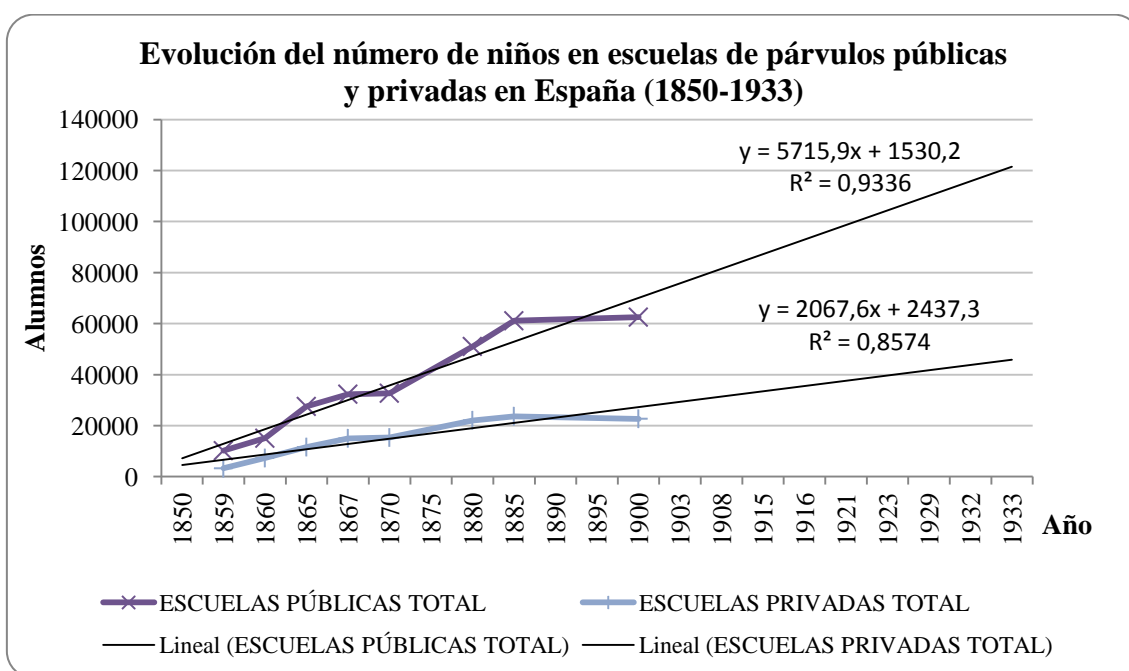
En cuanto al número de alumnos escolarizados en esta etapa durante el periodo estudiado, vemos que crece de una manera uniforme desde 1850 hasta 1880 para estancarse a partir de esa fecha, que coincidirá con un declive al final de la década de iniciativas tales como el curso para maestras de párvulos puesto en marcha por el Patronato General de Escuelas de Párvulos creado por Decreto en marzo de 1882 y sustituido en 1884 por una junta de señoras.

Gráfico 2.3



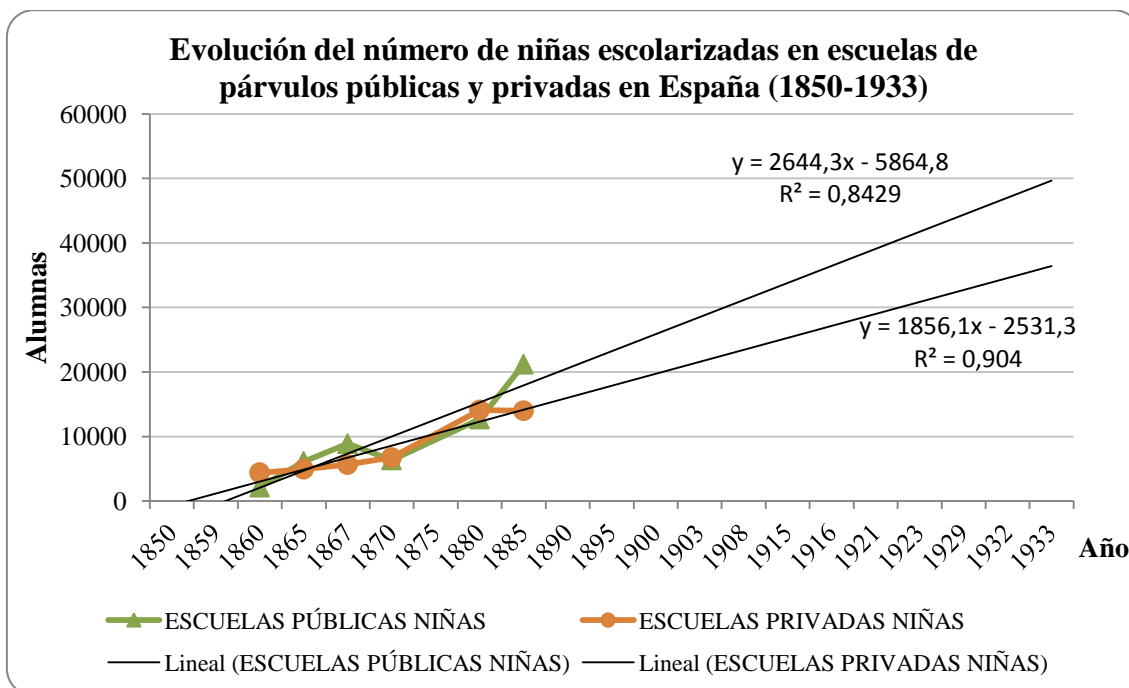
Los niños y niñas escolarizados siguen una tendencia de crecimiento semejante, quedando siempre el número de niñas por debajo del de niños. Sin embargo, en el periodo comprendido entre 1880 y 1885 el número de niñas escolarizadas se incrementa proporcionalmente más que el de niños que sufre un ligero estancamiento.

Gráfico 2.4



Los niños escolarizados en escuelas públicas y privadas mantienen un ritmo de crecimiento similar en ambos tipos de instituciones, apreciándose un estancamiento de ambos en los últimos quince años del siglo XIX.

Gráfico 2.5



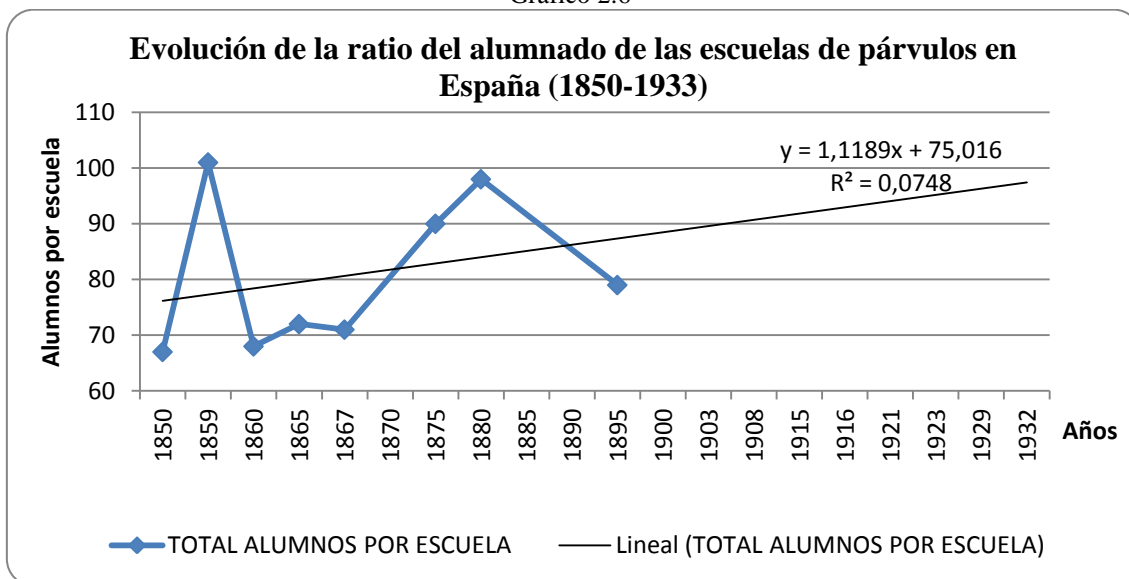
Las condiciones de escolarización de las niñas, como se aprecia en este gráfico, varían en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, tanto las escuelas públicas como las privadas presentan cifras de matrícula muy similares. En cuanto a las variaciones podemos decir que, en un primer periodo, el número de niñas matriculadas en escuelas privadas es inferior al de las niñas matriculadas en escuelas públicas; sin embargo, desde 1870 hasta 1882 la tendencia se invierte: las escuelas privadas acogen a un mayor número de niñas en términos absolutos que las públicas, para invertirse de nuevo la tendencia en el último periodo.

Cuadro 2.3. Totales y ratios de alumnado en escuelas de párvulos públicas y privadas en España (1850-1933).

AÑO	Alumnos escuelas públicas	Escuelas públicas	Alumnos/ Escuela pública	Alumnos escuelas privadas	Escuelas privadas	Alumnos/ Escuela privada	Total Alumnos	Total escuelas	Total Alumnos/ Escuela
1850		41			54			95	
1859	10.159	109	93	3.244	90	36	13.403	199	67
1860	15.042	125	120	7.281	95	77	22.323	220	101
1865	27.502	230	120	11.570	343	34	39.072	573	68
1867	32.302	282	115	15.002	376	40	47.304	658	72
1870	32.682	273	120	15.325	401	38	48.007	674	71
1875									
1880	51.013	347	147	22.053	468	47	73.066	815	90
1885	61.099	417	147	23.662	447	53	84.761	864	98
1890		418							
1895									
1900	62.521	433	144	22.676	645	35	85.197	1.078	79
1903		531							
1908		458			566			1.024	
1915		504							
1916		479							
1921		587							
1923		591							
1929		609							
1932									
1933									

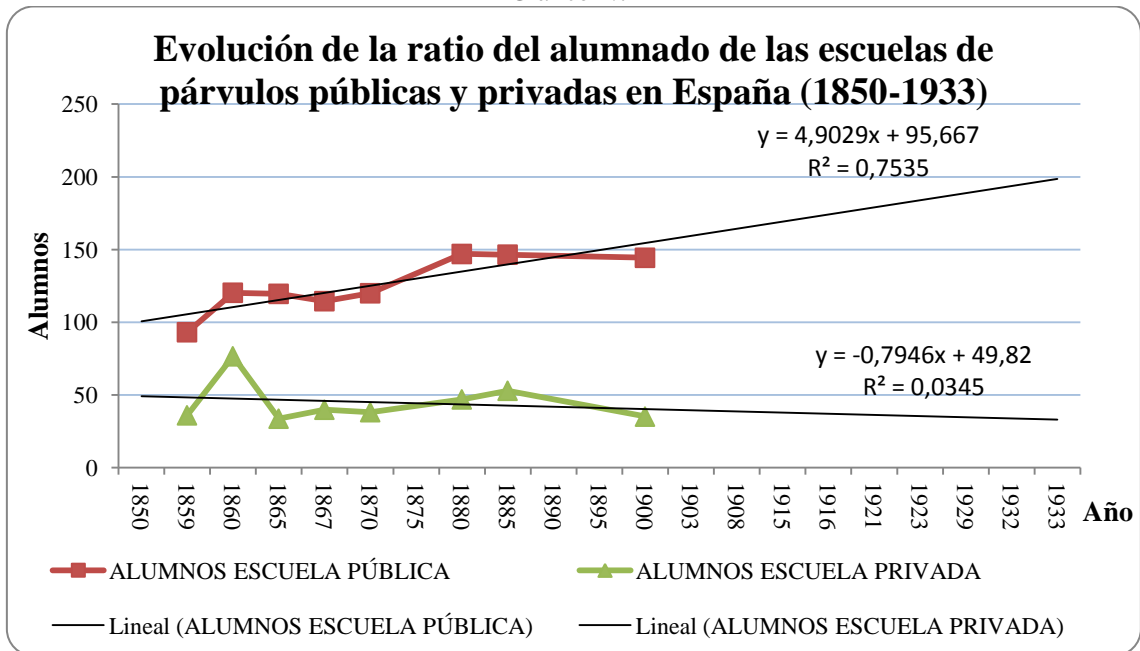
Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes indicadas.

Gráfico 2.6



En una primera etapa que comprende desde 1850 a 1860, el número total de alumnos por escuela se incrementa pasando de unos 67 alumnos por cada escuela de párvulos a aproximadamente 101, para descender posteriormente a los valores iniciales. Este hecho se podría explicar por un incremento en la demanda inicial de puestos escolares que obtiene como respuesta un incremento en el número de escuelas en el quinquenio posterior. La ratio de alumnos se mantuvo estable hasta principios de la década de los 70, momento en el que asistimos a otro incremento en la demanda que es satisfecho en el periodo comprendido entre 1880 y 1895.

Gráfico 2.7



Los datos sobre la ratio de alumnos en la red pública y en la privada presentan líneas similares, manteniendo la privada una ratio menor que la pública en todo el periodo, aunque cabe destacar que la línea de tendencia en la escuela pública presenta una pendiente positiva y en las escuelas privadas esta línea tiene una pendiente negativa: cada vez encontramos, en este tipo de escuelas, menos alumnos por aula.



### 3. Froebel: pedagogía y cultura material de la escuela.

---



### **3. Froebel: pedagogía y cultura material de la escuela.**

Este capítulo comienza con una breve biografía de Froebel. El estudio de su biografía es un tema ampliamente tratado en la mayoría de las fuentes consultadas. En primer lugar tenemos que citar la autobiografía extraída de una carta que en el año 1827 Froebel envía al duque de Meninhem y que años después fue utilizada por Lange, su editor, para escribir su biografía. En esta reflexión, escrita en primera persona, encontramos muchas de las claves que forjaron su pensamiento pedagógico. Para complementar dichos escritos, podemos recurrir a una innumerable serie de publicaciones que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX relataban pormenorizadamente la vida del pedagogo alemán.

Con la publicación de *La educación del Hombre*, Froebel lanzó al mundo la esencia de su pensamiento pedagógico. Fundamentado en lo que él denominaba la *Ley Esférica*, junto con postulados del *Panenteísmo*, el *Naturalismo* y la *Estética* desarrollaba una teoría que recibía influencias de las escuelas filosóficas de Jena y Berlín y comportaba, en la opinión de muchos de sus estudiosos, parte de la filosofía krausista, lo que avalaba su introducción en España de la mano de representantes integrantes de la ILE. En cuanto a sus referentes pedagógicos, nos remontaremos a la obra del pedagogo moravo Joan Amos Comenio; al representante por antonomasia del naturalismo pedagógico Jean-Jacques Rousseau, con el que Froebel compartía gran parte de sus ideas acerca de la educación positiva y, por último, al que fue su maestro Johan Heinrich Pestalozzi. Como es sabido, Froebel fue alumno de Yverdun y compartió con Pestalozzi y sus colaboradores varios años de formación. Este hecho tuvo su reflejo en muchos aspectos, tanto teóricos como prácticos del método Froebel.

Junto con su pensamiento pedagógico, hemos creído conveniente hacer un recorrido por la cultura material asociada a su método tal y como se presenta en las primeras manifestaciones del mismo. Iremos analizando diferentes elementos de esta cultura material en base a las referencias más cercanas al primer kindergarten, en aquellos escritos que la plasmaron y que de alguna manera hacen mención a las etapas iniciales de su desarrollo. Posteriormente, intentaremos hacer un recorrido por países extranjeros, comenzando por los primeros que recibieron el método de manos de alumnos del propio Froebel como la baronesa Marenholtz, para, seguidamente, explicar

su difusión en países de nuestro entorno y en otras naciones de más allá del continente europeo, donde dependiendo de factores culturales, entre otras circunstancias, su difusión fue más o menos exitosa y determinó, en gran medida, la interpretación que de la filosofía inicial que lo sustentaba se hizo, lo que tuvo un importante reflejo en las prácticas que de ella se derivaron.

### **3.1. Friederich Froebel (1782-1852): notas biográficas.**

Friederich Froebel nació el 21 de Abril de 1782 en Oversweissback, un pueblo de Schwarzburg-Rudolstadt, en los bosques de Turingia, Alemania. Su madre murió a los pocos meses de su nacimiento. El cuidado del niño, tras la muerte de la madre, recayó en los hermanos mayores, Christophe y Christian, que se convirtieron en sus protectores. Cuando tenía 4 años, el 22 de junio de 1785, su padre, pastor protestante, se casó de nuevo, pero lo que en un principio parecía una nueva oportunidad para el niño, tal y como lo manifestaba en su autobiografía, se convirtió en un desengaño en cuanto su madrastra dio a luz su primer hijo. A los pocos meses de su matrimonio, la madrastra apartó al niño de su lado, lo que generó en él un sentimiento de desolación aún mayor que el primero. A partir de ese momento Froebel entra en una etapa de introspección. El abandono, según dice Heiland, se tradujo en una actitud arrogante y egocéntrica<sup>1</sup>. Su padre consideraba que el pequeño era poco inteligente, por lo que lo envió a la escuela pública de niñas. En esta época la escuela y la iglesia guardaban una estrecha relación; los niños debían asistir a la iglesia el domingo y relatar el lunes, en el colegio, lo que se había dicho allí el día anterior. Además, debían aprender pequeños fragmentos de la Biblia de memoria que posteriormente recitaban en clase. Algunos de estos pequeños versículos quedaron grabados en la memoria de Froebel de manera que, según él, constituyeron el nacimiento de su vida espiritual. Su vida en estos primeros años estuvo también influida por la naturaleza, al vivir en un paraje rural cerca de las montañas.

Se reveló como un niño melancólico y soñador, pero como la conducta del futuro educador dejaba bastante que desear, sus padres consideraron que tenía un fondo perverso<sup>2</sup>. En base a estas circunstancias surgió en Froebel la idea que fundamentó su filosofía educativa. El aspiraba a encontrar la unión completa del hombre y la

---

<sup>1</sup> HEILAND, H.: "Friedrich Froebel (1772-1852)", *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, XXIII, 3-4 (1993), pp. 501-519, referencia en p. 502.

<sup>2</sup> GUILLAUME, J.: "Froebel", en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette et C<sup>ia</sup>, 2 t., t.1, 1911, pp. 691-704, referencia en p. 692.

naturaleza. Los sermones que Froebel escuchaba en la iglesia presentaban el sello de la vieja escuela ortodoxa; el lenguaje que se utilizaba en esta oratoria era duro y tenía cierto ritmo, pero las palabras contenidas en él podían ser interpretadas de más de una manera. Este discurso exigía largas explicaciones, así que el pequeño se acostumbró, desde un primer momento, a pensar en las cosas preguntándose siempre por las causas que las provocan y buscando conexiones entre ellas<sup>3</sup>.

A lo largo de su autobiografía, Froebel analizó cómo influyeron en él sus circunstancias familiares y cómo asumió de manera consciente su refugio en la vida interior, juzgando todas y cada una de sus acciones y pensamientos a la luz de las doctrinas religiosas predicadas por su padre. Se dedicó a analizar profundamente todo lo que escuchaba bajo el prisma de la naturaleza que le servía como referente material. Conformó lo que a lo largo de su vida iba a ser para él la razón última de su existencia: la manifestación de Dios en la construcción natural del mundo, cómo descubrirlo y aspirar a la perfección.

Su hermano mayor, consciente de la infelicidad del niño, regresó a casa por un corto periodo de tiempo, durante el cual, y con su apoyo, el niño reorganizó sus ideas y comenzó a buscar el equilibrio entre su vida exterior y su vida interior. Un tío suyo, hermano de su madre, el superintendente Hofmann de Stadt-Ilm, también clérigo, visitó la casa de los Froebel durante unos meses en el año 1792. Froebel lo percibía como un hombre gentil y benévolo. El Sr. Hofmann se percató de la infelicidad del niño y poco después de marcharse de Oversweissback envió una carta al padre ofreciéndose para hacerse cargo de él durante un tiempo. Hacia finales del año 1792 Froebel se traslada a vivir a Stadt-Ilm. Viviría también con ellos la suegra de Hofmann, ya que su mujer y su hijo de corta edad habían fallecido hacía poco tiempo. Esta señora hizo las veces de madre y contribuyó a cambiar la opinión de Froebel sobre la bondad y necesidad de la figura materna<sup>4</sup>.

Allí, en un precioso valle y en un ambiente de respeto y confianza, comenzó Froebel a asistir a la escuela de la ciudad, junto a unos 40 alumnos más. El chico en este

---

<sup>3</sup> FROEBEL, F.: *Materials to Aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, Nueva York, E. L. Kellogg and Co, 1887, pp. 21.

<sup>4</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, Barcelona, Labor, 1930. p. 11.

ambiente se sentía querido, su costumbre de esconderse y permanecer en soledad empezó a desaparecer y los juegos en plena naturaleza mejoraron considerablemente su salud. En la escuela aprendió cálculo, geografía y un poco de latín. La situación que Froebel vivió en este momento, según él mismo relataría posteriormente, le devolvió el equilibrio de la vida<sup>5</sup>.

Su instrucción religiosa durante ese tiempo vino a confirmar pensamientos que él había tenido anteriormente. El nivel filosófico de los sermones de su tío, demasiado elevado para la mayoría de sus compañeros, resultó fácil de entender para Froebel, ya que las reflexiones interiores que había tenido en periodos anteriores le habían conducido a razonamientos similares a los que ahora se le exponían. Reflexionaba de nuevo en voz alta y apuntaba la poca razón que tenían aquellos que lo juzgaban como una persona carente de ningún tipo de convicción religiosa. Durante estos años, y hasta su confirmación, Froebel vivió con su tío. En su autobiografía analizaba las diferentes maneras de enseñar de los profesores de su escuela y los modos de aprendizaje que él adoptaba con cada uno de ellos. También reflexionaba acerca de las diferencias entre el tipo de feligreses que surgía de las enseñanzas de su padre y el que emergía de las enseñanzas de su tío<sup>6</sup>.

Durante las semanas de vacaciones escolares que pasaba en casa de su padre, encontró en su biblioteca grabados que representaban imágenes de la historia universal. En uno de ellos localizó un alfabeto alemán junto a otros que presentaban caracteres tipográficos distintos, entre ellos el griego, que conocía a través de los estudios de su hermano. Tal hallazgo le impulsó a ponerse a investigar acerca de las relaciones entre las lenguas. En este periodo Froebel leía novelas juveniles de aventuras que despertaban en él un carácter soñador. Con la confirmación terminan los años en los que Froebel residió en casa del intendente Hoffmann<sup>7</sup>.

Volvió a casa de su padre para elegir una carrera profesional cuando dos de sus hermanos ya estudiaban, por lo que su madrastra se mostró contraria a financiar los estudios de un tercero. Como además Froebel, a juicio de su padre, no presentaba

---

<sup>5</sup> FROEBEL, F.: *Materials to aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, op. cit., pp. 29-30.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>7</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 10.

demasiadas aptitudes para el estudio, se buscó para él una opción diferente a la universidad. Su padre se puso en contacto con un guardabosque para que el joven, bajo su tutela, aprendiera los rudimentos de la profesión. En 1797 se marchó Froebel a Johani, con el guardabosque Witz, en Hirschberg de Saale; las materias a estudiar serían silvicultura, geometría y agrimensura. Pero este señor, con una reconocida reputación como geómetra y asesor de impuestos, tenía poca capacidad para la enseñanza; además permanecía la mayor parte de los días ocupado en sus negocios. Durante este tiempo Froebel decidió aprender por su cuenta. Contó para ello con los libros de ciencias naturales que había en casa del guardabosque, coleccionó minerales y plantas y retomó sus reflexiones acerca del origen de la naturaleza y de todo lo creado<sup>8</sup>.

Residiendo en Johani llegó a una ciudad cercana una compañía de teatro que actuaba temporalmente en el castillo. Froebel asistió a una de las representaciones, creyó ver en aquellos actores una vocación divina y trabó amistad con el más joven de ellos. Según le contó el actor, no había nada sobrenatural en su dedicación al trabajo, ésta estaba motivada por la necesidad, es más, su intención era dejar la profesión en cuanto encontrase una oportunidad mejor. Su padre tampoco era partidario de sus inclinaciones escénicas, así que unas y otras circunstancias acabaron con la vocación dramática de Froebel.

En junio de 1799 terminaba su aprendizaje y aunque el guardabosque Witz le pidió que se quedara con él un año más, Froebel, que quería ampliar sus conocimientos de matemáticas y botánica, declinó la invitación. La negativa disgustó al guardabosque, que envió una carta a su padre diciendo que el chico se había aplicado poco en sus estudios. Este hecho provocó que el reverendo reafirmase la opinión que tenía en cuanto a la capacidad académica de su hijo, por lo que sus estudios de profundización en matemáticas y botánica quedaron en suspenso<sup>9</sup>.

Por aquellas fechas el reverendo tuvo que enviar dinero a su hijo Taugott que estudiaba medicina en Jena, y decidió que fuera Froebel quien se encargara de hacérselo llegar. Una vez en Jena, Froebel quedó absorto por la vida intelectual de la universidad

---

<sup>8</sup> FROEBEL, F.: *Materials to Aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, op. cit., pp. 29-30.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 29-30.

y quiso quedarse con su hermano hasta acabar el semestre. Comenzó a recibir clases de topografía y dibujo y entró en contacto con el círculo de amistades de Taugott. Al año siguiente volvería a Jena para estudiar ciencias naturales gracias al legado de su madre. Su padre certificó su preparación para los estudios universitarios y él se matriculó en filosofía. Se quedó allí durante tres meses en los que asistió a cursos de diferentes especialidades, entre ellas mineralogía, que despertaron en él gran interés, llegando a formar parte de la Sociedad para la Mineralogía General. Pasado este tiempo y ante la ausencia de ingresos, Froebel contrajo deudas que le llevaron a prisión en 1800. Para poder obtener su libertad su padre le hizo renunciar a su parte de herencia. Debido a estos hechos, Froebel regresó a Oversweissback en la primavera de 1801. Tras su regreso, su padre decidió mandarlo con un pariente a Hildeburg para poner en práctica sus conocimientos de economía rural y ayudarle en la administración de sus posesiones, pero al poco tiempo tuvo que regresar de nuevo a la casa paterna para ayudar a su padre anciano y enfermo. Según relataba, este último periodo de la vida de su padre supuso un acercamiento al reverendo, lo que contribuyó a menguar el distanciamiento del pasado. A los pocos meses, en febrero de 1802, moría su padre, el párroco de Oversweissback, a los 73 años<sup>10</sup>.

A partir de este momento Froebel contó con la independencia necesaria para decidir sobre su futuro. Abandonó la casa paterna en la pascua de ese mismo año y se dirigió a Bamberg para trabajar como agrimensor<sup>11</sup>. En 1803 coincidió con un joven doctor en filosofía que había conocido en Jena, lo que le impulsó a retomar la filosofía natural. Estudió las obras de Schelling *El alma del mundo* (1798) [*Von der Weltseele*] y *Bruno y el principio natural de las cosas* (1802) [*Bruno, oder über das natürliche und göttliche Prinzip der Dinge*]<sup>12</sup>. A partir de estos estudios surgieron sus ideas sobre el pensar y el ser. La materia no era otra cosa que el espíritu extinguido, las etapas del espíritu en su marcha hacia la conciencia de sí mismo estaban exteriormente fijadas como sucesión de grados en la naturaleza; de ahí que todo lo orgánico encerrara algo simbólico<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 13.

<sup>11</sup> HEILAND, H.: “Friedrich Froebel (1772-1852)”, op. cit., p. 503.

<sup>12</sup> SCHELLING, F. W.: *Historisch-kritische Ausgabe, Im Auftrag der Schelling-Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, Reihe I, Band 6, *Von der Weltseele - eine Hypothese der höhern Physik zur Erklärung des allgemeinen Organismus*, 1798.

<sup>13</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p.14.



Durante esa época tomó contacto con los escritos de Novalis, representante de la corriente romántica, a través del cual conoció la arquitectura alemana medieval. Estos hallazgos alentaron su deseo de estudiar arquitectura. En 1803 Froebel publicó en un diario local una solicitud de empleo. A la solicitud había adjuntado un trabajo geométrico y arquitectónico (planos de una mansión rural), había decidido ser arquitecto. Todos estos recursos le permitieron encontrar un trabajo de secretario privado en la propiedad Gross-Miltzow cerca de Neubrandenburg. Cuando terminó su trabajo en Gross-Miltzow (1804-1805) se trasladó a Frankfurt para trabajar en el sector de la construcción, pero había perdido todos sus certificados y el proyecto fracasó. En junio de 1805 encontró en esa ciudad un puesto en la escuela modelo, que funcionaba según los principios de Pestalozzi. Froebel se dio cuenta enseguida de que había encontrado su verdadera vocación. Escribió a su hermano Christoph: “Tengo que decirte con toda sinceridad que me sorprende lo bien que me siento en mi trabajo... Es como si hubiera enseñado ya durante largos años y hubiera nacido para esta profesión; tengo la impresión de que nunca he deseado hacer otra cosa”<sup>14</sup>. Gruner, pedagogo amigo suyo, lo puso en contacto con la familia von Holzhausen de Frankfurt, que pagó los gastos de su viaje a Yverdon (Suiza) para visitar el Instituto de Pestalozzi. Caroline von Holzhausen logró que Froebel aceptase el cargo de preceptor de sus hijos. De 1808 a 1810 vivió en Yverdon con los tres niños, para asimilar los principios del método de Pestalozzi y proporcionar a los niños la mejor educación. Valiéndose de la ayuda de su hermano Christoph, que como pastor gozaba de cierta influencia en la enseñanza elemental de su región natal, quiso implantar en el principado de Schwarzburg-Rudolstadt la concepción escolar de Pestalozzi, pero su intento no obtuvo resultados. Froebel decidió en aquel momento plasmar por escrito sus opiniones sobre lo que había aprendido en Yverdon. Ese importante análisis de la teoría de Pestalozzi sobre la enseñanza primaria evidencia lo mucho que el maestro suizo influyó en Froebel. Hasta su muerte y durante toda su vida se mostró deslumbrado por el pensamiento de Pestalozzi, aunque lo interpreta y profundiza en él de manera autónoma<sup>15</sup>.

En 1810 regresó a Frankfurt para seguir de tutor de los Holzhausen. Tendría que esperar hasta 1812 para matricularse en la universidad de Berlín, Donde habían

---

<sup>14</sup> FROEBEL, F.: *Materials to Aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, op. cit., p. 53.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 63.

marchado desde Jena prestigiosos profesores de filosofía, Fichte entre ellos<sup>16</sup>. Froebel asistió allí a las clases del profesor Weiss. En 1813 se alista en el ejército para luchar por Alemania, incorporándose a la división de infantería de Lutzow en Leipzig. Allí conoció a Langenthal y a Middendorf; los tres compartieron ideas sobre educación y filosofía los días que pasaron juntos durante aquella campaña. En pocos meses se firmó la paz. El periodo que pasó en el frente le hizo reflexionar sobre la idea de la nación alemana. Por haberse alistado como soldado prusiano en el cuerpo de infantería alemán obtuvo el puesto de ayudante en el museo de mineralogía de Berlín que dirigía Weiss. En 1815, Froebel se reunió de nuevo con Langenthal y Middendorf, que estaban buscando trabajo como tutores privados para poder costear sus estudios en la universidad de Berlín.

Su trabajo en el museo de mineralogía le descubrió los secretos de la cristalografía, las formas geométricas que dibujan los cristales. Observó pacientemente las relaciones y proporciones que presentaban las imágenes geométricas exactas y números determinados. Permaneció allí hasta octubre de 1816, fecha en la que marcha a Grisheim para atender a los tres hijos de su hermano Cristoph que habían quedado huérfanos, una vez allí se unirían a éstos los dos hijos de su hermano Cristian. Estos primeros pasos le llevarían a fundar el establecimiento de enseñanza de Keilhau. Grisheim no era un buen sitio para acoger a su cada vez más numerosa familia. La viuda de su hermano Cristoph contaba con una propiedad en Keilhau, bastante más amplia, que entre todos acondicionaron para cumplir el papel de residencia escuela. En la primavera de 1818 contaba ya con 12 alumnos. Middendorf ayudó a Froebel desde el principio, incorporándose también Langenthal al final del año al nuevo establecimiento. Finalizada la puesta en marcha del instituto, Froebel le propuso matrimonio a Guillermina Hoffmeister<sup>17</sup>.

Durante este periodo, y hasta 1832, Froebel desarrolló su actividad educativa en el instituto de Keilhau. En él escribiría su obra más conocida, *La Educación del Hombre*, en la que reflexionaba acerca de los principios pedagógicos sobre los que construiría su método. En esta obra Froebel trató de extrapolar los fundamentos

---

<sup>16</sup> UREÑA, E. M.: *Krause, educador de la humanidad, una biografía*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1991, pp. 231-257.

<sup>17</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 74.

educativos que había que tener presentes para formar seres humanos capaces de desenvolverse por sí mismos. Poco a poco hizo de Keilhau una escuela modelo, hasta que en 1831, con el mecenazgo de Xaver Schnyder, abrió un nuevo establecimiento educativo en el palacio de Wartensee, en Suiza, que se encontraba en contacto con Keilhau. La institución suiza comprendía las enseñanzas que recibían los alumnos desde su escolarización hasta su entrada en la universidad. Estas iniciativas pedagógicas tuvieron diferente acogida dependiendo de la confesión religiosa del lugar en el que desarrollaban sus actividades.

En 1835 se propone a Froebel dirigir un orfanato en Burgdorf (Berna), pero su idea sobre la construcción de la humanidad en consonancia con la Naturaleza y con Dios le hacen abandonar esta institución un año después para regresar de nuevo a Alemania y comenzar a montar su nuevo instituto autodidáctico. Por estas fechas inventó una serie de materiales lúdicos para mejorar el ambiente pedagógico entre las familias (burguesas) y ayudó a fundar asociaciones de padres de familia que motivaran a otros gracias a sus experiencias lúdicas. Estas ideas fueron el germen del kindergarten en el que educadoras profesionales se encargaban de atender a los niños mientras jugaban. Al regresar a Alemania en 1836 contaba con algunos materiales lúdicos que denominó “dones”. En 1837 inauguró en Blankenburg (Turingia) el “Instituto para responder a las necesidades de actividad del niño y el joven”<sup>18</sup>, que constituyó una verdadera fábrica de juguetes. Allí produjo el primer “don”: seis bolas de lana con los colores del espectro; luego el segundo: un conjunto de esferas, cubos de madera y un cilindro; y por último el tercero: un cubo constituido por ocho cubitos. Fabricó además libros “desmontables” y material didáctico, por ejemplo, un cubo para el autoaprendizaje de la lengua o un cubo geométrico (matemático). Cada cara de ese cubo “hablante” llevaba una etiqueta en la que figuraba información sobre el cubo como volumen matemático.

Pero Froebel no siguió produciendo estos materiales porque sólo se utilizaron en escasa medida, como podemos comprobar en la siguiente cita:

“Durante la primavera de 1838, desarrolló Froebel una amplia actividad industrial: los bocetos y dibujos correspondientes a los primeros medios de juego

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 89

quedaron ya completamente realizados, comenzando la fabricación en gran escala. Varias vecinas de Blakenburg preparaban pelotas de punto, guarnicioneras y torneros recibían grandes pedidos de Froebel y el ebanista Enrique Löhn apenas si podía cumplimentar lo que el pedagogo le encargaba, pues tanto era lo que había por hacer. La familia del ebanista ha conservado hasta nuestros días el libro de anotaciones de sus trabajos, guardando una profunda impresión de la actividad de Froebel por aquel entonces. El número de dados, triángulos, de tablitas y cajas que Löhn hubo de preparar, se elevan a varios millares. También encargó Froebel para su negocio una prensa litográfica y otra para encuadernar.

Todos los materiales preparados por esta casa comercial, eran reunidos por juegos, empaquetados en cajas y enviados a su destino. El personal iba creciendo en aquella empresa: en 1844, son nombrados un gerente, Schwarzkopf, y un viajante, Mehlthau. Pero este propósito industrial no podía mantenerse, porque los pedidos de Dones eran muy escasos y, por consiguiente, insignificantes los ingresos. Hasta el 30 de diciembre de 1850 continuó el negocio por la casa Key, y entonces fue llevado cuanto tenían a una especie de almacén que se estableció en una habitación proporcionada por la señora viuda de Straubel. El hijo de esta, que estaba ocupado desde hacía varios años en el negocio de Froebel, administró los medios de juego y ocupación que allí se habían amontonado, hasta la muerte de Froebel. El último nombre que recibió aquella empresa, fue: Librería editorial del Instituto de Juegos Infantiles”<sup>19</sup>.

Aquí vemos como el primer intento de comercialización de los dones no tuvo mucho éxito. En principio Froebel utilizó como medio de difusión la *Hoja dominical*, un periódico que él mismo publicó y que estaba dirigido a los padres para hacerlos responsables de la educación de los niños, pero en poco tiempo se dio cuenta de que este medio era insuficiente para sus propósitos. Fue a través de los viajes que emprendían los alumnos de Keilhau que los dones empezaron a ser conocidos en círculos más amplios. Estos viajes dieron a los materiales la resonancia suficiente para servir de salvoconducto en la difusión del método por algunas zonas de Europa.

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 90.

En 1839 moría su esposa Guillermina, que estuvo durante toda su vida completamente comprometida con la obra de Froebel. Ese mismo año comenzaría en el instituto de Blankenburg el primer curso de especialización de educadores<sup>20</sup> dando a esta institución el nombre de *Institución para Juegos y Ocupaciones*. Tras tres años funcionando, la escuela necesitaba de alguien que la dirigiese, ya que Froebel debía acudir periódicamente a citas fuera de la institución. En 1843 creó la figura de “madre para los niños”<sup>21</sup> que, posteriormente, se encargaría de la dirección del establecimiento. Éste sería considerado el primer Jardín de la Infancia (kindergarten). Con él ponía en práctica la idea de comenzar la nueva educación desde una base más temprana, haciendo que esta actividad educativa pudiese paliar las carencias que el pueblo presentaba de cara a la educación de sus hijos más pequeños. Además, representaba un hito en cuanto a la profesionalización de la mujer en entornos educativos. Hasta entonces, eran escasas las iniciativas de esta índole en todo el continente europeo.

En 1844 aparece su obra *Cantos de la madre*<sup>22</sup>, como consecuencia del proceso de maduración de sus ideas acerca de la educación. Dividida en dos partes, la primera estaba compuesta por 50 láminas, poesías y cantos alusivos a las mismas; en la segunda parte se explicaba el uso de cada una de las láminas. Entre tanto Froebel intentó la difusión del kindergarten por todo el territorio alemán, pero fue su patria adoptiva la que le negó esta petición, difundiéndose la institución con más facilidad fuera de las fronteras alemanas que dentro de las mismas. En países como Suiza la difusión de los Jardines de Infancia se produjo más rápidamente que en Alemania, de hecho Suiza resultó ser el epicentro de la difusión del kindergarten en Europa.

Los establecimientos que Froebel había creado funcionaban con dificultades económicas y no encontraron suficiente ayuda institucional, por lo que hubo de vender sus derechos sobre los juegos y ocupaciones para poder seguir viajando y así difundir su idea del kindergarten tanto en Alemania como fuera de sus fronteras. Apoyó la idea de la mujer como educadora y “jardinera infantil”, y emprendió la tarea de formar a las mujeres alemanas para desempeñar estas funciones. Los círculos feministas, muy activos en esa época, acogieron su proyecto y brindaron a la causa los medios

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>22</sup> FRÖEBEL, F. : "Les causeries de la mère", en JACOBS, J.-F. : *Nouveau Manuel des Jardins d'enfants*, Paris, A. Jeandé, 1906, pp. 13-63. La obra original data de 1844.

necesarios para su difusión. Sin embargo, años después la patente de sus juegos de construcción fue adquirida por Ritker Anker en 1881.

En 1838, y con el apoyo del magisterio alemán, se constituyó en Rudolstadt una asamblea, convocada por el propio Froebel, a la que concurrieron aproximadamente 300 personas<sup>23</sup>. En esta asamblea se señalaban los jardines de la infancia como necesarios para la instrucción pública general. Aunque no todos los asistentes apoyaban incondicionalmente la idea froebeliana, la consideraban una base válida sobre la que construir un sistema educativo aunque liberándola de su aspecto matemático-filosófico y de su simbolismo. Tras largas discusiones, Froebel convenció a la audiencia de la bondad e idoneidad del proyecto y la asamblea se cerró con la aprobación de los kindergarten como integrantes del sistema educativo alemán.

En 1849 Froebel inaugura un instituto en Bad Liebenstein, donde se unieron a él Luisa Levin, quien terminaría en 1851 siendo su segunda esposa, y la baronesa Marenholtz-Bülow, que asistió al instituto en calidad de alumna y que desarrollaría una importante labor de difusión de la obra de Froebel en años posteriores con obras tan conocidas como *El Niño y su Naturaleza*<sup>24</sup>. Durante dos años Froebel se rodeó de influyentes personajes que difundieron y apoyaron su idea del kindergarten por toda Alemania. Comenzó a publicar, con el que más tarde fuera editor de sus obras, Wichard Lange, una revista titulada *Semanario de Federico Froebel. Periódico de unión para todos los amigos de la educación del hombre*. Estos apoyos despertaron también ciertas enemistades, que se pusieron de manifiesto en la prohibición en Prusia de los kindergarten el 23 de agosto de 1851<sup>25</sup>.

Ante este hecho y aunque Froebel, apoyado por sus amigos intentó rebatir la orden, su salud se fue debilitando y murió un año después en junio de 1852. Su obra y su legado se difundieron por todo el mundo y aún hoy quedan aspectos de los mismos que pueden ser objeto de un profundo estudio desde la perspectiva histórico-educativa.

---

<sup>23</sup> PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, op. cit., p. 136.

<sup>24</sup> MARENHOLTZ-BÜLOW, B.: *El niño y su naturaleza*, Nueva York, D. Appelton y Compañía, 1896.

<sup>25</sup> PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, op. cit., p. 151.

### 3.2. Pensamiento pedagógico.

Como se puede apreciar en los documentos autobiográficos de Froebel, la carta enviada al duque de Meningham en 1827, constituye una profunda reflexión del Froebel adulto sobre su infancia, adolescencia y primeros años de juventud. Lo primero que cabe resaltar es el carácter subjetivo y la interpretación de sus vivencias que hizo el autor. Esta carta la escribe Froebel en el año 1827, según las referencias encontradas en el diccionario de Buisson<sup>26</sup>. En ella relataba en primera persona los hechos que a su parecer dieron forma a su concepción filosófica del mundo. Contaba 45 años cuando la escribió. Hacía un recorrido por todos los acontecimientos vitales que abarcaban su periodo formativo. Esta etapa, desde su nacimiento hasta los 33 años, constituyó para él, según podemos extraer de sus palabras, el germen de sus ideas, de su concepción del mundo y de las ideas respecto a la educación, sobre todo de los más pequeños, en las que fundamentará su teoría educativa<sup>27</sup>. Anterior a la redacción de esta carta, concretamente en 1826 y durante su estancia en Keilhau, vio la luz la obra más importante de las que publica, *La Educación del Hombre*, que recoge los postulados filosóficos que sustentan su teoría educativa<sup>28</sup>.

Las Sagradas Escrituras influyeron desde un primer momento en su concepto de hombre. Otros hitos importantes en la construcción de su pensamiento fueron sus contactos con el mundo de la cristalografía de la mano del profesor Weiss, y su interés por la botánica, que desembocaban en el naturalismo. En cuanto a su mundo ideal viene moldeado por las teorías de Fichte, Schelling, Schiller, Goethe y Wieland<sup>29</sup>. De algunos había leído sus obras, las teorías de otros las conoció durante los años en los que frecuentó las universidades de Jena y Berlín. Desde 1805, fecha en la que comienza a trabajar en una escuela modelo de Frankfurt, Pestalozzi y sus precursores, Comenio, Rousseau, moldean su pensamiento pedagógico. También hemos de tener en cuenta sus

---

<sup>26</sup> GUILLAUME, J.: "Froebel", en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, op. cit., p. 698.

<sup>27</sup> FROEBEL, F.: *Materials to Aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, op. cit., pp. 57-58.

<sup>28</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, Madrid, Daniel Jorro, 1913.

<sup>29</sup> GRAZZINI, M. Y GASPARINI, D.: *Il grande Froebel delle opere minori*, Brescia, Istituto Monpiano, 2 t., t.1, 1999, p. 123.

contactos con Teresa Brunszvik, a través de Carolina von Holzhausen<sup>30</sup>, lo que nos induce a apuntar que el modelo de *infant school* importado a centro Europa desde Inglaterra influyó de alguna manera en el desarrollo de su método educativo. En cuanto a su idea de nación, sus reflexiones presentaban ciertas similitudes con las teorías defendidas por Krause y otros filósofos coetáneos, pero al mismo tiempo, podemos encontrar entre ambas ciertas divergencias que explicaremos más adelante.

### 3.2.1. La ley esférica.

La ley esférica, el panenteísmo, el naturalismo y la estética sintetizan los pilares básicos de la filosofía en la que se basa su modelo educativo. Froebel se traslada en 1811 a Gotinga donde escribe su filosofía de la educación y su filosofía de la esfera. Aunando la metafísica y la ciencia, y habiendo estudiado los escritos de Fichte, se inclina por la filosofía especulativa de la identidad de Schelling. La filosofía de la esfera no es una filosofía trascendental, Froebel considera al hombre como parte de la realidad divina, de la Creación: Dios es la Unidad que se manifiesta en el espectáculo contrastado del mundo. Según Gumlich:

“la esfera es la ley fundamental del Universo, del mundo físico y psíquico, del mundo moral e intelectual, del mundo sensitivo y pensante”<sup>31</sup>

Dice Heiland, para intentar explicar este principio, que mientras las cosas y los seres vivos viven su ley esférica mostrándola en sí mismos, el hombre la vive de manera consciente. El hombre reflexiona sobre su existencia, mira en su interior aunando este pensamiento con su intuición y, según esta ley esférica, actúa armonizando lo interior con lo exterior.

“Exteriorizar lo interior, interiorizar lo exterior y encontrar la unidad entre ambos, es por lo general la forma externa en que se traduce el destino humano”<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 177. Cabe resaltar la vinculación de Teresa de Brunszvik con la difusión en Hungría de las *infant schools* y la tormentosa relación sentimental que existió entre Froebel y Carolina von Holzhausen que, de alguna manera, determinó la vinculación profesional de ambos y sobre todo los apoyos que Froebel recibió de estos círculos aristocráticos.

<sup>31</sup> Citado en PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 60.

<sup>32</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, op. cit., p. 60.



Froebel entiende la educación como un apoyo a este proceso dialéctico. La filosofía de la esfera es una teoría científica y educativa, que fundamenta la relación entre el conocimiento subjetivo y el objeto científico y encuentra su reflejo en la actividad pedagógica. La realidad externa se muestra al niño por medio del juego para extraer sus estructuras con materiales como la esfera, el cilindro o el cubo, para favorecer la formación categorial tomada de la teoría de Pestalozzi. Por otro lado, y partiendo de la forma esférica, la más simple, la que simboliza la unidad y la totalidad, aquella que utilizó Froebel para elaborar el primer don, se introdujo en el estudio de la cristalografía. La génesis de las distintas formas cristalinas, partiendo de una forma básica, es para Froebel la prueba y la concreción científica de la idea de esfera, de su teoría de la educación, de su concepción y de su filosofía de la vida<sup>33</sup>:

“Lo esférico es lo único ilimitado y absoluto. Es el símbolo de la diversidad en la unidad y de la unidad en la diversidad. Lo esférico es la representación de la variedad que se desenvuelve y descansa en la unidad y la representación de la referencia de toda la variedad a la unidad. Lo esférico es el símbolo de la manifestación de la procedencia, de la derivación de toda variedad. Es lo que se desarrolla en lo infinito y lo que se limita en sí, representándose todo a un mismo tiempo: lo esférico es la totalidad y la perfección [...]. Cada uno de los objetos, todas las cosas, son de naturaleza esférica, son seres esféricos. La ley esférica es el principio fundamental de toda verdadera y suficiente educación del hombre”<sup>34</sup>.

Hay que apuntar que parte de estas reflexiones vinieron determinadas por el paso cercano a la tierra del Gran Cometa de 1811<sup>35</sup>. Sus escritos, publicados bajo el nombre de *Aforismos* en 1821, ponían de manifiesto la significación que él daba a la esfera como símbolo de la unidad de la vida como podemos apreciar en las palabras del texto transcrito anteriormente<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> HEILAND, H.: “Friedrich Froebel (1772-1852)”, op. cit., p. 506.

<sup>34</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 30.

<sup>35</sup> El Gran Cometa de 1811 fue visible a simple vista durante aproximadamente 260 días. Catalogado como un Gran Cometa por su espectacularidad, fue descubierto por Honoré Flaugergues el 25 de marzo de 1811. Continuó estando visible hasta junio, momento en el cual se perdió de vista por su cercanía al Sol, (<http://red-estelar.webcindario.com/Cometas-descubiertos.html> consultado el 25 de noviembre de 2011).

<sup>36</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, op. cit., pp. 333-334.

### **3.2.2. La filosofía krausista.**

La filosofía de la esfera se plasma en el ámbito social al compartir Froebel los postulados formulados por Krause que hacen referencia a la educación. Como se apuntó anteriormente, los postulados krausistas y froebelianos son convergentes en su esencia y divergentes en ciertos aspectos, aunque estos matices no constituyen una falta real de sintonía entre ambas filosofías, por lo que expondremos, a grandes rasgos, las ideas que sustentan el pensamiento de Krause procurando centrarnos en aquellas que hacen referencia a la educación. Otra de las razones que hacen necesario referir en este trabajo las conexiones entre Krause y Froebel es la asunción de la filosofía krausista por una representativa parte del liberalismo español del último cuarto del siglo XIX. Ello determinó que algunos librepensadores avalasen la introducción en España del método Froebel en el seno del ideal krausista de sociedad que tuvo, entre otros, su proyección práctica en instituciones como la Escuela de Institutrices o en algunas iniciativas promovidas por la Institución Libre de Enseñanza<sup>37</sup>.

Hay dos iniciativas en las que los esfuerzos krausistas se van a fundir de manera inseparable: la reivindicación de la mejora de la educación de la mujer y la apertura de nuevos horizontes para ella con la creación de escuelas e instituciones por medio de las cuales pudiese acceder a la enseñanza superior. Debido a esa capacidad especial para la educación de los niños, se pedirá un lugar para la mujer en la enseñanza, desarrollando en la Escuela Normal de maestras las enseñanzas para Institutrices con el fin de complementar, en sus domicilios, la educación que las niñas recibían fuera o equipararla con la que los niños adquirirían en los institutos de segunda enseñanza. La Escuela de Institutrices, inaugurada el 1 de diciembre de 1869, estaría amparada por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fundada con ese objetivo, cuyo presidente sería el director de la Escuela, Fernando de Castro. Vinculada a esa función, la mujer, como madre y educadora de sus hijos, estaría en disposición de alcanzar la formación necesaria para dirigir escuelas de párvulos y aprender la teoría froebeliana. El propio Froebel había creado un establecimiento en Marienthal para la formación de institutrices. Con estas iniciativas, las ideas del pedagogo alemán, que ya se habían

---

<sup>37</sup> Esta conexión se ramifica por medios masones y librepensadores que llegan a Krause y a Froebel (véanse ÁLVAREZ LÁZARO, P.: “La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo”, *Revista de Occidente*, Madrid, 101 (1989), pp. 88-106, y CAPELLÁN, G.: *La España armónica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006, p. 149)

difundido en Europa desde los Congresos Internacionales de Beneficencia (1857) y de filósofos (1869), comenzaron a penetrar en nuestro país. Organizado por los krausistas alemanes, H. Schliephake dio unas “Conferencias sobre el método de educación del doctor Federico Froebel; Su fundamento científico y su fomento”<sup>38</sup>. A partir de este momento fue Pedro de Alcántara García Navarro quien empezó a difundir el método a través del *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*. Cabe apuntar al respecto que el método Froebel se perfila como la alternativa de la burguesía a la Educación Infantil, hasta entonces reservada a las clases sociales más desfavorecidas. Este pedagogo cordobés estuvo vinculado a los krausistas en la organización del fallido Congreso Nacional de Enseñanza de 1870 y, posteriormente, colaboraría con los institucionistas en los congresos pedagógicos de 1882 y 1892. García Navarro quería proponer en el congreso de 1870 como tema, la posibilidad de que el Estado tuviera el derecho de prescribir una religión positiva; un argumento muy cercano al laicismo social que promulgaban los krausistas. La educación tenía que mantenerse al margen del Estado y de la Iglesia<sup>39</sup>.

La Institución Libre de Enseñanza, tras no poder realizar su proyecto inicial de dedicarse a la educación superior, comenzó a interesarse por la enseñanza primaria, y en esta misión destacó por su apoyo incondicional a la educación de la mujer. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* se hacía eco, en algunos de sus artículos, de las teorías froebelianas, siendo la educación de la mujer y su capacidad como educadora, algunos de los aspectos del método a los que más se adherían los institucionistas, así como a otras dimensiones importantes del mismo como el intento de recrear siempre la vida natural de los niños, considerando la coeducación como un elemento más de este proceso de desarrollo natural.

En cuanto a Krause como educador de la humanidad, tal como lo califica Ureña, tuvo una relación estrecha y ambigua con el mundo de la masonería del cual Froebel formaba parte. Creyó ver en ella la única institución histórica cuya finalidad era el

---

<sup>38</sup> SCHLIEPHAKE, H.: “Conferencias sobre el método de educación del doctor Federico Froebel; Su fundamento científico y su fomento”, *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, 3 (4) (1870), pp. 275-285. En este artículo se efectúa una reflexión acerca de las conexiones filosóficas del método Froebel con las teorías del alemán Fichte, su concepto de hombre y el desarrollo de las potencialidades del mismo.

<sup>39</sup> CAPELLÁN, G.: *La España armónica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006, p. 240.

cultivo en el hombre de su propia humanidad<sup>40</sup>. Krause quiso sacar a la luz el ideal de la masonería que venía a coincidir con el ideal de la humanidad. Consideraba la historia de la humanidad como una historia universal del progreso. La concepción global de la que la filosofía de la historia constituía el centro más íntimo era el Panenteísmo. En la Alianza de la Humanidad de Krause se apuntaba hacia un ideal de sociedad cuyo fundamento último era aquello que une a todos los hombres por encima de sus diferencias, y que, a la vez, permite y fomenta el desarrollo pleno de las especificidades diferentes de cada individuo al armonizarlas orgánicamente dentro del mismo o de la totalidad superior que es la humanidad entera. La obra de Krause conmocionó al mundo masónico alemán. Ser auténticamente masón significaba, para Krause, ser un verdadero educador de la humanidad<sup>41</sup>. La educación del hombre en cuanto hombre, propugnada por Krause, no era ni una tarea abstracta ni una formación más junto a otras, sino aquel tipo de educación común a todos los hombres. Sólo sobre ese fundamento podía desarrollarse plenamente la formación de los distintos aspectos parciales de la vida humana, así como la formación de las vocaciones y las características específicas del individuo, para avanzar, de ese modo, en la realización histórica de ese gran individuo que es la Humanidad de la tierra<sup>42</sup>. Dentro de estas concepciones educativas, Froebel intentó dar forma a un método que, comenzando por las edades más tempranas, consiguiera alumbrar un hombre en concordancia con esta sociedad ideal.

El krausismo<sup>43</sup> alemán, desde Leonhardi hasta Kart Riedel, es exponente inequívoco de la vena pedagógica de la filosofía krausista: su relación profunda con el froebelismo, con la fundación de la llamada por Sánchez Sarto “Institución General para la Educación”<sup>44</sup>, con movimientos feministas, con diversas asociaciones de maestros,

---

<sup>40</sup> UREÑA, E.: “Krause y su ideal masónico: Hacia la educación de la Humanidad”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 4 (1985), pp. 73-95, cita en p. 77.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 85 y 91.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>43</sup> En la época, se entendía por krausismo el sistema filosófico concebido por C. Cristian Federico Krause como punto intermedio entre los ideados por Schelling y Hegel para dar solución al problema crítico acerca del valor de nuestros conocimientos, problema formulado por Kant con un rigor científico que excede a todos los problemas anteriores. El krausismo se ocupa del principio de la unidad, que debe servir de nexo a la relación, que constituyen los dos términos del conocimiento (sujeto y objeto). (*Diccionario enciclopédico Hispano Americano*, Barcelona, Montaner y Simón Editores, 1892, pp. 431-432).

<sup>44</sup> SÁNCHEZ SARTO, L.: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro, Editorial Labor S.A, 1936, pp. 1451-1462, cita en p. 1453.

con la Sociedad Comenius, etc., constituyen algunos de los ejemplos más interesantes<sup>45</sup>. Krause, en un periodo de su vida, con la intención de plasmar de manera práctica sus ideas acerca de la educación, intentó abrir un instituto para niños de unos doce años de edad, pero los problemas de financiación y su intenso trabajo hicieron imposible la realización de dicha idea<sup>46</sup>. Unos años después entra en contacto con Tolstoi para fundar en París un centro para niños rusos, pero aunque Krause elaboró el proyecto de instituto finalmente la idea no siguió adelante. La logia masónica a la que pertenecía se fijó en él para elaborar un informe sobre un instituto en régimen de internado para niños y niñas que regentaba en Dresde. Krause resalta en su informe la valía moral de los encargados de impartir la educación por encima incluso de su nivel de conocimientos, así como de la coeducación ya que considera al niño y a la niña seres iguales y con los mismos derechos: “las niñas no deben trabajar mientras los niños juegan; tampoco deben ser excluidas de la instrucción en aquellas disciplinas que en nuestros días contribuyen tanto a la honra y al progreso externo del sexo femenino como al del masculino; la educación del cuerpo ha de cuidarse con el mismo celo que la del espíritu, los niños y niñas deben estar en contacto con la vida pública”<sup>47</sup>. En 1813 funda Krause la Sociedad berlinesa para la educación. Aunque Froebel, nacido tan solo un año después que Krause, coincidió temporalmente en Jena (1799-1801) y en Berlín (1814) con las estancias de este último en ambas ciudades, de la documentación existente sobre la relación entre ambos se deduce con bastante seguridad que en ninguno de las dos ciudades llegaron a conocerse. En el año 1817 Froebel fundó en Keilhau el “Instituto alemán general de educación”, sobre el que Krause publicó un artículo en la revista *Isis* bajo el título “Sobre la educación alemana en general y sobre la generalidad alemana del Instituto educativo de Keilhau en particular”. Al año siguiente, Krause publicaba en la misma revista “Algunas observaciones al tratado de Froebel: sobre la educación alemana en general, etc.”. En este artículo propugnaba educar para la humanidad, y para la alemanidad solamente en cuanto subordinada a la primera. En él podemos ver que la mayoría de las observaciones que se hacen no están dirigidas contra los principios generales pedagógicos de Froebel, sino contra la falsa postura que él parece tomar con respecto a la humanidad y al pueblo alemán. Si bien los principios generales de Froebel

---

<sup>45</sup> UREÑA, E.: “Krause y su ideal masónico: Hacia la educación de la Humanidad”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 4 (1985), pp. 73-95, p. 94.

<sup>46</sup> UREÑA, E.: “Krause y la educación”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 7 (1988), pp. 149-162, cita en p. 150.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 154.

coinciden con los expuestos por Krause en los dos escritos publicados en el año 1811, los errores de Froebel en este planteamiento radicaron en tomar la parte por el todo, en la injusticia contra los demás pueblos y en la exaltación del pueblo alemán. Con todo ello, la realidad educativa desarrollada por Froebel responde a una educación humana, buena, justa y bella, como preconizaba el krausismo.

Krause, en diversos pasajes de su artículo insistía en sus coincidencias con Froebel: en sus ideas fundamentales acerca de la relación de la Humanidad y de los hombres con la Naturaleza y con Dios, y en su formulación acerca del hombre, al señalar que el hombre total constituye el fin y el producto de la educación, así como en los principios básicos generales de su pedagogía, ya que respondían al espíritu de la tercera edad de la Humanidad y eran, ellos mismos el fruto de la misma. En 1827 Froebel cayó en una profunda crisis espiritual. Ese mismo verano intentó encontrarse con Krause, que residía por aquel entonces en Gotinga, pero no pudo realizar su deseo. En 1828 Froebel escribió una larga carta respondiendo a Krause acerca de su crítica al artículo publicado en *Isis*. En ella Froebel cuenta que ha leído la mayoría de sus obras y que comparte con él sus puntos de vista, hecho que se manifiesta desde ese momento en sus escritos. En agosto de 1828 se cumpliría por fin su anhelo de conocer a Krause. Leonhardi asistió a esa entrevista en la que, según su testimonio, Krause dirigió la atención de Froebel hacia la exigencia de Comenio de una educación del niño desde la cuna. Se reunieron en Gotinga junto con Middendorff. Leonhardi, testigo de este encuentro, describe de la siguiente manera a los dos singulares visitantes: Froebel y Middendorff iban vestidos con antiguas ropas alemanas y un gran sombrero cubría sus cabezas, sus caras estaban bronceadas por la intemperie y sus modales eran simples y rústicos. En cuanto a Froebel, era un tipo de fisonomía extraña, de parecido indio, grandes orejas, nariz puntiaguda, frente prominente y ojos pequeños. A pesar de esta primera impresión, el encuentro resultó agradable y Krause y Froebel intercambiaron ideas. A partir de este momento la influencia de Krause es evidente en los escritos froebelianos<sup>48</sup>. Leonhardi sería más tarde uno de los principales propulsores del krausofroebelianismo<sup>49</sup>. Krause vivió tan solo cuatro años más tras su entrevista con Froebel, años además de persecución y enfermedad. Pero la semilla estaba echada. El

---

<sup>48</sup> GUILLAUME, J.: "Froebel", en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, op. cit., t. I, p. 698.

<sup>49</sup> UREÑA, E.: "Orígenes de Krausofroebelismo y masonería", op. cit., p. 62.

krausofroebelismo pretendió unir el impulso filosófico del círculo krausista con el pedagógico del círculo froebeliano. Puede incluso afirmarse que en un momento dado, tras la muerte de Froebel, el froebelismo se dividió en dos grupos, los que defendían exclusivamente las ideas de Froebel y quienes defendían las de Froebel y Krause unidas. Entre estos últimos se contaron figuras tan relevantes como Bertha Marenholtz- Bülow, la gran propagadora de la idea de los kindergartens en Europa, y Wichard Lange, el editor de las obras de Froebel. Los krausistas cerraron filas en torno al segundo grupo<sup>50</sup>.

Además de su relación y coincidencia en principios con Froebel, ambos pensadores se encontraban influidos por los principios educativos de Fichte. Ambos asistieron en algún momento a sus conferencias y se mostraron, a lo largo de sus escritos, vinculados de alguna manera a los pensamientos en materia de educación expresados por Fichte a lo largo de su etapa docente. Por ello es conveniente enunciar, de manera resumida, dichos pensamientos que enlazaban a su vez, de alguna forma, el mundo de la masonería, en el que estaban insertos nuestros personajes, con los principios educativos que impregnan el método que Froebel dio a conocer al mundo. Krause y Froebel coincidían en que el verdadero fin de la educación era la auténtica y completa formación del ser humano. Las ideas de la pura humanidad y de la educación del ser humano en cuanto a puro ser humano ocupan un lugar central en el pensamiento intramasonónico alemán de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, y constituyen además el centro de la interrelación que se da en Krause entre pensamiento masónico y filosofía de la sociedad. A esto se añade que, aparte de la coincidencia señalada entre Froebel y el mismo Krause, fue precisamente el ambicioso intento de llevar juntos a la práctica esas ideas, lo que impulsó la colaboración entre krausistas y froebelianos ya después de la muerte de Krause<sup>51</sup>.

Fichte estableció los principios filosóficos de la masonería, incluso para aquellos que no eran masones. El hombre sabio y virtuoso solamente puede tener y querer como fin aquello que constituye el fin último de la humanidad sobre la tierra: “el único fin del ser humano sobre la tierra no es ni el cielo ni el infierno, sino únicamente la humanidad, que llevamos aquí sobre nuestros hombros y su mayor formación posible”<sup>52</sup>. La orden

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 61.

<sup>51</sup> UREÑA, E.: “Orígenes de Krausofroebelismo y masonería”, op. cit., p. 62.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p 46.

masónica no podía tener como finalidad nada de lo que ya se ocupara cualquier estamento o institución dentro de la *gran sociedad*, ya que entonces sería superflua. La orden masónica únicamente podía tener por finalidad aquella para la que la gran sociedad no sólo no tuviera ninguna institución, sino para la que además fuera incapaz de tenerla por su propia naturaleza. Tenía que ser, por tanto, una finalidad que solamente puede realizarse fuera de la *gran sociedad*, separándose o retirándose de ella. Esa finalidad era la de contrarrestar las desventajas del tipo de formación propio de la *gran sociedad*, y la de fundir la formación unilateral para el grupo particular en la formación humana común, en la formación polifacética del ser humano total, del ser humano en cuanto ser humano. Si la masonería era una institución formativa, argumentaba Fichte, la enseñanza ha de constituir lo más esencial de su actividad. Con respecto a la religión, la masonería propugnaba que no habían de enseñarse los contenidos de ninguna religión particular, sino de la religión moral que es propia de todo hombre en cuanto puro hombre. Con respecto al Estado, la masonería proponía enseñar un amor a la patria, y un respeto y obediencia a sus leyes imperfectas, que nace de y está alentado por un espíritu cosmopolita. Con respecto a la industria, la masonería recomendaba otorgar igual dignidad humana a los distintos trabajos, concretamente a los corporales o físicos, llamados inferiores, y a los espirituales o intelectuales, llamados superiores. Krause coincidía plenamente con Fichte en la idea fundamental de que aquello a lo que estaba dirigida la auténtica masonería era algo sólido e imperecedero como la humanidad misma. Y aunque las ideas de Fichte no fueron asumidas directamente por Froebel, las vemos reflejadas en distintas facetas de su método como la exaltación del estado alemán, el panenteísmo, la ausencia de una confesionalidad declarada y la enseñanza del trabajo manual desde las primeras etapas de la vida del niño<sup>53</sup>.

### **3.2.3. La estética.**

Tras la construcción del concepto de hombre, pasamos a analizar la estética como una corriente de pensamiento coetánea a nuestro autor que guarda relación con el entramado ideológico que avala la creación de los materiales educativos que formaron parte del método Froebel. El término estética fue utilizado por primera vez por Baumgarten en su tesis doctoral, publicada en 1735 bajo el título de *Meditationes de*

---

<sup>53</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, op. cit., p. 64.



*nonnullis ad Poema pertinentibus*. Con posterioridad, y a través de otros escritos, lo difundió y dio a conocer los nuevos presupuestos de esta disciplina. Baumgarten pretendía enmarcar lo bello dentro de los horizontes de lo sensible, definió la estética como la ciencia del conocimiento sensible o gnoseología inferior, un tipo de conocimiento ligado a la sensación y a la percepción, que se mostraba irreductible a lo puramente intelectual. Según Burke podríamos decir que la percepción de la belleza es una cualidad de los cuerpos que actúa mecánicamente sobre el espíritu humano a través de los sentidos. A partir de Kant, los grandes pensadores hicieron de la estética un campo obligatorio de sus reflexiones filosóficas. La estética tradicional, centrada en el tema de la belleza, elaboraba sus conceptos en torno a una ejemplaridad modélica. Lo bello nos es dado como una cualidad sensible, perceptible, real, a la que sólo le falta la justificación de un criterio valorativo. El conocimiento sensible deja de ser conocimiento y en cuanto tal conocimiento puede alcanzar su máxima dignidad cuando expresa la belleza. Lo estético no debe ser traducido a esquemas de conocimiento lógico, sino que ha de ser analizado en su entidad propia e independiente. Kant llama estética trascendental a la totalidad de la esfera del conocimiento sensible. Schelling nunca utilizó este término, y Hegel tampoco lo encuentra del todo satisfactorio, aunque, teniendo en cuenta el uso generalizado del mismo, decide incorporarlo a su léxico<sup>54</sup>.

En este sentido, los dones eran presentados al niño con un valor estético. Con ellos se pretendía estimular los sentidos, es decir, el conocimiento sensible y, en un orden determinado, estimular el desarrollo de las categorías que poco a poco iban dando forma a su mundo intelectual. Estos materiales irían adquiriendo complejidad a medida que el niño avanzaba en su aprendizaje y le daban la posibilidad, a través de las construcciones, de apreciar las diferentes formas, proporciones y relaciones de los objetos.

Según la antigua y clásica definición, la estética es la ciencia o estudio de la belleza, aunque el término belleza tiene una significación demasiado vaga y general. En la antigüedad, más que un término, estético era un término ético que designaba la esfera de las virtudes morales, de ahí que algunos autores hicieran del estudio del arte el tema específico de la estética. La estética estudia la belleza y estudia también el arte; la belleza no se circunscribe a los horizontes exclusivos del arte, tampoco el arte tiene por

---

<sup>54</sup> ESTRADA HERRERO, D.: *Estética*, Barcelona, Herder, 1988, pp. 21-37.

meta exclusiva la belleza. La belleza y el arte constituyen los dos grandes temas de la estética que se manifiestan y desarrollan dentro del marco existencial de una experiencia personal. La estética tampoco puede ignorar en modo alguno las dimensiones psicológica, cultural e histórica dentro de las cuales ha surgido lo artístico y se han fraguado las vivencias peculiares de la belleza, la sublimidad y la fealdad. Se trata de una reflexión filosófica sobre determinados objetos artísticos y naturales que suscitan en nosotros juicios peculiares de belleza, sublimidad y fealdad, en el marco de unos sentimientos propios y exclusivos. La estética no legisla cánones artísticos ni dicta normas de perspectiva, sino que intenta descubrir y explicitar racionalmente los contenidos y objetivos de la experiencia subjetiva que se enmarcan en lo artístico. Según Pedro de Alcántara García existe un carácter que distingue sobremanera el método Froebel de los demás, acentuando con ello su sentido educativo y su originalidad. Se refiere con ello a la educación estética y no sólo a los sentimientos en general, sino particularmente al sentimiento de lo bello gracias a la cultura artística y a una cierta iniciación técnica y profesional<sup>55</sup>. La cultura que los niños recibían en el kindergarten, estaba intencionalmente dispuesta para favorecer la educación estética. A los escolares se les procuraba impresiones agradables que les iniciaran en el mundo de la belleza. Asimismo, el material de trabajo que se pone a su alcance y el contacto con la Naturaleza, como hemos visto anteriormente, responderían a un plan predeterminado que pretendía despertar en el niño aquellos sentimientos latentes que le conducirían a desarrollarse como hombre dentro de un sentimiento estético acorde con la Naturaleza que tanto admiraba Froebel. Todo este desarrollo favorecía la iniciación artística, profesional y técnica de los escolares.

### **3.2.4. Autores que influyeron en su pensamiento pedagógico.**

Froebel, como hemos visto en su biografía, descubrió su vocación por la educación una vez concluida su formación académica. Las influencias más destacadas en su pensamiento educativo procedían de tres autores bastante conocidos en el panorama de la pedagogía occidental. Comenzaremos haciendo un recorrido por la obra del moravo Joan Amos Comenio que, entre otras aportaciones, graduó la educación en

---

<sup>55</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual Teórico-Práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1913, p. 61.

función de las etapas de desarrollo del niño. Continuaremos con el naturalismo de Rousseau y la educación positiva, para acabar con el pragmatismo de Pestalozzi.

#### 3.2.4.1. Comenio (1572-1670).

Comenio fue el precursor del evolucionismo, de la psicología genética, de la didáctica basada en el conocimiento del niño, de la educación funcional y de la educación internacional. Fue el primero en concebir, en toda su amplitud, una ciencia de la educación situada en el centro mismo de una pansofía que a su juicio debía constituir un sistema filosófico global. Aunque quería construir un sistema por sí mismo, su ambición era proporcionar una especie de introducción al uso de la filosofía universal. La *Didáctica Magna* opone el método apriorístico, que seguirá el autor, a los ensayos didácticos empíricos o a posteriori que caracterizan los escritos pedagógicos de sus predecesores: “Tenemos la audacia de promover una gran didáctica [...] Un tratado completo para enseñarlo todo a todos. Y enseñarlo de manera que el resultado sea infalible; demostraremos que todo es a priori, es decir, consecuencia de la naturaleza inmutable de las cosas [...] y que así establecemos un sistema universal válido para instruir en las escuelas universales”<sup>56</sup>.

La educación, según Comenio, no es únicamente la formación del niño en la escuela o en la familia: es un proceso que afecta a toda la vida de la persona y sus múltiples adaptaciones sociales. La idea central de la naturaleza formadora, que, al reflejarse en el espíritu humano gracias al paralelismo entre el hombre y la naturaleza, origina, por el mismo orden de cosas, el proceso educativo, es el principio que Froebel utiliza de manera reiterada en sus escritos sobre educación y más concretamente en la *Educación del Hombre*. Este orden constituye el verdadero principio de la enseñanza, pero es un orden activo en el que el educador sólo podrá desarrollar su tarea si se convierte en un instrumento en poder de la naturaleza. El proceso educativo no se limita a la acción de la escuela y la familia, sino que es inherente a toda la vida social: la

---

<sup>56</sup> PIOBETTA J.- B.: “Juan Amós Comenio”, en CHÂTEAU, J.: *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de cultura económica, 1994, pp. 111-124, cita en p. 113.

sociedad humana es una sociedad de la educación y la idea pansófica contempla enseñar todo a todos desde todos los puntos de vista<sup>57</sup>.

Para Comenio la sensación forma el conocimiento porque constituye una señalización que activa a la vez la espontaneidad del espíritu y su correspondencia con la espontaneidad formadora de las cosas. La sensación permite restablecer la armonía entre el orden activo de las cosas que enseña y la espontaneidad del sujeto que percibe. Sus experiencias como educador constituyeron el punto de partida de su reflexión pedagógica. Ésta se integró en una concepción del mundo en la que la educación procede de la acción formadora de la naturaleza. De este modo, sus ideas sociales e internacionales terminaron por unirse a la doctrina general de la armonía y la superación<sup>58</sup>.

Comenio es uno de los precursores de la idea genética en psicología del desarrollo, y el fundador de la didáctica progresiva diferenciada en función de los niveles de ese desarrollo. Es también un representante de las facultades innatas que atribuyen la evolución mental a una simple maduración de estructuras formadas previamente, o bien un empírico que considera que el espíritu es un receptáculo que van llenando poco a poco los conocimientos obtenidos de la sensación. Comenio reconoce plenamente las consecuencias de su creencia en el desarrollo. Distingue cuatro tipos de escuelas según lo que llamaríamos cuatro grandes periodos o fases de formación: primera infancia, infancia, adolescencia y juventud. Estas mismas etapas las podemos encontrar en *La educación del Hombre*. Los mismos contenidos de los conocimientos son necesarios en los distintos niveles, porque corresponden a necesidades permanentes. La oposición entre esos diferentes niveles reside sobre todo en la forma en que se reestructuran o vuelven a elaborar los contenidos: “Aunque estas escuelas sean diferentes no queremos que en ellas se aprendan cosas diferentes, sino las mismas cosas de una manera diferente. Todas las cosas que pueden hacer a los hombres verdaderos, a los sabios verdaderos sabios, aprendidas según la edad y el nivel de preparación anterior que deben tender siempre a aumentar gradualmente”<sup>59</sup>.

Comenio deduce de la idea del desarrollo espontáneo las tres reglas siguientes:

---

<sup>57</sup> PIAGET, J.: “Juan Amos Comenius (1572-1670)”, *Prospects*, XXIII, ½ (1993), p. 173-196, referencia en p. 185.

<sup>58</sup> BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, op. cit., pp. 325- 329.

<sup>59</sup> PIAGET, J.: “Juan Amos Comenius (1572-1670)”, op. cit., p. 180.

- I. Envía a los hijos a las clases públicas durante el menor número de horas posible; o sea, durante cuatro horas, y reserva otras tantas para sus estudios personales.
- II. Recarga lo menos posible la memoria; o sea, haz aprender de memoria todas las cosas principales y deja que el resto se haga mediante ejercicios libres.
- III. En cambio, ordena toda tu enseñanza con arreglo a la capacidad de los alumnos que va desarrollándose por sí misma con la edad y los progresos escolares<sup>60</sup>.

Los artesanos no atraen a sus aprendices con teorías, sino que les hacen trabajar inmediatamente para que aprendan a forjar forjando, a esculpir esculpiendo, a pintar pintando y a saltar saltando. Que en las escuelas se aprenda, pues, a escribir escribiendo, a hablar hablando, a cantar cantando, a razonar razonando, etc. Los ejemplos han de preceder a las reglas: la marcha natural del desarrollo es actuar en primer lugar y reflexionar después acerca de las condiciones de la acción. La comprensión de la regla proviene de una organización retroactiva de los ejemplos ya utilizados en la práctica espontánea, haciendo intervenir simultáneamente las necesidades e intereses, la motivación afectiva, y el ejercicio funcional que es fuente de conocimiento. La actividad debe estar basada en el interés. No emprender una enseñanza sin antes haber excitado bien el gusto del alumno, sin ofrecer siempre algo que sea a la vez detectable y útil. Así, decía Comenio, se incitarán los espíritus, llegarán con avidez, con una atención siempre dispuesta. Cuando un objeto de enseñanza no corresponde a una necesidad bien determinada, Comenio sugiere que se recurra al procedimiento consistente en iniciar la acción e interrumpirla después para crear una laguna<sup>61</sup>.

En cuanto a los conocimientos adquiridos funcionalmente, tienden espontáneamente a organizarse de tal manera que sea posible coordinarlos según estructuras lógicas y verbales en la medida en que esta coordinación se apoye en un firme contenido previo al que hay que dar forma, mientras que la enseñanza formal que precede a la comprensión del contenido conduce al verbalismo. Para Comenio sería

---

<sup>60</sup> Comenius (Jean Amos Komensky), en DEMNARD, D. et FOURMENT, D. : *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*, Paris, éditions Universitaires, Jean Pierre Delarge, 1981, pp. 124 -126.

<sup>61</sup> "Comenius, John Amos (Komensky)", en MONROE, P.: *A Cyclopedia of education*, New York, The MacMillan Company, 6ª ed., 4 t., t. 1, 1928, pp. 135 -140.

necesaria una educación por etapas, ajustada a las bases del desarrollo mental, y una didáctica que no invierta el orden de sucesión de la materia y la forma. Por otra parte, se opone totalmente a los castigos corporales, debiéndose recurrir a las sanciones positivas, haciendo poco hincapié en el pecado original y refiriéndose, continuamente, a la naturaleza en continuo progreso. La educación moral se llevaría a cabo a través de los juegos colectivos, de los que con su espíritu sistemático, detalla sus siete factores característicos. Destaca a este respecto la función de la vida social entre los jugadores, la convivencia y las normas que les impone la práctica.

Comenio intenta, simultáneamente, construir una estructura administrativa racional y programas graduados y coherentes. Toda su elaboración, muy pormenorizada, está dominada por una doble exigencia de unidad: unidad horizontal, por así decir, de los programas de cada nivel, y unidad vertical de la jerarquía de los grados de enseñanza. Destaca el principio de integración de los conocimientos ya adquiridos en los conocimientos anteriores. En lo relativo a la organización de las escuelas, establece una subdivisión en niveles que corresponden a las etapas del desarrollo mental: la escuela materna para los párvulos, la escuela pública o nacional para los niños, la escuela latina o gimnasio para adolescentes y las academias para los mayores. Comenio quiere que la escuela sea igual para todos -lo que posteriormente conoceremos como escuela única- la educación de los dos sexos -otra de las reivindicaciones en que se adelanta a su tiempo- y, la defensa de los retrasados según el principio de dar cultura a todos los espíritus. Se observa por tanto que la arquitectura de un sistema en que el hombre se compara con la naturaleza, siempre formadora, no solo inspira una pedagogía funcional, sino también un concepto de la organización general de la enseñanza, lo que nos lleva a apreciar los aspectos sociales e internacionales de esa doctrina<sup>62</sup>.

La afirmación del derecho a la educación para todos y con plena igualdad y la sociedad como sociedad de educación, son un corolario directo de sus concepciones acerca del lugar del hombre en la naturaleza. El sistema de educación que propone Comenio, por su propia naturaleza, es universal. Se dirige a todos los hombres sin tener en cuenta las diferencias de condición social o económica, religión, raza o nacionalidad.

---

<sup>62</sup> PIAGET, J.: "Juan Amos Comenius (1572-1670)", op. cit. p. 193.

Debe extenderse a todos los pueblos por subdesarrollados que sean. No basta con tener un método, es preciso también encontrar los medios para aplicarlo, conseguir incorporarlo a un conjunto de disposiciones legislativas que garantice su difusión<sup>63</sup>.

Las teorías de Comenio se pueden considerar precursoras, en cuanto a sus líneas básicas, de los postulados que expuso Froebel siglos después en su libro *La Educación del Hombre*: la graduación en etapas dependiendo del desarrollo del niño, la educación como derecho universal, el Hombre en comparación constante con la Naturaleza. Lo que Froebel hizo con esta filosofía naturalista fue darle forma y utilizarla como fundamento para su teoría sobre el desenvolvimiento del Hombre y su división en etapas atendiendo a su momento de desarrollo. Unas etapas que se caracterizaban por determinadas destrezas y capacidades del ser humano, que requerían diferentes actuaciones por parte de aquellas personas encargadas de su educación.

#### 3.2.4.2. Rousseau (1712-1778).

Rousseau centra sus escritos en la filosofía de la educación. No se ocupa de las didácticas particulares, siente un desprecio total por la práctica. Su obra más conocida en materia de educación, el *Emilio*<sup>64</sup>, es pura utopía. A mediados y finales del siglo XVIII las condiciones higiénicas en las grandes ciudades europeas eran pésimas, el número de niños ilegítimos aumentaba, y en consecuencia se incrementaron las tasas de abandono infantil. La mortalidad infantil arrojaba cifras muy elevadas al comienzo de este periodo<sup>65</sup>. Rousseau deja de lado todas las técnicas y rompe todos los moldes proclamando que el niño no habrá de ser otra cosa que lo que debe ser. El hombre del humanismo, aquel que vivía en armonía con la Naturaleza y con sus semejantes, en el seno de unas instituciones cuya tutela no se ponía en tela de juicio, se ha extinguido<sup>66</sup>. Sitúa al niño en el centro del proceso educativo y las corrientes coetáneas tendieron a convertir este interés en una moda. La literatura sobre educación era ya abundante en la

---

<sup>63</sup> “Comenius, John Amos (Komensky)”, MONROE, P.: *A Cyclopedia of education*, op. cit., t.1, pp 135-140.

<sup>64</sup> ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*, Barcelona, Bruguera, 1971.

<sup>65</sup> BORDERIES –GUEREÑA, J.: “Niños y niñas en familia”, en BORRAS LLOP, J. M<sup>a</sup>: *Historia de la infancia en el España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, p. 33.

<sup>66</sup> CHÂTEAU, J.: “Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, en CHÂTEAU, J.: *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 163-202.

época en la que escribe el *Emilio*. El autor participa en el desarrollo de este “sentimiento de la infancia”. Para él debe rechazarse la imagen del niño como fruto del pecado, pero no se deben divinizar sus deseos.

Rousseau, dentro de la concepción naturalista del mundo en general, y del hombre en particular, apunta en el *Emilio*: “todo está bien cuando sale de las manos del autor de la cosas”<sup>67</sup>. Sin embargo, cuando lo confrontamos con la sociedad encontramos la siguiente afirmación: “todo degenera en las manos del hombre, no quiere nada tal como lo hizo la naturaleza”<sup>68</sup>. Esta característica, la capacidad de contrariar los instintos para vivir en sociedad, hacen del hombre un ser inteligente. Por tanto, debe haber un camino, que sin hacer al hombre participe de las perversiones sociales, le permita ser miembro razonable de una sociedad justa. Es el hombre quien asume su sociabilidad. En la obra de Rousseau, y, sobre todo, en el *Emilio*, se enfrentan las grandes corrientes y contracorrientes de la época: necesidad y libertad, corazón y razón, individuo y Estado, conocimiento y experiencia<sup>69</sup>. Froebel, en la construcción de sus postulados educativos, contenidos en *La Educación del Hombre*, y en la práctica, en las litografías explicativas del uso de los dones, también plantea los opuestos como parte del recorrido intelectual que ha de llevar al niño por el proceso inductivo al desarrollo de su inteligencia. Rousseau sigue siendo hijo del siglo de las luces, pero el racionalismo convive en su pensamiento con el yo sensible que afirma su propia verdad en la autenticidad de una existencia coherente consigo misma. La libertad en el desarrollo de los instintos representa una de las ideas que han trascendido al pensamiento roussoniano y que, en su momento, impregnaron las corrientes puestas de manifiesto en las universidades de Jena y Berlín durante los primeros años del siglo XIX. La educación será para Rousseau el arte de organizar los contrarios en la perspectiva del desarrollo de la libertad autónoma. Contrapone, por ejemplo, la libertad a la autoridad. Emilio ha de conquistar su libertad y su autonomía personal más allá del encuentro conflictivo con la dura realidad del mundo, con la realidad del otro y con la realidad de la sociedad. El educador recobra un papel decisivo permitiendo la experiencia formadora, acompañando al niño a lo largo de

---

<sup>67</sup> ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*, op. cit., p. 65.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>69</sup> SOËTARD, M.: “Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)”, *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 3-4 (1994), París, pp. 435-448, cita en p. 437.



todo su itinerario. El arte del pedagogo consistirá en actuar de manera que su voluntad no suplante nunca la del niño<sup>70</sup>.

Rousseau, plantea, de manera utópica, como ya hemos apuntado, los pasos que se deben seguir para educar al ser humano como ciudadano capaz de vivir en una sociedad ideal. Lo hace a nivel individual en el *Emilio* y a nivel grupal en *El Contrato Social*, donde trata de dar las claves para construir una sociedad justa. Se propone conservar en Emilio al hombre de la naturaleza, pero la paradoja surge cuando este hombre ha de vivir como ciudadano en el Estado de la sociedad. La meta de la educación es para este filósofo la reconstrucción del hombre social. Este hombre, educado según sus recomendaciones, será capaz de sujetarse a las leyes eternas del orden y de la naturaleza y al mismo tiempo ocupar un lugar en la sociedad sin contrariarlas<sup>71</sup>. El mismo problema nos plantea Froebel cuando el niño llega a la fase de la adolescencia. El niño, tras su periodo de desarrollo en consonancia con las leyes naturales, adquiere poco a poco el estatuto de hombre y se encuentra preparado para vivir en sociedad, para saber tomar decisiones en torno a una moral autónoma<sup>72</sup>.

Emilio debe ocupar en el todo de su ciudad como en el todo del universo un lugar exacto que es el suyo. Rousseau desarrolla, para alcanzar estos objetivos, un proyecto utópico de educación doméstica, aunque al contrario de lo que se ha interpretado no rechaza la educación pública. Hay que reconocerle la preferencia por la educación pública de índole mancomunada; sin embargo, censura las sociedades de su época que hacían imposible practicar esta educación debido, a su entender, a la corrupción que imperaba en las mismas. Para que fuese posible implantar este tipo de instituciones se necesitaría una sociedad de hombres libres. Busca en la infancia el remedio a los males que describe en los *Discursos*. El país es el lugar del que cada hombre procede y al que está ligado por nacimiento, sin embargo, la patria es una división artificiosa que acentúa las diferencias sociales. Se plantea aquí el concepto de universalidad que años después reivindicarán pensadores como Krause en su *Alianza de la Humanidad*: “Emilio será un discípulo abstracto, huérfano aunque de buena cuna y al

---

<sup>70</sup> CHATEAU, J.: “Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación”, op.cit., pp. 163-202.

<sup>71</sup> SOËTARD, M. : Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), p. 341.

<sup>72</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, op. cit., pp. 61-81.

salir de las manos del preceptor no será magistrado, ni soldado, ni sacerdote sino antes de nada hombre”<sup>73</sup>.

Rousseau reconoce la niñez con su papel, su lugar y su autonomía relativa en el desarrollo vital del hombre. Es en la infancia cuando el niño, por medio de sus sentidos, logra construir a la vez las conductas humanas y la razón. La educación debe adaptarse a la infancia e incluso a cada edad de la misma. Vemos aquí la impronta de Comenio en su planteamiento de una pedagogía funcional. La vocación también se contempla en los escritos de Rousseau, una vocación determinada por el temperamento y el carácter, a impulsar tan lejos como sea posible. La felicidad se alcanzaría siguiendo los dictados de la naturaleza.

Un punto fundamental en las ideas de Rousseau lo constituye la educación negativa. Critica la enseñanza de la moral adulta a los niños, porque los pervierte y provoca en ellos la necesidad de participar en esos vicios que les mostramos. Él llama educación negativa a aquella que no propone las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error; dispone al niño para todo lo que pueda llevarlo a la verdad cuando esté en situación de oírla, y al bien cuando esté en situación de amarlo<sup>74</sup>.

La infancia ha de ser una larga ociosidad. Como vemos, Rousseau considera la infancia como un periodo diferenciado dentro del desarrollo del niño, con sus características propias y rechaza el carácter academicista de la educación en edades tempranas. Se debe resguardar al niño de la sociedad que lo rodea para que las imperfecciones del mundo no lo corrompan. Se debe dar tiempo al niño para formarse según los designios de la naturaleza, y posteriormente se elegirán los momentos para decir ciertas cosas. Hay una hora propicia para cada adquisición, para cada problema, y es misión del preceptor encontrarla. Para Rousseau ser libre es ser racional y ser ciudadano: la libertad es la obediencia de una ley aceptada y el impulso un simple deseo de esclavitud. La libertad comprende la libertad física y la libertad intelectual durante la infancia. Serán sus propios impulsos naturales los que le conducirán por la senda correcta. Ante la necesidad, el niño aprenderá a utilizar esa libertad y sabrá incluso

---

<sup>73</sup> ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*, op. cit., p. 12.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 117.

obedecer las órdenes de su preceptor. Poseerá la verdadera libertad que consiste en obedecer la ley que se ha prescrito mediante la razón<sup>75</sup>.

Cada edad tiene sus características propias, así como sus deberes y sus móviles, con lo que la educación, en cada una de esas edades, ha de ser distinta. Como para la transición de una etapa a otra existe una continuidad, la educación también debe ser continua. Durante el periodo en el que el niño y posteriormente el adolescente, es sometido al proceso educativo, lo que se pretende es enseñarle a pensar. Para conseguir este objetivo se han de tener en cuenta las características intelectuales del niño en los primeros años. Según Rousseau, el niño en la etapa infantil carece de memoria, sus acciones se guían por el interés, un interés motivado por el amor del hombre a sí mismo. El preceptor es el encargado, durante estos primeros años, de mantener al niño centrado en las necesidades naturales; será el medio físico el que conforme su trayectoria. Nada de castigos y nada de lecciones. El preceptor tendrá que ser asertivo y sus órdenes serán irrevocables, dispondrá el medio que rodea al alumno de manera que sea un medio educativo. Emilio desarrollará en este medio su cuerpo, sus músculos y sus sentidos, y simultáneamente se desarrollarán sus facultades intelectuales. Una etapa más adelante Emilio comienza a desarrollar su pensamiento a través de las sensaciones que dan lugar a las ideas que posteriormente se combinan y producen la razón intelectual. A los quince años el niño llega a la edad de la razón, ya es capaz de rebasar el instante presente. Ya ha desarrollado su cuerpo con sus juegos, por lo que ahora puede dedicar sus energías sobrantes al estudio; aún no ha llegado a la adolescencia por lo que no siente ninguna otra necesidad. El estudio y el gusto por la lectura serán percibidos por él como una actividad voluntaria y gratificante que satisfaga su curiosidad, nunca como instrucción ni obligación. Esta educación también se fomenta con la experimentación. En esta nueva etapa, el tiempo que anteriormente era largo se vuelve casi insuficiente para que Emilio aprenda todo lo que ha de aprender. Las cosas son antes que las ideas, el mundo tangible conformará la mente de Emilio que no ha de ser pervertido con lecciones verbales que hablen de cosas que no pueda ver ni tocar. Culminaremos este periplo educativo con el aprendizaje de un oficio manual. Rousseau piensa que al ser humano hay que darle los instrumentos y no una vasta cultura general, sitúa en primer plano las cualidades y los métodos<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> HOUSSAYE, J.: *Quinze Pédagogues*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1994, pp. 23-36.

<sup>76</sup> SOËTARD, M.: "Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)", op. cit., p. 437.

Con la adolescencia pasa a un primer plano la educación moral. Hasta los veinte años el preceptor prepara a Emilio para ser educado protegiéndolo de la corrupción prematura<sup>77</sup>. A los quince años se hace patente la diferenciación de los sexos y el impulso de las pasiones nacientes. Hasta los 18 años tendremos una etapa de preparación en la que se tratará de guiar esas pasiones hacia sentimientos de piedad, benevolencia y amistad. De los dieciocho a los veinte años tendremos una etapa de prueba hasta el matrimonio. Todas estas experiencias conformarán la educación moral de Emilio, pero siempre sin discursos moralizantes ni recomendaciones, esta moral se conformará a través de sus propias experiencias.

Emilio ha de empezar a conocer a los hombres, convendrá mostrárselos desde lejos, empezará a leer textos de historia, biografías y fábulas que ahora está en disposición de comprender. Poco a poco va conociendo el mundo y apoyándose en su conciencia es capaz de valorar ese conocimiento desde la razón. Emilio ya es un hombre y tras la profesión de fe de su preceptor le devuelve la libertad. Está preparado para afrontar el problema del amor. Este es el momento de ser socializado, el deber social está por encima del amor y las pasiones. Viajará durante dos años para conocer las distintas ciudades, cultivará el esfuerzo como virtud. Tras veinte años ya podemos decir que tenemos un ciudadano, es un proceso dilatado porque la naturaleza necesita ese tiempo para construir y afianzar aprendizajes<sup>78</sup>.

#### **3.2.4.3. Pestalozzi (1746-1827).**

Durante los años en los que Pestalozzi desarrolló su vida y su labor pedagógica, Suiza se vio afectada, a pesar de su neutralidad, por la Revolución Francesa de finales de siglo XVIII y por la acción de Napoleón a comienzos del XIX. El enciclopedismo francés influyó, de alguna manera, en la construcción de las ideas pestalozzianas. Pestalozzi nace en Zúrich en el año 1746. Descendiente de una distinguida familia italiana estudia en un colegio latino, frecuenta la sociedad Helvética, donde se discutían ideas de corte nacionalista y conocerá el *Emilio* de Rousseau. Durante este tiempo, en el que Pestalozzi contaba veinte años, su activismo político le reportó enfrentamientos con los gobernantes. Un año después, a los veintinueve años de edad, contrae matrimonio y ha

---

<sup>77</sup> ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*, op. cit., p. 414.

<sup>78</sup> CHATEAU, J.: “Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación (1712-1778)”, op. cit., pp. 190.

de buscar una profesión con la que ganarse la vida. Eligió para ello el oficio de agricultor, pero las empresas agrícolas de Pestalozzi fracasaron. En esta época nace su hijo Jacobo al que trató de educar según el sistema del *Emilio*<sup>79</sup>.

Su esposa le ayuda a superar su fracaso económico y en 1774 funda un establecimiento para dar educación a niños abandonados en Neuhof. Seis años después cierra esta institución sus puertas dejando a su familia en la ruina. En 1781 Pestalozzi publica *Leonardo y Gertrudis*, obra que al ser una de las novelas más leídas de su época, lo convertiría en una celebridad. Continúa con sus escritos hasta que en 1798 fue llamado a organizar en Stans una casa de huérfanos de la que fue administrador, director y maestro, pero un año después fue desalojada para entregarla a las tropas francesas. Pestalozzi escribió sobre esta experiencia y comenzó a sistematizar sus ideas pedagógicas. Poco después, el gobierno le cede el castillo de Burgdorf y Pestalozzi comienza de nuevo a trabajar en base a sus ideas. En esta época publica una serie de obras, entre ellas el *Libro de las Madres* (1803) o *Como Educa Gertrudis a sus Hijos* (1801), todas muy elogiadas. Como consecuencia de su intervención ante la asamblea francesa, Pestalozzi fue expulsado de Burgdorf y se le retiró la pensión. Por otros medios le ofrecieron organizar una escuela en Yverdon y en 1805 puso Pestalozzi en funcionamiento el instituto que lo consagraría como referente pedagógico en la Europa del siglo XIX, aunque el devenir del instituto tampoco estuvo exento de polémica ya que dos de sus ayudantes, Schmid y Niederer, entablaron una lucha que tuvo amplias repercusiones en el funcionamiento del instituto. Por último, y tras cerrar Yverdon en 1825, Pestalozzi escribe *El Canto del Cisne*, obra que de alguna manera resume sus ideas sobre la educación primaria y popular<sup>80</sup>. A Pestalozzi, heredero de las ideas de Rousseau, se le puede considerar el padre de la pedagogía moderna. Inspiró directamente a Froebel y a Herbart; su grandeza estriba en que no fue un teórico más, sino un hombre de acción.

Pestalozzi adquirió en Argovia una propiedad llamada Neuhof en la que, a comienzos de los 70, acogió a los niños pobres de la vecindad a los que hacía trabajar en el hilado y el tejido de algodón, y el producto de su trabajo serviría para financiar su

---

<sup>79</sup> VILCHES, G. y COZZI, V.: *La educación en Pestalozzi y Froebel*, Santa Fe-Buenos Aires, editorial Huemul, 1966, pp. 10-16.

<sup>80</sup> PIATON, G.: *Pestalozzi*, México, Trillas, 1898, p. 80.

formación. Esta empresa estuvo impulsada por el gran sueño de rehacer la humanidad autónoma. En aquella escuela se marcó un doble objetivo: introducir a los niños en la racionalidad económica y contribuir a que cada uno de ellos desarrollara su personalidad autónoma dentro de una sociedad de libertad y responsabilidad. Esta experiencia pronto tropezó con dificultades. Para Pestalozzi, toda empresa basada en el trabajo social, concebido como el instrumento decisivo de desalienación del proceso educativo, al financiar su propia educación con el producto de su labor lograría que los niños no debieran nada a nadie. Pestalozzi no tarda en comprobar que, en realidad, esta visión filantrópica del trabajo también debía tener en cuenta un medio socioeconómico que impone a la pequeña empresa tales exigencias de rentabilidad, que éstas terminan por imponerse a los objetivos educativos de la misma. Cuando los niños que allí trabajaban habían recobrado fuerzas, los padres venían a retirar a sus hijos para ponerlos a trabajar en beneficio de la familia. Pestalozzi, que quería unir lo que Rousseau había separado, la libertad y la obligación, el deseo natural y la ley que todos quieren para todos, se da cuenta, tras el fracaso del Neuhof, de que la paradoja expuesta por Rousseau en el libro I del *Emilio* se cumplía, de que no podían unirse en el mismo proyecto la educación del hombre libre y la del ciudadano utilizable. La educación como acción en el centro de una sociedad no está segura de cuáles son sus fines<sup>81</sup>. Entre el fracaso de Neuhof y la experiencia de Stans, Pestalozzi cambia su universo intelectual y de estas experiencias hará nacer un nuevo tipo de hombre, el educador. A través de su novela *Leonardo y Gertrudis* lograba presentarse en los círculos pedagógicos como un docente práctico capaz de describir una experiencia educativa simulada.

Pestalozzi presenta dos concepciones del hombre a las que vinculaba sus proyectos educativos. Trata de combinar la realización de la dignidad interior más pura del hombre con su buena formación para las necesidades esenciales de la vida cotidiana. Estos dos objetivos arraigan en una misma ilusión: poder definir a priori las necesidades esenciales del hombre en este mundo, y los criterios de su dignidad interior en el otro. Pestalozzi se negaba a que la educación funcionara como un mero instrumento de modelado al servicio de una realidad dada. La educación como proyecto de autonomía

---

<sup>81</sup> SOËTARD, M.: "Johan Heinruch Pestalozzi (1746-1827)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, vol. XXIV, nos 1-2 (1994), pp. 299-313, referencia en p. 304.

sólo sería real en la medida en la que no cesara de hacerse entre las manos de los sujetos<sup>82</sup>.

En su obra *Investigaciones* (1797) afirmaba que tanto la política como la religión, comprometidas en un conflicto sin salida entre la defensa de la dignidad del individuo y su necesaria mutilación social, sólo superarían su conflicto mutuo en la obra de la educación. La escuela sería el lugar que garantizara la constitución de esa libertad autónoma a caballo entre la naturaleza y el derecho. Se trataba de aplicar una práctica específica que no se conformara con transmitir a las generaciones jóvenes las experiencias de la civilización sino que se organizara de tal manera que los interesados pudieran construir su libertad de forma autónoma. El pedagogo se colocaba desde ese momento en una posición tal que podía comprender al niño en su realidad cambiante. Se acercaba a la naturaleza infantil en lo que tiene de específico, su poder de constituirse de manera autónoma<sup>83</sup>.

La experiencia de Stans terminó bruscamente a causa de la guerra pasando Pestalozzi a instalarse en Burgdorf, pero el nuevo instituto tampoco resistió la caída de la república Helvética en 1803. Por último, el pedagogo fue llamado a Yverdon, establecimiento que adquirió fama rápidamente en toda Europa. El método a aplicar era el proyecto pedagógico empleado por Pestalozzi en sus tres institutos. Una de las obras que ilustraba el método era *Cómo Educa Gertrudis a sus Hijos*. En ella quedaban reflejadas las técnicas pedagógicas que lo consagraron como impulsor de los métodos de renovación de la enseñanza. No hay que buscar la originalidad del método en sus aspectos materiales. Su mérito lo podemos encontrar en la comprensión de que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en manos del pedagogo, a fin de que éste produjese algo que no se encontraba en el método, algo de una naturaleza totalmente diferente de su proceso mecánico, la libertad autónoma. El método era un instrumento necesario. Importaba observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa y dar eficacia a la

---

<sup>82</sup> SOËTARD, M.: *Pestalozzi, Pédagogues & Pédagogies*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, pp. 23-25.

<sup>83</sup> SOËTARD, M.: "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)", op. cit., p. 310.

capacidad de acción del niño, aspectos que fueron asumidos por Froebel en sus realizaciones pedagógicas<sup>84</sup>.

El método de Pestalozzi partía de tres elementos, corazón cabeza y mano, que se articulaban como tres puntos de vista sobre una misma y única humanidad. La cabeza representaba el poder que el hombre tiene, gracias a la reflexión, de separarse del mundo y sus impresiones confusas, de elaborar conceptos e ideas. Su sensibilidad lo vincula a sus semejantes a través del corazón y la acción está representada por la mano. Estos tres elementos concurren en la producción de una fuerza autónoma. La dimensión vinculada a la razón garantiza la universalidad de la naturaleza humana; la parte sensible asegura su particularidad, mientras que la contradicción entre ambas libera, a su vez, el poder humano de llevar a cabo una acción propia derivada de una personalidad autónoma. Será esencial que el pedagogo sepa mantener el equilibrio entre los tres componentes de método. El sistema educativo debería organizarse de tal manera que la acción del pedagogo pudiera ejercerse en un clima de libertad autónoma y responsable<sup>85</sup>.

Froebel conoció a Gruner que era director de una escuela modelo según el sistema pestalozziano. En 1805 emprendió viaje a Yverdun con el fin de entrevistarse con Pestalozzi, permaneciendo junto a él quince días que tuvieron gran influencia en sus ideas sobre la educación. Froebel regresaría a Yverdun tres años después como preceptor de los hijos de la familia Holzhausen, en un momento en el que sería testigo de las diferencias entre Schmidt y Niederer. Froebel sería partidario de Schmidt que pretendía desarrollar la fundamentación científica del método pestalozziano. Su permanencia en Yverdun le sirvió para determinar con precisión sus propias ideas así como sus diferencias con Pestalozzi<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> SOËTARD, M.: *Pestalozzi, Pédagogues & Pédagogies*, op. cit., pp. 23-25.

<sup>85</sup> SOËTARD, M.: "Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827)", op. cit., p. 310.

<sup>86</sup> VILCHES, G. y COZZI, V.: *La educación en Pestalozzi y Froebel*, Santa Fe-Buenos Aires, editorial Huemul, 1966, pp. 59-61. Para una información detallada de la relación que entablaron Pestalozzi y Froebel y sus influencias mutuas, se puede consultar GRAZZINI, M. Y GASPARINI, D.: *Il grande Froebel delle opere minori*, op. cit., t. I, p. 177.



### 3.2.5. La Educación del Hombre.

Tras presentar los antecedentes, pasamos a exponer el pensamiento pedagógico de Friederich Froebel que viene ampliamente explicado en su obra más conocida, *La Educación del Hombre*. Este libro, escrito en 1826, tuvo que ser retocado por su editor Wichard Lange para que resultase inteligible. Le añadió la división en capítulos que presenta actualmente y adaptó el lenguaje para poder publicarlo, y aún así las ideas que el autor intentó plasmar en él presentan cierta dificultad cuando nos detenemos a hacer un análisis pormenorizado de las mismas.

Para Froebel la educación debe contemplar a priori la idea de Hombre, el Hombre y la Naturaleza que tienden a la unidad en la que se manifiesta Dios. Para llegar a esta unidad, aquel que tiene la misión de educar al hombre desde su nacimiento ha de reflexionar y aplicar sus conocimientos con el objetivo de conducir a esos seres racionales a realizar su destino. En la siguiente frase podemos ver resumida la idea de Froebel acerca de la educación: “La doctrina, la enseñanza y la educación deben adaptarse, acompañar, seguir (sólo regulando y protegiendo), pero nunca prescribir, determinar o imponer”<sup>87</sup>. Según Froebel, la educación se ha de adaptar a la naturaleza de cada hombre, nunca prescribir; por lo tanto educar es un arte porque hay que saber apreciar las inclinaciones de cada ser humano en su camino hacia la unión con la Naturaleza. Todas estas doctrinas partían de la filosofía de Fichte y de los escritos sobre el naturalismo que Froebel estudió durante su estancia en la universidad de Berlín. Lo que Froebel hizo con esta filosofía naturalista fue darle forma y utilizarla como fundamento para su teoría sobre el desenvolvimiento del hombre y su división en etapas atendiendo a su momento de desarrollo. Unas etapas asociadas a determinadas destrezas y capacidades del ser humano que requerían, para su desarrollo, diferentes actuaciones por parte de aquellas personas encargadas de la educación.

El niño, desde que nace, ha de desenvolverse de acuerdo con sus capacidades, ha de ser él mismo el que encuentre su equilibrio, el que se proteja físicamente ensayando de manera activa y libre. Durante el tiempo en el que es un niño de pecho se desenvolverá en un ambiente de aire limpio, dónde la alegría y la ternura marquen las sensaciones que va a recibir en esta primera etapa de la vida. El mundo exterior y el

---

<sup>87</sup> FROEBEL, F.: *La educación del Hombre*, op. cit., p. 8.

niño se confunden, pero poco a poco y a través de sus movimientos y percepciones va diferenciándose de ese mundo exterior. Para promover estos logros hay que evitar la pereza del niño: la actividad es el motor de la vida<sup>88</sup>.

Tras la etapa del niño de pecho viene la niñez. Su principal característica es la aparición del lenguaje, comienza a manifestarse lo interno diferenciándose por medio de las palabras, aunque al principio, al igual que en la etapa anterior, la educación es misión de la madre. Del mismo modo que el lenguaje el juego también es fundamental en esta etapa. La sencillez en la alimentación y el vestido permiten al niño desarrollarse sin trabas. Los juegos de esta etapa, acompañados por la madre, tienen como objetivo ir mostrando al niño su propio cuerpo y el mundo exterior, siendo él mismo protagonista de sus acciones. El ritmo, y las canciones en particular, son uno de los medios de los que se vale la madre para ir enseñando al niño las palabras, la armonía, el orden. Todos estos aprendizajes se manifestarán poco a poco en la actividad espontánea del niño, que por sus propios medios aprende a caminar, se interesa por todo lo que le rodea y trata de alcanzarlo.

En el siguiente periodo, el niño empieza a conocer lo que llama Froebel el mundo invisible, el mundo de la energía, que hace moverse a las cosas. También comienza a representar el mundo exterior. Dibuja trazando esquemas, representando las líneas que limitan los objetos. Poco a poco, y tras poner en marcha esta destreza, va intuyendo el concepto de cantidad, representa varias veces el mismo objeto u objetos similares y los cuenta. Los agrupa según su similitud dándoles nombre. Con ayuda de la madre aprende a contar, a sumar, a restar. También recomienda Froebel que los niños participen de las tareas de sus padres en la medida de sus posibilidades. Por medio de los oficios también aprende el niño disciplinas como la geometría o la física. En resumen, poco a poco intuirá las relaciones que determinan el modo de actuar de sus padres en sus oficios, y será capaz de establecer las leyes por las que se rigen y reflexionar de manera autónoma<sup>89</sup>.

En la fase o periodo en la que Froebel denomina al hombre muchacho, pasamos de exteriorizar lo interno, actitud propia del periodo anterior -la niñez- a interiorizar lo

---

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 159.

externo, es decir, a aprender. Se empieza a formar la personalidad, se dedica a estudiar lo particular. Durante este periodo el educador ha de fomentar en cada uno de sus alumnos las aptitudes particulares para la especialización que individualmente presentan. El niño puede ir a la escuela o aprender en casa con su padre como maestro. Froebel pone como modelo importante y determinante para el chico el hogar familiar, al que da gran importancia en todas las fases del desarrollo. El muchacho explora sólo el mundo exterior, hace excursiones para conocer la Naturaleza, se relaciona con los demás, descubre cosas, va conociendo los objetos particulares, les pone nombre. Estos objetos, se muestran sin conexión y cada cual con su forma peculiar. De esta idea parte toda la teoría de las formas geométricas.

De todas las formas, la más importante para Froebel es la esfera: “Los cuerpos redondos son, las primeras y las últimas formas naturales<sup>90</sup>”. Las propiedades de la esfera hacen de ella un cuerpo que no posee ni líneas, ni lados, ni caras ni ningún elemento propio de los cuerpos geométricos, pero potencialmente contiene todos. A partir de este cuerpo y de sus propiedades comienza Froebel a construir sus ideas didácticas que serían apoyadas por materiales que, comenzando con la esfera, van recorriendo las formas geométricas, los conceptos de punto y línea, la idea de unidad a través de las partes. En este pensamiento expresado en su obra central, *La educación del Hombre*, encontramos los fundamentos de lo que años después tomaría forma en lo que él llamó los dones o regalos, que vieron la luz en Blakenburg en el año 1838<sup>91</sup>.

### **3.3. Aportaciones de Froebel a la cultura material. Los materiales originales.**

En cuanto a la cultura material que podemos asociar a la difusión del método Froebel, comenzaremos describiendo la dimensión espacial, recurriendo para ello a manuales y fuentes con objeto de describir el jardín de infancia original. Continuaremos por el mobiliario, condicionado por el entorno físico que constituye la escuela y formado por aquellos objetos de uso corriente que no forman parte del edificio y que no se pueden usar como medios de enseñanza. Por último, describiremos el material de

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 187.

<sup>91</sup> PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, Barcelona –Buenos Aires, Editorial Labor, 1930, p. 90.

enseñanza, constituido en este caso por unos elementos específicos que servirían para identificar este método tanto en círculos pedagógicos como fuera de ellos.

### **3.3.1. Los espacios.**

Los estudios relacionados con la escuela como lugar forman lo que podemos llamar la dimensión espacial de la actividad educativa. Esta dimensión espacial se puede estudiar desde diferentes puntos de vista: el médico-higienista, el arquitectónico, el pedagógico, y el político-administrativo. La escuela cuenta con una configuración arquitectónica, ordenación espacial de personas, objetos, usos y funciones, es un lugar específicamente pensado, diseñado y construido para la enseñanza a lo largo de la historia, aunque en la génesis de determinadas etapas educativas, los edificios y otros elementos no fueran construidos específicamente para usos educativos, sino que se destinaran a tal fin en un momento determinado, habiendo sido diseñados y construidos en su origen para unas funciones y usos diferentes de los educativos<sup>92</sup>.

Para analizar el espacio escolar hay que considerar su ubicación en relación con otros espacios, la proyección del establecimiento docente y las relaciones con su entorno. El centro tendrá un área de captación e influencia que determinará las características y procedencia geográfica y por tanto social de los alumnos<sup>93</sup>. Los niveles de enseñanza que se impartan en el mismo condicionarán su ubicación dentro o fuera del espacio urbano. Las concepciones higiénicas del establecimiento y los métodos de enseñanza que en él se pretenden desarrollar también se pueden apuntar como condicionantes de tal ubicación.

En cuanto a la disposición y distribución de espacios, las aulas de párvulos suelen ubicarse en las primeras plantas. El modelo arquitectónico condiciona los sistemas pedagógicos utilizados, ya que determina el espacio disponible. Desde el punto de vista higiénico-pedagógico, se priorizará la iluminación, la aireación, el soleamiento o calefacción. La distribución interior del espacio también condicionarán las evoluciones de alumnos y profesores durante el tiempo escolar, las características de la vigilancia y la percepción de estatus por parte de los miembros de la comunidad escolar. Por último,

---

<sup>92</sup> VIÑAO, A.: "Del espacio escolar como lugar: propuestas y cuestiones", *Historia de la educación*, Salamanca, 12-13 (1993-4), pp. 17-74, referencia en p. 24.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 26.

en cuanto a los espacios construidos, debemos tener en cuenta el simbolismo de la arquitectura escolar, un simbolismo que se manifiesta abiertamente en los edificios destinados a poner en marcha el modelo froebeliano. La geometría y la concepción cristalográfica del espacio son elementos que reflejan la concepción educativa de este sistema en los espacios que lo acogen<sup>94</sup>. Este sistema configura una arquitectura más abierta, más dinámica y flexible que la escuela de Montesino. A modo de escuela jardín, el nuevo modelo quiere facilitar una metodología más intuitiva armónica y expresiva, conforme a los supuestos teórico-pedagógicos según los cuales el espacio escolar había de ser un medio educativo organizado para favorecer todos los desarrollos y expresiones de la infancia, así como las relaciones ecológicas de ésta con los entornos naturales<sup>95</sup>.

El kindergarten consta de espacios abiertos, cerrados y de transición. Aunque en sus primeras manifestaciones fue ubicado en edificios construidos para usos diferentes al educativo, poco a poco fue adquiriendo un carácter propio y unas especificaciones técnicas determinadas que variaban de unos países a otros, pero que mantenían las características propias del modelo original. En cuanto a los espacios abiertos, el jardín es el elemento arquitectónico que más ampliamente aparece descrito en las primeras épocas, ya que parte del sistema original sentaba sus bases en los trabajos que los niños efectuaban en el mismo. Este elemento proviene, en su origen, de las escuelas rurales propuestas por Fellenberg para la enseñanza de la agricultura, aunque modificado y adaptado al tipo de alumnado que tenía por objeto el kindergarten.

El entorno físico formado por los espacios edificados y no edificados, se define en este sistema de enseñanza de manera tardía. Según podemos ver en las diferentes fuentes primarias que hemos consultado, el entorno físico en los primeros años de difusión del método Froebel no es específico. Es decir, aquellos discípulos y compañeros de Froebel encargados de dar a conocer su método no hacían alusión a las características arquitectónicas de este tipo de establecimientos. El kindergarten, también llamado Infant Garden<sup>96</sup>, era un espacio dónde los niños de 3 a 7 años aprendían a través del juego, con gran libertad de movimientos y unas condiciones higiénicas que

---

<sup>94</sup> ESCOLANO, A.: *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 195.

<sup>95</sup> LAHOZ, P.: "El modelo froebeliano de espacio escuela", *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp.107-133, cita en p. 111.

<sup>96</sup> HOFFMAN, H.: "On play things and occupations for early childhood", *Journal of Society of Arts*, London, (1854), p. 618.

permitían su adecuado desenvolvimiento. Froebel adopta este nombre desde un doble sentido. En un sentido figurado, el término hacía referencia a la labor del educador con el niño, ya que al igual que el jardinero cuidaba de las plantas para que crecieran en todo su esplendor, el educador debía tratar de llevar a cabo una tarea semejante con el niño. Como segundo significado, el término Jardín de Infancia tomaba su nombre del lugar físico, dado que estos establecimientos debían estar dotados de un jardín en el que los niños llevaran a cabo determinadas actividades<sup>97</sup>.

Encontramos algunos documentos que pueden contener referencias en cuanto a la distribución del espacio en el kindergarten como el publicado por Froebel en 1840 con motivo de la apertura del primero de estos establecimientos en Blakenburg: *Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens* [Proyecto para la creación y funcionamiento de un jardín de infancia]<sup>98</sup> o el informe que William Middendorff presentó al parlamento alemán, titulado *El kindergarten, una necesidad de nuestro tiempo*<sup>99</sup>. En los tratados de historia de la educación de mediados del siglo XIX publicados en Alemania, las referencias a Froebel no son muy abundantes. La difusión de este tipo de establecimientos en Alemania no experimenta un crecimiento tan acusado como en los países centroeuropeos y en Estados Unidos<sup>100</sup>. Por tanto, para hacernos una idea de la distribución del espacio en estos primeros establecimientos fundados por Froebel y sus discípulos en Alemania, debemos recurrir a una lectura en profundidad de los postulados del método. Teniendo en cuenta el carácter naturalista del mismo, puesto de manifiesto a lo largo de toda la obra del autor y de sus seguidores, se deduce que los espacios cerrados destinados a la enseñanza debían ser espacios amplios, luminosos y ventilados, donde los niños pudieran tener libertad de movimientos. Una de las primeras descripciones que encontramos de la distribución del espacio en el jardín de infancia es la que la Baronesa Marenholtz hace del mismo, en 1855, en *Woman's Educational Mission: Being a Explanation of Frederic Fröebel's System of Infant Garden*. En esta obra vemos como los pequeños no estaban confinados en una sala de

---

<sup>97</sup> LAHOZ, P.: "El modelo froebeliano de espacio escuela", op. cit., p.108.

<sup>98</sup> FROEBEL, F. "Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens". In HERAUSGEGEBEN VON E. HOFFMANN (Ed): *Ausgewählte Schriften*, Stuttgart: Cotta, Vol. I, 1982, pp. 114–125. [Proyecto para la creación y funcionamiento de un jardín de infancia] Blankenburg 1840.

<sup>99</sup> BARNARD, H.: *Papers on Froebel's Kindergarten*, Hartford, American Journal of education, 1890, pp. 132.

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 433.

clase. Siempre que se pudiese las evoluciones de los niños tendrían lugar al aire libre<sup>101</sup>. El diseño había de estar contenido en una arquitectura abierta, dinámica y flexible.

Las primeras presentaciones internacionales de su método de enseñanza recogen escasas recomendaciones acerca del tipo de edificación necesaria para ponerlo en marcha. Sin embargo, a partir de la década de los cincuenta comienza la difusión del método en países como Reino Unido, Bélgica, Francia, Suiza o la propia Alemania<sup>102</sup> haciéndose necesaria la elaboración de recomendaciones en cuanto a la construcción de este tipo de escuelas. En las actas del *Congreso Internacional de Beneficencia* celebrado en Frankfurt en 1857 podemos leer la siguiente descripción: “En los jardines de niños hay no solo un espacioso local donde los pequeños pensionistas desarrollan todos los miembros de su cuerpo, sino también una porción de terreno que cultivan. Cada niño cultiva un jardincito que viene a ser de su propiedad y además toma parte en un terreno llamado Jardín Común”<sup>103</sup>.

Una obra que tuvo una gran difusión en centro Europa, sobre todo en países francófonos, fue el *Manuel Pratique des Jardins d'enfants* (1859). En ella encontramos una descripción clara de los espacios que se habían de disponer para la puesta en funcionamiento de este tipo de establecimientos:

“Las construcciones deben responder a las exigencias y a las prescripciones higiénicas. Habrá: salas de trabajo, sala para los juegos gimnásticos en caso de mal tiempo, el vestuario, el gabinete, vivienda del conserje, aseos, cobertizo para los útiles de jardinería, cobertizos para los animales”<sup>104</sup>

---

<sup>101</sup> MARENHOLTZ, B.: *Woman's Educational Mission: Being a Explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden*, London, Darton & Co., 1855, p. 56.

<sup>102</sup> Según se puede ver en las actas del *Congrès International de Bienfaisance*, celebrado en Frankfurt en 1857, la baronesa Marenholtz Bulöw afirmaba que en Alemania existían alrededor de 50 kindergarten, algunos en Francia y en Reino Unido. Bélgica y Suiza también contaban en sus territorios con instituciones de este tipo.

<sup>103</sup> MARENHOLTZ, B.: “Les Jardins d'enfants”, en *Congrès International de Bienfaisance*, Francfort, Joseph Baer, 1858, pp. 295-310, referencia en p. 296; Podemos encontrar la traducción literal de la exposición hecha por la baronesa Marenholtz en este congreso en *Revista de filosofía, literatura y ciencias de la Universidad de Sevilla*, 25 de febrero al 25 de diciembre de 1873, p. 289

<sup>104</sup> JACOBS, J.-F.: “*Manuel Pratique des Jardins d'enfants*”, Bruxelles- Paris, F. Claxen-C. Borrani, 1859, p. 186. Al año siguiente, la baronesa Marenholtz publica en Suiza la obra *Les Jardins d'enfants nouvelle méthode d'éducation et d'instruction de Frederich Froebel, Tiré des écrits de Mme. La Baronne de Marenholtz*. Lausanne: Imprimiere L. Vicent. 1860. Este libro a su vez está basado en las

Las ideas propuestas en la obra de Pedro de Alcántara García presentan algunas similitudes con las indicaciones contenidas en el manual de Jacobs, pero el contenido de la descripción de los jardines de la infancia que nos hace el español es mucho más elaborado. En cuanto a los espacios edificados, Caroline Progler explicó en el *Congreso Internacional de Educadores* de Bruselas, celebrado en 1880, que aunque cada país había dictado leyes y decretos en cuanto a la construcción de escuelas, no había ocurrido lo mismo con los kindergartens<sup>105</sup>. Esta ausencia de normas unificadoras llevó a una evolución diferenciada de los establecidos en los distintos países en los que se pusieron en funcionamiento<sup>106</sup>. Del primer kindergarten abierto por Froebel en Blakenburg solamente nos queda el grabado que podemos encontrar reproducido en la obra de Prüfer<sup>107</sup>, en el que se observa un jardín rodeado de una valla en el que varios niños, acompañados por las “jardineras”, cultivan sus pequeños parterres. Los edificios que servían de espacios cubiertos para su utilización en días de mal tiempo eran edificaciones ya existentes en lugares como Blakenburg que se habilitaron con estos fines, y que a simple vista y desde el exterior no presentaban ningún elemento diferencial.

---

actas del *Congrès International de Bienfaisance* de 1857, el manual de Jacobs, un folleto de 1855 y un manuscrito inédito de la propia baronesa.

<sup>105</sup> BARNARD, H.: *Papers on Froebel's Kindergarten*, op. cit., p. 49.

<sup>106</sup> Un estudio sobre la evolución de la arquitectura de las escuelas infantiles en general, y de los kindergartens en particular, lo podemos encontrar en el libro DUDEK, M.: *Kindergarten Architecture: space for imagination*, New York, Spoon Press, 2000, pp. 30-40.

<sup>107</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., lamina VII, s. p.



Ilustración 3.1. Kindergarten de Blakenburg (1838)



Fuente: PRÜFER, J. *Federico Froebel*, (1930), Lámina VII

### 3.3.2. El mobiliario.

El entorno material, dentro de la cultura material de la escuela, también viene configurado por el mobiliario. El contexto físico de la escuela condicionará lo que ocurre en su interior<sup>108</sup>. La primera pregunta que se formulan los investigadores es ¿qué entendemos por mobiliario escolar? Para dar respuesta a este interrogante Pedro Luis Moreno recurre a una aproximación histórica por las primeras definiciones que de este concepto hacen estudiosos de la educación tan destacados, entre otros, como Mariano Carderera. En el *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza* encontramos la definición de mobiliario contenida en la voz “enseres de las escuelas primarias”. Dentro de esta definición Carderera agrupa tanto el mobiliario como los objetos de enseñanza. Los describe pero no llega a definirlos, solamente se limitó a diferenciar los enseres y utensilios destinados especialmente a la enseñanza del mobiliario escolar propiamente

<sup>108</sup> MORENO, P. L.: “History of school desk Development terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”, en LAWN, M. & GROSVENOR, I. (Eds.), *Materialities of Schooling. Design-Technology, Objects-Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 71-95.

dicho<sup>109</sup>. Para Ruiz Amado, “el mobiliario escolar” comprende principalmente las mesas y los asientos para uso de los alumnos además de pizarras, cuadros, murales, aparatos de calefacción y ventilación<sup>110</sup>.

La definición más rigurosa de mobiliario escolar, según apunta Pedro Luis Moreno, es la que, formulada por Sánchez Sarto, figura en el *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor: “el mobiliario escolar está constituido por todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o enseñanza”<sup>111</sup>.

Como antecedente del mobiliario de las escuelas froebelianas, podemos referir el utilizado en las escuelas de párvulos. Este tipo de escuelas contaban desde sus inicios con un mobiliario específico, adaptado a los alumnos y a la enseñanza que en ellas se pretendía impartir. Los niños de 2 a 6 años requieran para su estancia en las aulas determinados modelos de mobiliario que en las primeras décadas del siglo XIX se toman directamente de la enseñanza mutua. La gradería o anfiteatro representa, en este tipo de escuelas, un elemento de control. Los bancos laterales o la tarima donde se situaba el maestro eran elementos imprescindibles. También los semicírculos para las evoluciones, pintados o de madera, aparecen como un mobiliario específico de este tipo de enseñanza<sup>112</sup>. Veremos en párrafos posteriores como el mobiliario, huyendo de las graderías y otros elementos de control presentes en las escuelas infantiles de la época, tiende a ser sustituido en nuestros *Jardines de la Infancia* por otro que permitirá a los niños mayor libertad de movimientos.

La primera referencia que tenemos acerca del mobiliario utilizado en las primeras escuelas regidas por el sistema Froebel la encontramos en el informe de Middendorff, *Treatise of Infant Gardens*. En la descripción de las actividades se

---

<sup>109</sup> CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de R. Campuzano, 2º ed., t. II, 1858, pp. 253- 261.

<sup>110</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas”, en DÁVILA, P. Y NAYA, L. Mª (Coords.), *La Infancia en el Historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Erein, 2 vol., vol. I, 2005, pp. 342-355, referencia en p. 344.

<sup>111</sup> SÁNCHEZ SARTO, L. (Dir.): *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1936, pp. 2.133-2.141, cita en p. 2.133.

<sup>112</sup> CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., t.II, p. 253- 261.

indicaba que los días en los que el tiempo no permitía a los niños cultivar sus jardines, entraban en una gran habitación con mesas bajas y bancos para todos ellos, en los que sentados alrededor de las mesas, usaban hábilmente los dedos para realizar trabajos manuales. Podemos deducir que el mobiliario utilizado en los primeros kindergartens alemanes difiere sobremanera de la tradicional gradería existente en nuestras escuelas de párvulos. Las mesas bajas, pensadas con el fin de que los niños se situaran alrededor de ellas para trabajar, les permitían evolucionar libremente dentro de la sala de clase bajo la atenta mirada de las “jardineras”. En esta aula grande, podemos ver colgadas láminas de Historia Sagrada y en algún rincón de la estancia se podía ver un retrato de Froebel con el lema “Come, let us live for our children”<sup>113</sup>.

En ningún momento se hacía referencia explícita a un mobiliario diferenciado. Para los responsables adultos, se entendía que las “jardineras” trabajaban junto con los niños sobre las mesas, sin que hubiera una figura de autoridad explícita. Los grabados que aparecen en el libro al que nos referimos muestran un tipo de mobiliario típico de un hogar burgués del siglo XIX. Incluso podemos ver un escabel utilizado como asiento, lo que nos lleva a apuntar que muchos de los primeros ensayos del método se llevaron a cabo en casas particulares que posteriormente se transformaron en instituciones educativas destinadas a un público más heterogéneo.

---

<sup>113</sup> MARENHOLTZ, B.: *Woman's educational mission: Being an explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden*, op. cit., p. 57.

Ilustración 3.2. Mobiliario de un kindergarten (1855).



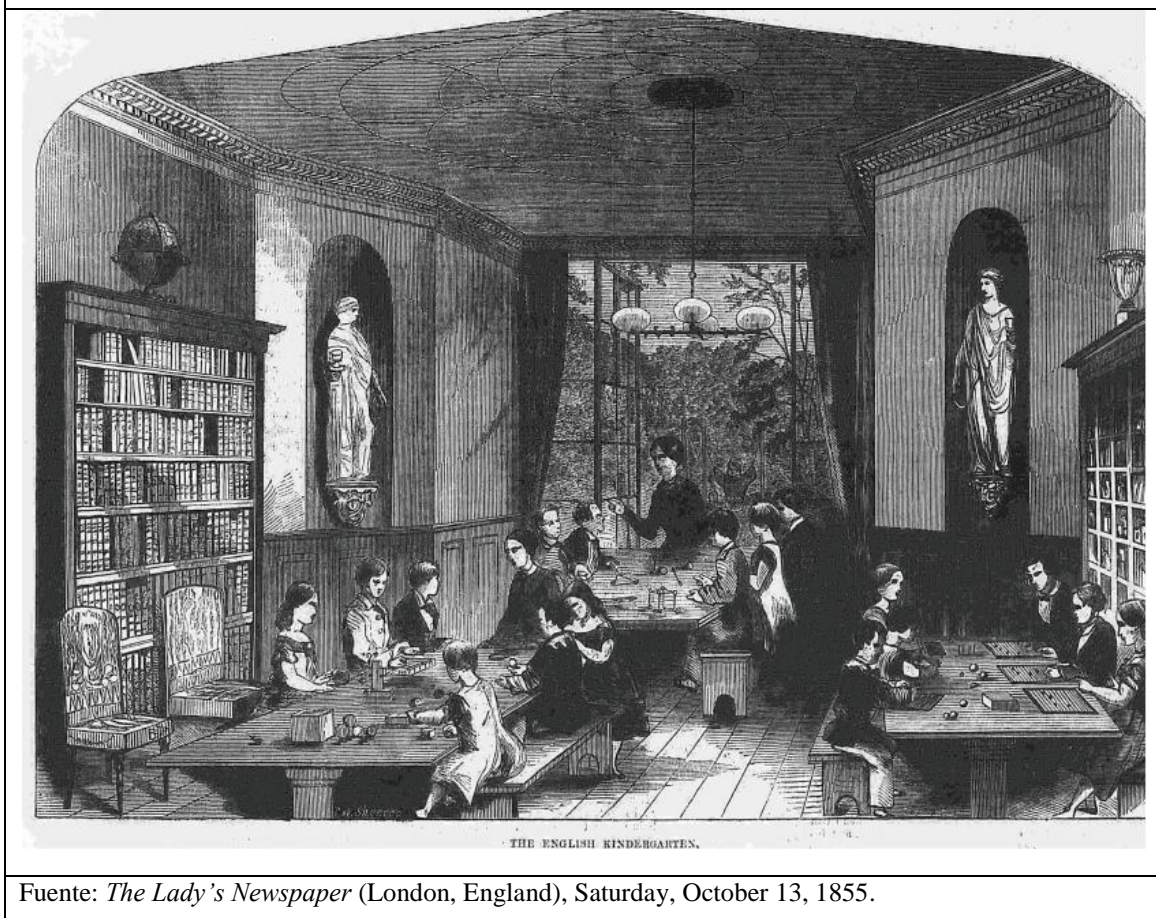
Fuente: MARENHOLTZ, B. (1855) *Woman's educational mission: Being an explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden*. London: Darton & Co., p. 91

En las sucesivas presentaciones internacionales que se hicieron del método en Europa, en ciudades como Londres, Bruselas, Frankfurt, no se cita explícitamente el mobiliario. Tras las alusiones anteriores al libro de la Baronesa Marenholtz, hemos de avanzar hasta 1859, en el manual de Jacobs, para tener de nuevo referencias del mobiliario. Así, en este manual podemos leer la siguiente descripción: “Las mesas, de 60 centímetros de largo, deben tener dicho largo para que puedan sentarse cinco niños alrededor. Las mesas tienen cuadrados dibujados del tamaño de los cubos. Si el espacio lo permite, es recomendable colocar a los niños de un lado de la mesa para que puedan atender a las explicaciones del maestro”<sup>114</sup>. A partir de este texto, los escritos posteriores exponen sus recomendaciones. La obra de Badouin sobre la enseñanza primaria y especial en Alemania, traducida por Rius, nos dice lo siguiente: “Las salas de trabajo contienen ligeras mesitas de unos 60 centímetros de largo con un claro de un metro: alrededor de estas mesas se sientan cinco o seis niños. En el verano las mesas y

<sup>114</sup> JACOBS, J.-F.: *Manuel Pratique des Jardins d'enfants*, op. cit., p. 186.

bancos son transportados al jardín y colocados a la sombra del patio por los mismos niños”<sup>115</sup>.

Ilustración 3.2. Ronge Kindergarten. 33 Tavistock Place. London



Fuente: *The Lady's Newspaper* (London, England), Saturday, October 13, 1855.

Como se puede leer en la descripción que Jacobs hace sobre la utilización del mobiliario, los niños se sitúan a un lado de la mesa para que puedan atender las explicaciones del maestro. La concepción academicista de la enseñanza de párvulos reaparece en matices como estos. Y los diferentes manuales que hemos consultado, fechados en Europa en los albores de la difusión del método, describen el mobiliario de manera similar ya que se sirven de traducciones sucesivas del mismo texto.

### 3.3.3. El material escolar.

El tercero de los componentes que constituyen la cultura material de la escuela, los objetos, recibe por lo general el nombre de material didáctico y escolar. Encontramos diferentes denominaciones del material por parte de los autores que lo

<sup>115</sup> BADOUIN, J. M.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, librería Juan Bastinos e Hijo, 1866, p. 207.

estudian durante los dos últimos siglos. Tenemos la denominación *material escolar* que en ocasiones engloba también al mobiliario, tal y como lo definían Díaz Muñoz<sup>116</sup> y M<sup>a</sup> Carbonell<sup>117</sup>. También aparece, incluso con más frecuencia, la expresión *material de enseñanza*. El *Diccionario de Pedagogía* de la editorial Labor utilizaba esta entrada para definirlo y englobaba dentro de este término tanto el material utilizado por el maestro para la enseñanza como el material que emplean los alumnos<sup>118</sup>, por lo que podemos concluir que ambos términos aluden a realidades similares con una delimitación conceptual amplia. Ambos términos nos servirán para acotar las referencias que, a través de las diversas fuentes de información que han llegado hasta nuestros días, hacen alusión a esa cultura material procedente del método Froebel, aunque como veremos, dentro de esta clasificación nuestro estudio trata de acotar un tipo de material concreto que viene delimitado por su origen y por la complejidad del sistema que, en principio, lo sustenta.

En cuanto al análisis del discurso sobre el material de enseñanza, encontramos en la época que va a ocupar nuestro estudio, la segunda mitad del siglo XIX, una corriente que frente a la sobrevaloración que el profesorado hacía del material de enseñanza, contribuirá a desmitificarlo. Por ejemplo, para Cossío el material de enseñanza constituía un fetiche para los docentes, a cuya carencia le atribuían la falta de éxito de su actividad<sup>119</sup>. Ezequiel Solana distinguía entre material adquirido y material formado. Sin embargo, la cultura material objeto de nuestro estudio contó con un discurso que, aunque coincidente en muchos aspectos con el anteriormente expuesto, trajo a las aulas españolas, y más concretamente a algunas escuelas de párvulos, un material de elevado precio y compleja fabricación que por sí mismo fue capaz de introducir en muchos países el método Froebel, y que en España fue objeto de un discurso pedagógico-ideológico, complementario del anterior, que demuestra que los

---

<sup>116</sup> DÍAZ MUÑOZ, P.: *Compendio de antropología y pedagogía*, Valladolid, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera Andrés Martín, 4<sup>a</sup> ed., 1907, p. 288.

<sup>117</sup> CARBONELL, M<sup>a</sup>: *Temas de Pedagogía*, Valencia, Imprenta Hijos de F. Vives Mora, 1920, pp. 267.

<sup>118</sup> SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.): *Diccionario de Pedagogía*, op. cit., pp. 1983-1994, cita en p. 1983.

<sup>119</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España 1882-1936”, en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material en la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios 1907-2007*, Berlanga de Duero (Soria), Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007, pp. 45-74, referencia en p. 59.



objetos con un significado son capaces, por ellos mismos, de propiciar la configuración de una cultura determinada<sup>120</sup>.

Un análisis etnográfico debería permitirnos establecer la historia de cada objeto material de la escuela, su gestación, sus transformaciones, su declive, su proceso de incorporación, así como su grado de aceptación tanto por los expertos y las instancias políticas como por los maestros, el papel desempeñado por estos últimos en su difusión o las resistencias dadas a su introducción, y su uso e interrelación con el resto de objetos materiales de la escuela<sup>121</sup>. En cuanto a la cultura empírico-práctica de la escuela, la cultura material asociada al método Froebel constituye por sí misma un elemento que perdura en la práctica y sobrevive a la desaparición del método, permaneciendo en nuestras escuelas infantiles desde entonces hasta nuestros días y se hace realidad en los objetos que perduran muchos años después como iconos de un cambio que comenzó a operarse en el siglo XIX.

Una de las aportaciones más conocidas de Froebel a la Educación Infantil fueron los materiales que él mismo diseñó y mandó construir. Estos materiales, en la traducción que se hizo al español, reciben el nombre de dones. Según Froebel, los materiales se iban ofreciendo a los niños a modo de regalos, la mayoría de ellos contenidos en cajas cerradas que despertaban su curiosidad por averiguar qué había en el interior. Estos materiales fueron diseñados por Froebel junto con litografías explicativas y canciones que ayudaban al maestro a aplicar el método de enseñanza. Los materiales utilizados para su producción fueron la lana, la madera, el papel y el cartón, así como algunos más que iremos describiendo a lo largo de las siguientes páginas.

En un principio Froebel diseñó los seis primeros dones que, posteriormente, sus colaboradores completaron con nuevos elementos. Estos materiales fueron aumentando en número a medida que pasaba el tiempo y, tras la muerte de Froebel, hay escritos que presentan trece, catorce, e incluso hasta veinte dones. Esto refleja la importancia que tuvieron y la necesidad de estudiar los materiales originales, las ampliaciones y las modificaciones experimentadas por los diferentes elementos a lo largo del tiempo, así

---

<sup>120</sup> SACCHETTO, P.-P.: *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 83.

<sup>121</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España, 1882-1936”, op. cit., pp. 45-74, cita en p. 67.

como sus características distintivas allí dónde se utilizaron. Antes de desarrollar los Dones, quisiéramos mencionar que el propio autor utilizó materiales que pretendían sustentar una enseñanza autodidacta. Estos materiales fueron, entre otros el *Dado Matemático* y el *Dado Gramatical*, y aunque esta idea, bastante compleja en su planteamiento, no fue culminada con éxito, algunos elementos de este sistema los utilizó Froebel posteriormente en el diseño de los dones<sup>122</sup>. Los dones propiamente dichos, tal y como fueron difundidos junto al método Froebel, comenzaron a fabricarse en 1838 en Blakenburg. En una primera fase Froebel diseñó los bocetos, elaboró los dibujos y, una vez completados, encargó su fabricación tanto a tejedoras como al ebanista Enrique Löhn<sup>123</sup>. De estos talleres salieron los primeros materiales que se utilizaron en Keilhau.

Lo que aquí hemos descrito corresponde al origen concreto de la parte de la cultura material encarnada en lo que hemos dado en llamar material de enseñanza. Para poder presentar la evolución de la misma apelaremos, en primer, lugar a los discursos; es decir, a aquellas alusiones que a este material se hicieron en los primeros foros en los que se dio a conocer. Al igual que en los dos elementos constitutivos de la cultura material estudiados anteriormente -los espacios y el mobiliario-, el material de enseñanza fue ampliamente descrito en diferentes foros de carácter pedagógico. Para ello trataremos de remontarnos a las primeras noticias que de estos materiales nos dan, a modo de discurso, las crónicas de exposiciones y algunos manuales alemanes traducidos al inglés o al francés en los primeros años de difusión del método, o a las alusiones que se hacen a los mismos en congresos especializados.

El viernes 1 de septiembre de 1854, en la sesión de tarde de la *Educational Exhibition* que se estaba celebrando en Londres, Mme. Ronge presentó unos materiales destinados a niños de entre 3 y 7 años. Ella había recibido clases con el propio Froebel en Hamburg durante seis meses, poniendo en práctica sus aprendizajes posteriormente en diferentes partes de Alemania. En 1851, Mme. Ronge puso en funcionamiento un kindergarten en Hampstead, el primero del Reino Unido, pero una epidemia obligó a cerrarlo. Se trasladó a Londres y abrió un kindergarten en su propia casa, en el 33 de Tavistock- Square. Ella había enviado a la *Educational Exhibition* materiales y trabajos procedentes de la institución que regentaba. Tal y como explicó Berta Ronge, los niños

---

<sup>122</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 87.

<sup>123</sup> *Ibidem*, pp. 90-91.



tienden a utilizar los juguetes haciendo ruido y destrozando lo que encuentran a su paso; sin embargo, si la persona encargada de su educación, bien su madre, su institutriz o cualquier mujer con capacidad para guiarlos, interviene mostrando en cada momento el medio de juego más adecuado, los niños desarrollan su naturaleza como seres humanos a través de estas acciones<sup>124</sup>. En este mismo evento, Hoffman presentó en la sesión de 18 de julio de 1854 una ponencia titulada *On playthings and occupation for Early Childhood*<sup>125</sup>. En este escrito podemos ver la presentación de los dones, de una manera general. No es una explicación exhaustiva como la que encontramos en los manuales, pero tampoco lo eran las presentaciones dirigidas a la aristocracia que hasta el momento Froebel y sus discípulos habían practicado en distintos países centroeuropeos. Como sabemos, el método Froebel comienza difundirse por círculos burgueses mediante sesiones privadas en las que se hacía una demostración del uso de los materiales<sup>126</sup>.

Un año después, en 1855, se publican dos manuales que comienzan a sistematizar los materiales del método Froebel. Nos referimos al manual anteriormente citado de la baronesa Marenholtz, *Woman Educational Mission*<sup>127</sup>, y al publicado por John y Berta Ronge, *A Practical Guide to the English Kinder Garten*<sup>128</sup>. Estas obras presentan ilustraciones que posteriormente se reproducen en manuales como el de Jacobs en 1859, y el segundo de ellos contiene en sus últimas páginas publicidad de una librería que, ya en 1855, comercializaba los materiales de Froebel<sup>129</sup>.

En una primera etapa, los materiales se dividían en dones y ocupaciones. Los dones, numerados del 1 al 6 y acompañados de grabados ilustrativos forman los materiales originales del método. Cabe resaltar que el quinto y sexto dones son extensiones del tercero y el cuarto respectivamente. Las ocupaciones, trabajos manuales

---

<sup>124</sup> RONGE, B.: "On Infant Training (Kindergarten)", *Journal of Society of Arts*, London, 94, 8 Sept. (1854), pp. 711-712

<sup>125</sup> HOFFMANN, C.: "On Playthings and Occupation for Early Childhood", *Journal of Society of Arts* London, 87 (1854), p. 613.

<sup>126</sup> PRÜFER, J. (1930). *Federico Froebel*, op. cit., p. 101

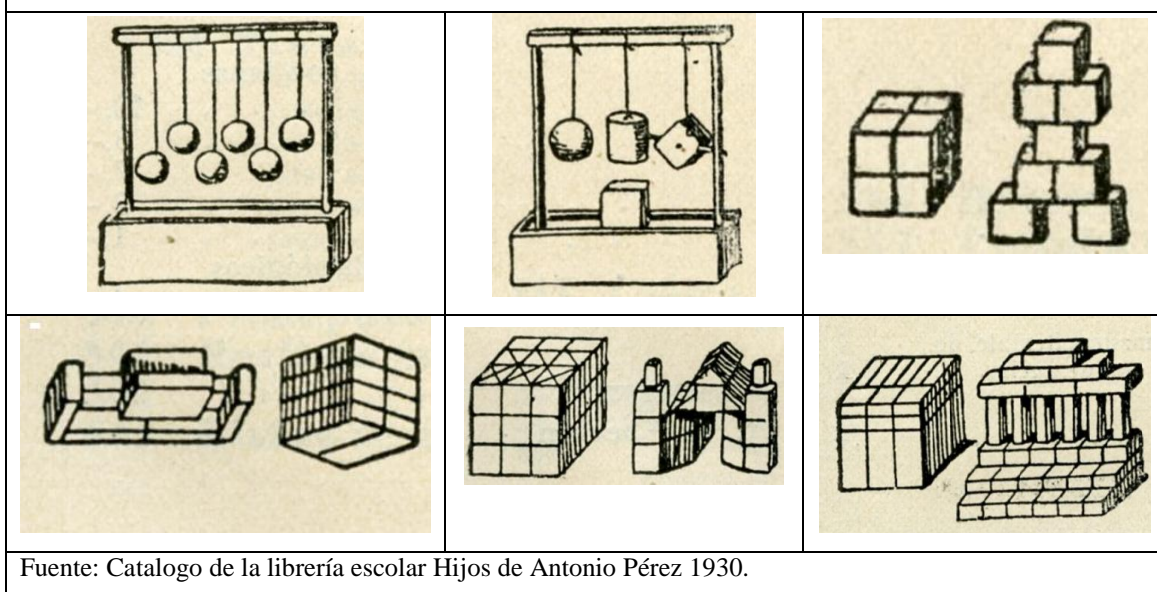
<sup>127</sup> Según podemos leer en el prólogo del traductor, debido a la gran cantidad de objetos, juegos y ocupaciones de Froebel presentados en la Educational Exhibition of the Society of Arts que tuvo lugar en St. Martin's Hall en 1854, se demandaba la traducción de algunos trabajos alemanes que explicasen el método de instrucción a seguir con dichos materiales, (MARENHOLTZ, B.: *Woman's educational mission: Being an explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden*, op. cit., pp. III, IV).

<sup>128</sup> Este segundo texto nace de una necesidad similar pero, al contrario que el de Marenholtz, es fruto de la explicación de las prácticas llevadas a cabo en el Kindergarten del 32 de Tavistock Street y no de la traducción de textos anteriores (RONGE, J. & B.: *A Practical Guide to the English Kinder Garten*. London: Hodson and Son, 1855).

<sup>129</sup> RONGE, J. & B.: *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, op. cit., pp. 82.

realizados con diversos tipos de materiales, fueron añadiéndose posteriormente a la lista de dones. Las ocupaciones se diferenciaban de los dones en el modo de presentación. Los dones estaban contenidos en cajitas de madera que servían para fomentar la atención de los niños hacia el contenido oculto de las mismas, creando en los alumnos una incertidumbre que era aprovechada por el educador para centrar su atención en la actividad a plantear. Las ocupaciones, que por el contrario se presentaban como cualquier otro material, estaban dirigidas a niños que ya habían trabajado con los dones.

Ilustración 3.3: Dones de Froebel



Fuente: Catalogo de la librería escolar Hijos de Antonio Pérez 1930.

En la presentación que de los *Jardines de la Infancia* se hizo en el *Congrès International de Bienfaisance* en 1857, la Baronesa Marenholtz describió los materiales que Froebel diseñó para poner en marcha su método de enseñanza en sustitución de los juguetes tradicionales. Estos materiales se iban entregando al niño en un orden determinado, y se realizaban con ellos actividades tendentes a desarrollar de manera natural su inteligencia. En este texto se habla de las seis bolas de colores, primarios y secundarios, las tres formas normales -el cubo, el cilindro y la esfera- y cuatro cajas de arquitectura que servían para realizar varios trabajos. En ningún momento habla de dones ni describe de manera exhaustiva los materiales. En párrafos posteriores hacía alusión a las ocupaciones manuales que hemos citado anteriormente<sup>130</sup>, aunque con posterioridad se sistematizarán los ejercicios en base a las litografías originales que Froebel elaboró junto con su diseño.

<sup>130</sup> MARENHOLTZ, B.: "Les Jardins d'enfants", op. cit., pp. 295-310.

En el siguiente cuadro podemos ver la publicidad de toda la colección de materiales que ya se fabricaba en Reino Unido en 1855. En ella se pueden apreciar los seis dones originales diferenciados de los demás materiales que en fechas posteriores tomarían la misma denominación, completándose la serie por parte de algunos fabricantes hasta llegar a los 21 dones.

Ilustración 3.4. Relación de materiales froebelianos comercializados en Inglaterra en 1855.

<b>TOYS FOR USE IN THE ENGLISH KINDER GARTEN.</b>			
<i>First Gift</i> (Box containing 6 coloured worsted balls, &c.) . . . . .	s. d.		
	2 0	<i>Pasteboard Plaiting Box</i> (containing pieces of pasteboard cut into triangles and quadrangles) . . . . .	0 8
<i>Second Gift</i> (Box containing 2 cubes, a cylinder, and a ball, in wood) . . . . .	1 0	<i>Ditto</i> (large size) . . . . .	1 2
<i>Third Gift</i> (Box containing a cube in wood, divided once in every direction) . . . . .	0 5	<i>Stickwork Box</i> (containing sticks) . . . . .	0 3
<i>Fourth Gift</i> (Box containing a cube in wood, divided into 8 planes cut lengthways) . . . . .	0 5	<i>Plaiting Sticks</i> (9 inches long) . . per dozen	0 3
<i>Fifth Gift</i> (an extension of the Third Gift) containing a cube in wood divided into 21 cubes, 6 half-cubes, and 12 quarter-cubes	1 0	<i>Peas Work Box</i> (containing peas, sticks, and models) . . . . .	1 0
<i>Sixth Gift</i> (an extension of the Fourth Gift) . . . . .	1 0	<i>Paper Plaiting Box</i> (containing paper, needle, &c. for plaiting) . . . . .	1 0
<i>Alphabet Box</i> . . . . .	2 0	<i>Modelling Box</i> . . . . .	0 4
		<i>Drawing Slates</i> , ruled . . . . .	0 4
		<i>Drawing Books</i> , foolscap 4to. . . . .	0 3

CASE, to contain the Guide and a complete Set of the Toys, may be had.

The first six articles are also kept, in polished boxes, of a superior description at the following prices.—

Gift I. . . . . 2s. 6d.	Gift III. . . . . 0s. 9d.	Gift V. . . . . 1s. 3d.
" II. . . . . 1 6	" IV. . . . . 0 9	" VI. . . . . 1 3

\* \* \* *To Ladies having purchased the Guide and the Toys, and who need a few lessons at commencing, Hodson and Son have much pleasure in being able to state that they have been honoured with permission to refer to a lady of five years' experience in the system, who has most kindly undertaken to impart instruction, free of charge, to ladies desirous of adopting the System in their own families.*

Fuente: RONGE, J. & B.: *A practical guide to the English Kinder Garten*, London, Hodson and Son, 1855.

### 3.3.3.1. Los dones.

A continuación pasamos a describir estos seis primeros dones valiéndonos para ello de los dos libros que por la fecha de su primera edición, 1855, se aproximan a las descripciones originales. Estos manuales son *Woman Educational Mission* y *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, aunque consultaremos otras obras que puedan complementar o matizar las informaciones que en ellas se exponen.

El primer don o juguete aparece descrito como una caja que contiene seis bolas, de los tres colores primarios, y las tres combinaciones de los mismos que dan lugar a los secundarios ordenados según los colores del prisma. Las bolas, de lana y rellenas por dentro de un material que les confiere un tacto mullido, tienen una pequeña hebra del mismo material para poderlas suspender y estimular con ellas al niño para que realice

diversos movimientos. Como podemos ver en estos grabados, tomados de un manual alemán, además de las bolas pequeñas que se describen en la mayoría de los manuales, también existían bolas de mayor tamaño con las que los niños podían jugar de una manera más libre<sup>131</sup>.

Ilustración 3.4. Litografía del primer Don. Manual alemán.



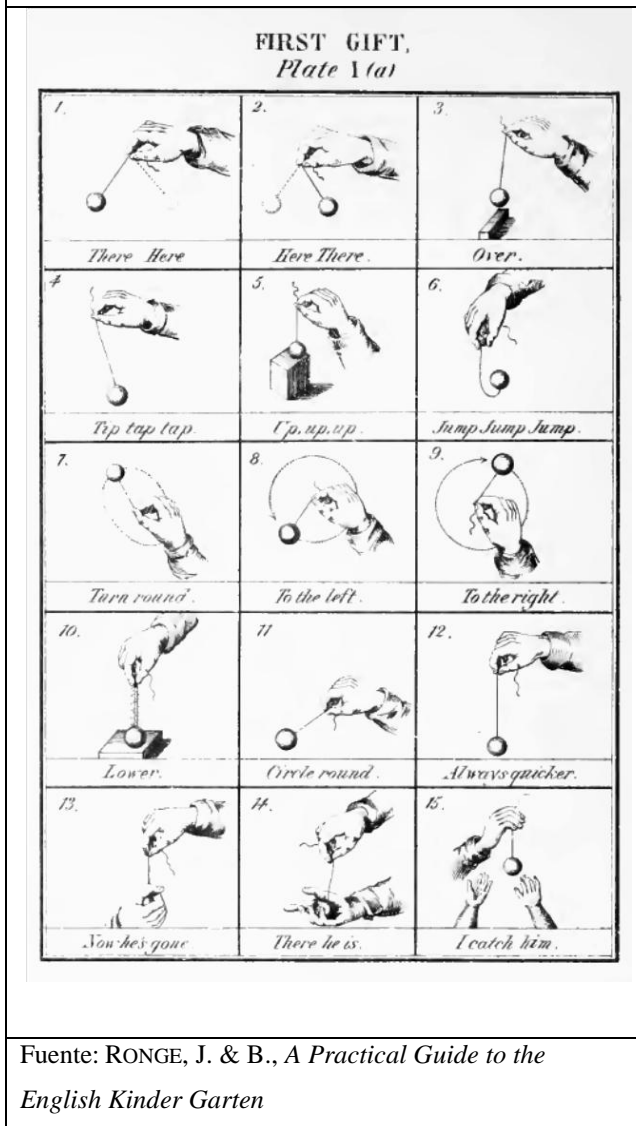
Fuente: Goldamer, H.: Der Kindergarten, Berlin, C. Habel, p. 57.

La litografía que explica los diferentes movimientos que se pueden hacer con la bola es un grabado que viene reproducido en la mayoría de los manuales que sobre el método Froebel se publican en Europa en la segunda mitad del siglo XIX, lo que nos lleva a suponer que proviene de la litografía original que Froebel diseñó con los primeros dones, aunque cabe apuntar que si bien los grabados eran los mismos, el orden

<sup>131</sup> MARENHOLTZ, B.: *Woman's Educational Mission: Being a Explanation of Frederic Froebel's System of Infant Garden*, op. cit., p. 18.

difiere de un manual a otro y los pies de las figuras se encuentran traducidos al idioma en el que se publicó cada manual<sup>132</sup>.

Ilustración 3.5. Litografía del primer don. Manual inglés.

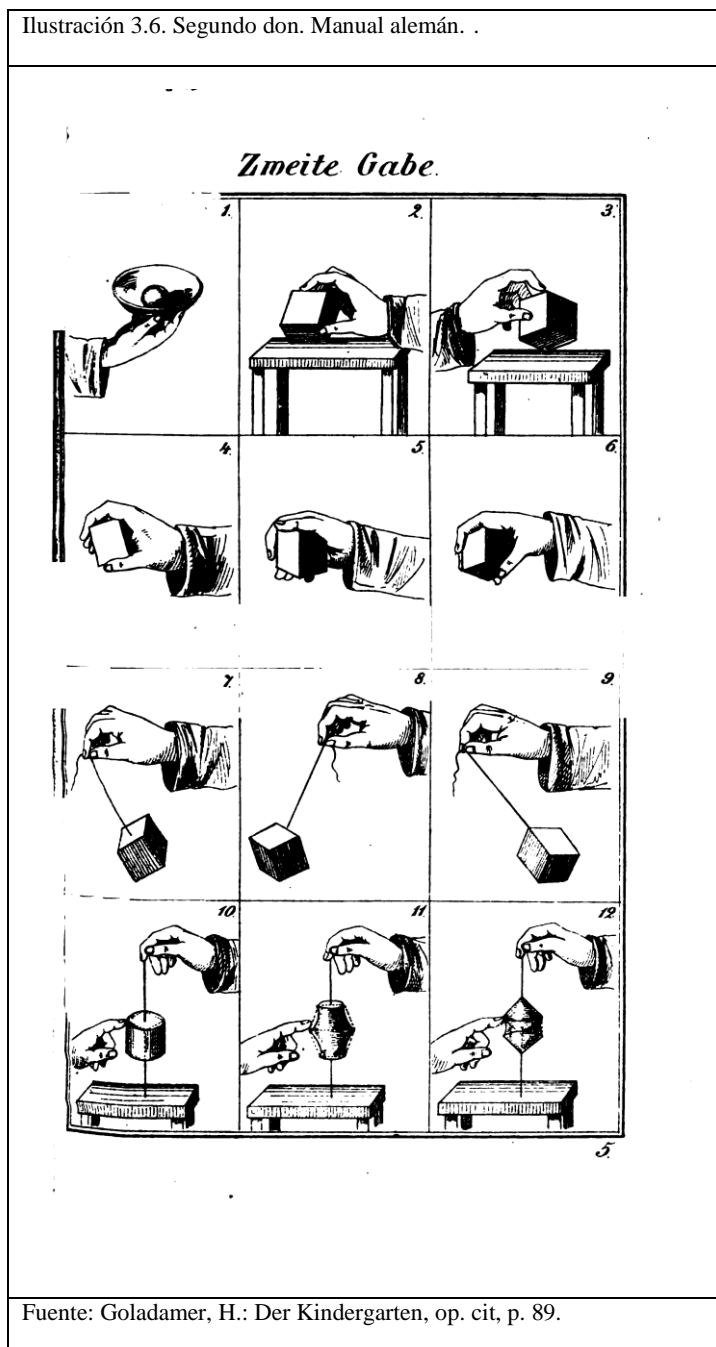


Para la utilización del primer don, se presenta al niño una bola que sostiene el maestro colgando de una cuerda y se le hace oscilar como un péndulo. Posteriormente se va moviendo la pelota al ritmo de canciones y poesías, mostrando al niño los diferentes tipos de movimiento: rectilíneo, curvilíneo y movimiento de rotación, también se alude a las diferentes velocidades a las que el objeto se mueve. Posteriormente los niños recibirán seis pelotas de tamaño inferior a las del maestro, de

<sup>132</sup> Los grabados se encuentran, entre otros, en RONGE, J. & B., *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, op. cit.; JACOBS, J.-F.: *Manuel Pratique des Jardins d'enfants*, op. cit.; GOLDAMER, H.: *Der Kindergarten*, op. cit., p. 57.

los seis colores del arco iris, tejidas en lana y colgadas de un hilo, para poco a poco experimentar por sí mismos todas las enseñanzas que el maestro había adelantado.

Ilustración 3.6. Segundo don. Manual alemán. .



Estas enseñanzas, destinadas a los niños de cuatro años, comprendían todas las propiedades de los cuerpos sólidos como la forma, la “pesantez”, la impenetrabilidad, el color, el tamaño, etc. Otra de las funciones importantes del primer don era mostrar al niño el concepto de número y, a partir de éste, las operaciones matemáticas a su alcance. El desarrollo de las enseñanzas morales de los niños es también, junto con las fábulas, una utilidad de este material. Todo el material, como se ha dicho anteriormente, se presentaba acompañado de textos explicativos y planchas litográficas con los grabados

que indicaban como usarlas. También acompañaban a este primer don 100 canciones que proponían juegos con la bola<sup>133</sup>.

El segundo don es una evolución del primero tanto en las sustancias como en las formas. La caja contiene una esfera, un cilindro y un cubo de madera; el diámetro de la esfera, el radio de las bases del cilindro y el lado del cubo han de ser iguales. Ninguno de los elementos está coloreado, la madera es un material duro y en comparación con el del primer don, la lana, se utiliza para hacer ver al niño conceptos opuestos, diferencias y semejanzas, características de los objetos, etc. En los primeros años, estos elementos se presentaban sueltos y únicamente contaban con algunas argollas en las aristas y vértices en los que se podían enganchar unos hilos para suspenderlos en diferentes posiciones<sup>134</sup>. Las litografías explicativas originales no contemplaban el bastidor que posteriormente se popularizó y donde podían verse suspendidos los tres elementos a la vez. Tampoco aparece en estos primeros grabados ninguna alusión a los palitos que atravesarán los elementos para dar cuenta de sus características geométricas. Según descripciones más concisas y extraídas de manuales fechados con posterioridad, todos los elementos de este juguete tienen el mismo diámetro y las figuras geométricas cuentan con anillas en su superficie para poder suspenderlas de hilos. Además, el cubo y el cilindro tienen taladros que los atraviesan. El cubo tiene tres taladros: del centro de una cara al centro de la opuesta, de un vértice a su opuesto y del punto medio de una arista al de la arista opuesta. El cilindro presenta un taladro desde el centro de una base hasta el centro de la opuesta. Estos taladros sirven para introducir en ellos una varita o bastoncito que acompaña a los materiales<sup>135</sup>.

Del tercer don y al sexto encontramos la denominación, en algunos textos, de *Cajas de Arquitectura*<sup>136</sup>. Esto nos da una idea de la similitud tanto de los elementos como de la utilización de los cuatro dones. En cuanto a la descripción de los mismos,

---

<sup>133</sup> La explicación más amplia de la utilización del material la hemos encontrado en la obra de DEGETEAU Y GONZÁLEZ, F.: *El ABC del sistema Froebel (estudio de los tres primeros dones o Juguetes)*, Madrid, Imprenta de José Perales y Martínez, 1896, pp. 15-50; También contienen referencias a este material, entre otras, las obras de PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., pp. 91-92; JACOBS, J.-F.: *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frederic Froebel*, op. cit., pp. 45; GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual-Teórico Práctico de Educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia*, p. 108; HARRISON, E. Y WOODSON, B.: *The Kindergarten Building Gifts with hints on program making*, Chicago (Illinois), Sigma Publishing Company, 1905, pp. 1-36; SNEIDER, D.J.: *The Psychology of Froebel Play-Gifts*, Chicago (Illinois), Sigma Publishing Company, 1900, pp. 1-48.

<sup>134</sup> RONGE, J. & B.: *A practical guide to the English Kinder Garten*, op. cit., p. 4.

<sup>135</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual-Teórico Práctico de Educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia*, op. cit., p. 119.

<sup>136</sup> MARENHOLTZ, B.: "Les Jardins d'enfants", op. cit., p. 299.

podemos afirmar que no sufren modificaciones a lo largo del tiempo, debido a la exactitud de los primeros escritos. La forma original se mantuvo a lo largo de los años y en todas las ubicaciones geográficas en las que el método Froebel se utilizó. Solamente sufrieron modificaciones, respecto a las primeras litografías explicativas, las láminas que poco a poco fueron aumentando en número.

El tercer don consiste en un cubo dividido en ocho cubos iguales que el niño puede analizar, descomponer y transformar según sus propias ideas. Otra de las definiciones que encontramos nos dice que es un cubo de madera dividido una vez en cada dirección. La mayoría de los manuales contienen láminas, ilustradas sobre una cuadrícula igual al perímetro de los cubos resultantes de dividir el primer cubo, que sugieren todo tipo de figuras. Los grabados van acompañados de la explicación escrita que da significado a cada una de las construcciones. Estos grabados y las construcciones, que van incrementándose con el tiempo, se repiten sin modificaciones en la mayoría de los manuales consultados. Los únicos textos que no contienen modelos para la construcción son *Woman Educational Mission*<sup>137</sup> y *Les jardins d'enfants*<sup>138</sup>. Esta ausencia de instrucciones concretas responde a la interpretación que de las teorías de Froebel hace la baronesa, apelando a la imaginación y la creatividad de los niños para la construcción de objetos. Podemos situar esta postura como la más cercana a los postulados sobre el desarrollo infantil que Froebel expone en sus escritos. El niño puede sugerir modificaciones, pero no debe destruir las figuras que va construyendo. He aquí una utilidad en el terreno de la educación moral: la destrucción es una acción que no ha de fomentarse a estas edades. Las formas que el niño va obteniendo reciben el nombre de formas artísticas, revelan la belleza de la unidad y de la armonía<sup>139</sup>.

---

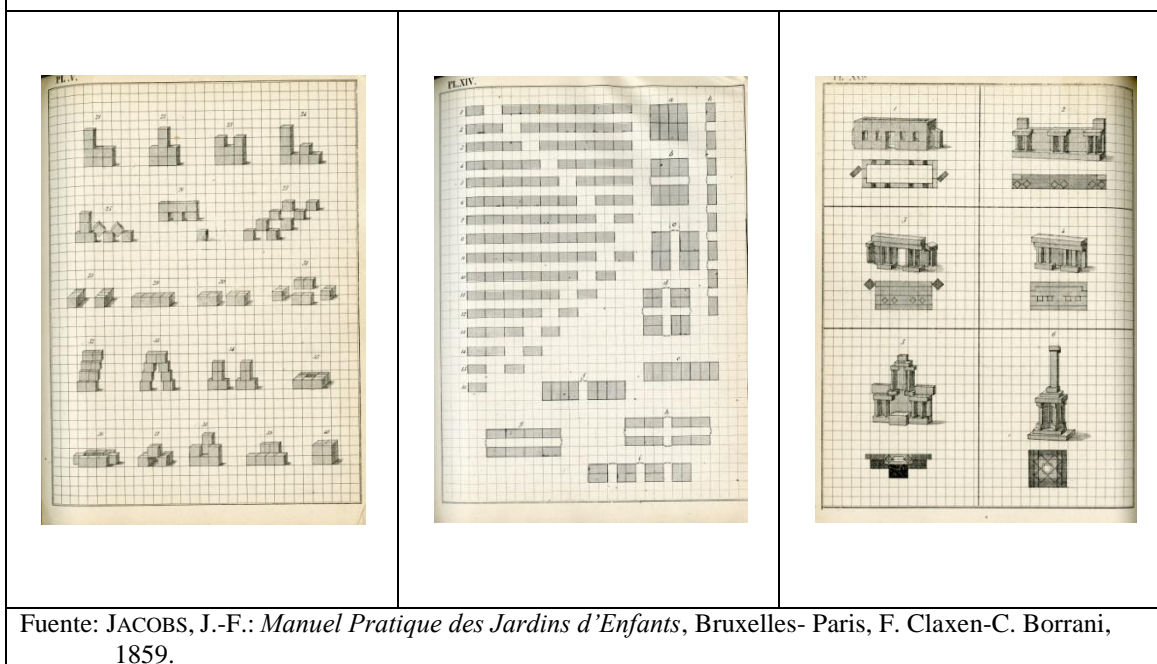
<sup>137</sup> MARENHOLTZ, B.: *Woman's Educational Mission: Being a Explanation of Frederic Froebel's System of Infant Garden*, op. cit., pp. 59-63.

<sup>138</sup> MARENHOLTZ, B.: *Les Jardins d'enfants*, op. cit. Esta segunda obra contiene al final de la misma unos dibujos hechos a mano alzada que reproducen parte de las litografías que acompañaban al método

<sup>139</sup> MARENHOLTZ, B.: "Les Jardins d'enfants", op. cit., pp. 295-310.



Ilustración 3.7: Litografías de los dones tercero a sexto.



Fuente: JACOBS, J.-F.: *Manuel Pratique des Jardins d'Enfants*, Bruxelles- Paris, F. Claxen-C. Borrani, 1859.

Los siguientes dones hasta el sexto responden a las mismas explicaciones que las presentadas en el párrafo anterior, solamente difieren en la forma de los mismos. Así, el cuarto don consiste en un cubo dividido en ocho partes iguales por cuatro cortes paralelos a una de las caras, y otro perpendicular a la misma, lo que da lugar a ocho tablitas planas aptas para la construcción. También acompañan a este don once láminas litografiadas. Cada una de las ocho partes en las que se divide el cubo es el doble de larga que de ancha y el doble de ancha que de gruesa. Se van mostrando estas propiedades a los alumnos haciendo preguntas sobre la división y composición del cubo completo y, una vez que lo conocen bien, se les invita a construir con ellos formas que les resulten conocidas; posteriormente trabajarán elaborando los modelos de las láminas que acompañan a este cuarto don. El quinto consiste en un cubo dividido en 27 partes en las cuales hay 21 cubos enteros, 3 cubos divididos en cuartos, de donde se obtienen 12 cubos más, y 3 cubos divididos en medios por su diagonal, de los que se obtienen 6 figuras triangulares. Lleva además 48 figuras con modelos de diferentes formas para la educación del conocimiento, de la belleza y la vida<sup>140</sup>. Por último, el sexto don consiste en un cubo dividido en 27 prismas iguales en forma de ladrillos, de los cuales 18 son

<sup>140</sup> PRÜFER, J.: *Federico Froebel*, op. cit., p. 94.

enteros, 6 están divididos en dos cuadrados y 3 están divididos en dos columnas cada uno, de manera que cada caja contiene piezas de tres formas diferentes<sup>141</sup>. A este último don corresponden 40 láminas que servirán de modelo para que los niños realicen las diferentes construcciones propuestas.

### 3.3.3.2. Las ocupaciones.

Tras la descripción efectuada de los dones propiamente dichos, pasamos a continuación a presentar las ocupaciones, las cuales estaban pensadas para ser empleadas en establecimientos especializados, pero no para su uso doméstico. En los primeros manuales eran consideradas como actividades que podían realizarse con materiales poco costosos.

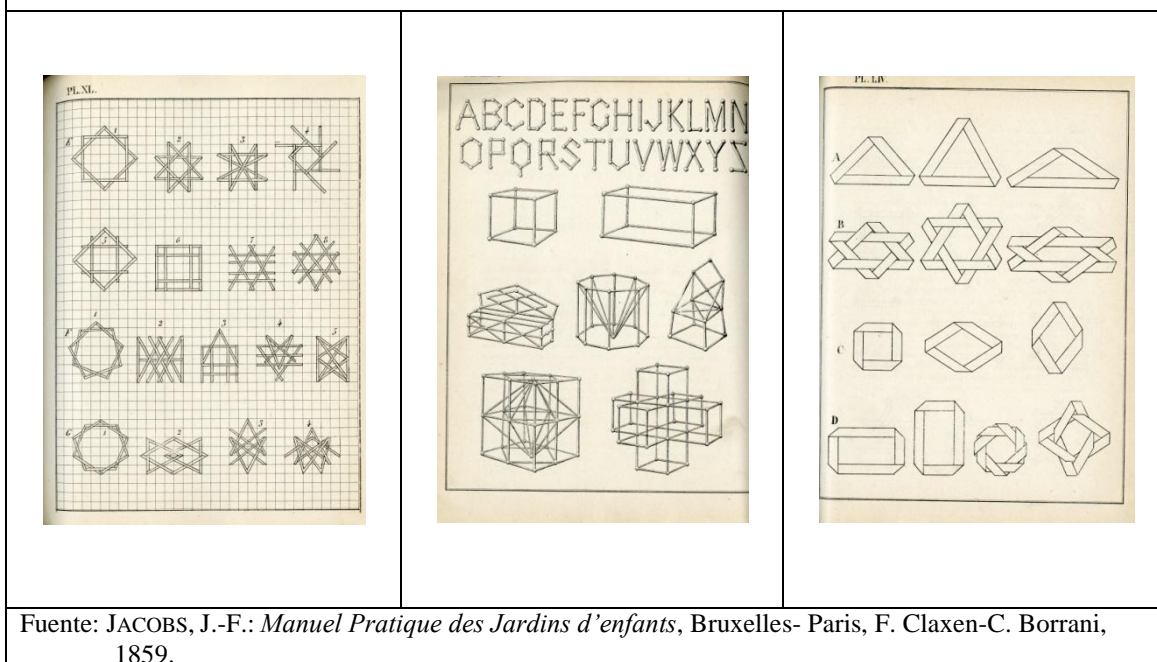
Estas ocupaciones podían llevarse a cabo con materiales simples y baratos como el papel, la madera, los guisantes, las astillas y la arcilla con la ayuda de alfileres y agujas, todo ello organizado en base a unas leyes predeterminadas para promover el aprendizaje de técnicas artísticas. Cabe citar, como ejercicios a realizar con estos materiales, las figuras con palitos, las figuras geométricas con astillas que darán al alumno nociones matemáticas sobre conceptos como la proporción y el tamaño dentro del espacio, el doblado, trenzado y entrelazado con tiras de papel, el recortado los dibujos en la pizarra y en el papel, los círculos con líneas cruzadas, el picado y coloreado de los dibujos obtenidos y el trabajo realizado con guisantes y palitos, por ejemplo, sumergiendo los guisantes en agua caliente e insertando en ellos los palitos formando el ángulo que se deseara. Un método, como puede apreciarse, con el que cabía realizar todo tipo de objetos. Por último, también se recurriría a la arcilla, un material que los niños tenían la posibilidad de moldear con una espátula, construyendo modelos que iban desde los sólidos más simples hasta los más complejos, abordándose con ello el estudio de la estereometría y la cristalografía<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la infancia”, *Anales de Primera enseñanza*, Madrid, 35 (1859), pp. 1029-1034.

<sup>142</sup> MARENHOLTZ, B.: *Woman's Educational Mission: Being an Explanation of Frederic Froebel's System of Infant Garden*, op, cit., pp. 64-68.

Ilustración 3.8: .Ocupaciones realizadas con diferentes materiales



Fuente: JACOBS, J.-F.: *Manuel Pratique des Jardins d'enfants*, Bruxelles- Paris, F. Claxen-C. Borrani, 1859.

Como podemos observar, los materiales propuestos por Froebel para llevar a cabo las ocupaciones, podían obtenerse de manera sencilla y no requerían una fabricación específica. Sin embargo, en 1858 encontramos la primera noticia de su comercialización de estos materiales en el mundo anglosajón, concretamente en Londres así como las primeras noticias sobre la comercialización de estos materiales fuera de Alemania. Hodson and Son incluye en el manual *A Practical Guide of the English Kinder Garten* un catálogo, a modo de anuncio, en el que comercializa los dones y las ocupaciones junto con una caja con el alfabeto y otra con cartones de formas cuadradas y triangulares<sup>143</sup>.

Los manuales publicados a partir de estas fechas nos remiten a casas comerciales para la adquisición de los materiales de las ocupaciones. Además, este tipo de actividades se diversifican adquiriendo para cada casa editorial distintas formas, denominaciones y descripciones. A finales del siglo XIX comienzan a publicarse

<sup>143</sup> RONGE, J. & B.: *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, op. cit. Este catálogo viene reproducido al final del manual, en una sección sin paginar utilizada para publicitar libros de diferentes editoriales en este caso relacionados con la educación. Esta práctica publicitaria está bastante difundida entre los materiales editados en esa época. Ver Ilustración 4.3.

manuales que constan de dos partes o incluso dos volúmenes. En la primera parte o volumen venían recogidos los dones y en la otra las ocupaciones, lo que nos da una idea de la gran cantidad de instrucciones de uso que en menos de medio siglo surgieron alrededor de estos materiales<sup>144</sup>. Prueba de ello es el elevado número de materiales alternativos a los que hacía referencia Pedro de Alcántara García en la primera edición de su manual. Estos materiales, y otros que aparecen citados en obras que tienen difusión en España, serán analizados pormenorizadamente en el siguiente capítulo.

### **3.4. Generación, producción y difusión a nivel internacional.**

Partiremos de la concepción del kindergarten original que nos presenta el propio Froebel a través de su rica correspondencia y otros escritos. El trabajo de Froebel después de 1837 se fundamenta en el desarrollo del conjunto de juegos y ocupaciones para el Kindergarten que él mismo había creado. Los materiales fueron cuidadosamente ilustrados mediante litografías e instrucciones, listos para ser empaquetados y comercializados desde su sede central en Blakenburg. Estos juguetes para niños fueron la primera propaganda del método Froebel en los viajes en los que él mismo realizaba demostraciones sobre el uso de los materiales.

Una vez puesta en marcha la fabricación de los dones, Froebel se dedicó a escribir para difundir el sistema que él mismo había ideado. Artículos en revistas<sup>145</sup> y manuales como *Songs for mother and nursery songs* y *Hundred ball game songs* fueron su principal medio de difusión. A estos hay que añadir otros como la propaganda que hacían de la institución aquellos que de niños habían asistido a ella o los testimonios de las institutrices y maestros formados en este kindergarten modelo. Los festivales populares en los que se desarrollaban juegos y deportes también fueron un eficaz medio de propaganda utilizado para la difusión del método, sin olvidar las asociaciones

---

<sup>144</sup> Un claro ejemplo de esta circunstancia se puede apreciar en las siguientes obras: DOUGLAS WIGGIN, K. y ARCHIVAL SMITH, N.: *The Republic of Childhood I. Froebel's Gifts*, Boston and New York, Houghton, Mifflin and Co., 1895 y DOUGLAS WIGGIN, K. y ARCHIVAL SMITH, N.: *The Republic of Childhood II. Froebel's Occupations*, Boston and New York, Houghton, Mifflin and Co., 1900.

<sup>145</sup> Las revistas a las que nos referimos son: *Sunday Journal (Sonntagsblatt)* 1838; *Weekly Journal of education (wochenschrift)*, 1850; *Journal for Frederick Froebel Educational Aims (Zeitschrift)*, 1851. Podemos encontrar más información sobre estas publicaciones en el artículo HEILAND, H.: "Fröbels "Tageblätter", *Paedagogica Historica*, 42, 3 (2006), pp. 325-343.

educativas que se formaron a lo largo y ancho del territorio alemán. Desde la propia escuela de formación del profesorado puesta en marcha en el kindergarten de Blakenburg, se desarrollaron actividades como jornadas de puertas abiertas. El propio Froebel programaba, periódicamente, encuentros con profesores que él mismo había formado para discutir y poner en común la actualidad relativa a los kindergartens<sup>146</sup>.

Como hemos visto anteriormente, aparte de la difusión de los jardines en Alemania, los países del centro y oeste de Europa comenzaron a recibir noticias de estos establecimientos a partir de 1850. Según Barnard, la exposición pedagógica de St. Martin's Hall, celebrada en 1854 en Londres, fue la que marcó el inicio de esta difusión. La conferencia que Charles Hoffmann, venido de Hamburg, y las presentaciones de Berta Ronge, que regentaba un kindergarten en Tavistock Road (Londres), fueron las primeras presentaciones públicas del método en el oeste de Europa, que posteriormente se convertiría en el epicentro de su difusión<sup>147</sup>. Anteriormente, el propio Froebel, y algunos de sus más directos colaboradores, habían presentado los dones y algunas nociones sobre el método en Alemania, Suiza y algunas ciudades de la Baja Sajonia. Estas presentaciones tuvieron lugar en círculos aristocráticos, por lo que la difusión fue escasa<sup>148</sup>. El primer kindergarten abrió sus puertas en Blakenburg en 1838<sup>149</sup>, pero la verdadera difusión de estos establecimientos tuvo lugar de la mano de la baronesa Marenholtz. Nacida en Brunswick y educada en los círculos más exclusivos de la aristocracia, se adhiere a los movimientos de reforma social que comenzaban a surgir en aquella época. Su preocupación por la educación en general como revulsivo social y por la educación de la mujer en particular, como elemento de cambio y liberación, le llevan a asistir en el verano de 1849 a un curso de verano impartido por Friederich Froebel. Este periodo de su vida marcará el posterior desarrollo del Kindergarten alrededor del mundo. En 1850, la baronesa funda el primer kindergarten en Weimar, lo que despertó el interés del gran duque de Rusia que introduce el método Froebel en un orfanato de San Petersburgo. Pero al año siguiente los kindergartens son prohibidos en Prusia, por lo que esta vía de expansión quedará cerrada hasta 1860. En 1854, la baronesa viaja a

---

<sup>146</sup> MICHAELIS, E. and MOORE, H. K.: *Froebel's Letters on the Kindergarten*, London, Swan Sonnenschein & Co., 1891, pp. 175-180.

<sup>147</sup> BARNARD, H.: *Papers on Froebel's Kindergarten*, Hartford, American Journal of education, 1890, p. 1.

<sup>148</sup> PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, op. cit., p. 125.

<sup>149</sup> FROEBEL, F.: *Materials to Aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, Nueva York, E. L. Kellogg and Co., 1887, p. 83.

Londres y posteriormente visita París. Sus viajes y sus escritos representaron la más sólida vía de difusión de los kindergarten a lo largo y ancho del planeta<sup>150</sup>. Para poder ofrecer una visión más completa y clara de esta difusión, iremos analizando uno por uno los diferentes países en los que el método Froebel tuvo una implantación temprana y una difusión representativa.

Aunque en 1851 los kindergarten fueron prohibidos en Prusia, los que se pusieron en marcha en diversas ciudades alemanas fueron un completo éxito. Cuando Froebel muere en 1852, existían en Alemania 25 Kindergarten, 16 de los cuales podían considerarse genuinos en los círculos más ortodoxos. Además, un número elevado de escuelas infantiles introdujeron sus ocupaciones como material para la enseñanza. Muchas de estas escuelas servían de modelo a profesores que se interesaban por este nuevo método. Gota se convirtió en epicentro del movimiento froebeliano, uno de los Kindergarten que allí funcionaban estaba dirigido por August Köhler. Se crean sociedades como la Nacional Froebel Association y la Internacional Educacional Association, esta última de la mano de la baronesa Marenholtz, siendo el movimiento feminista y sus ideas uno de los pilares fundamentales de su ideario<sup>151</sup>.

### **3.4.1. Alemania.**

La historiografía pedagógica considera a Froebel como el fundador de los jardines de la infancia. El objeto de estas instituciones fue el de servir de etapa intermedia entre la educación familiar y la educación escolar. Desde principios del siglo XIX, Alemania presenta diferentes etapas en el desarrollo de la Educación Infantil. La primera de ellas representada por las guarderías y la escolarización primaria de toda la población y, a partir de 1830, las escuelas para todos los niños de base confesional y fines misionales que serían consideradas como instituciones complementarias a la familia, destinadas a todas las clases sociales, a las que acudirían niños de 3 a 6 años. Las concepciones pedagógicas de estos establecimientos tenían su origen en la educación religiosa desarrollada por el pastor Theodor Fliedner. A diferencia de las guarderías, estas instituciones estaban atendidas por institutrices especializadas formadas en escuelas

---

<sup>150</sup> BARNARD, H.: *Papers on Froebel's Kindergarten*, op. cit., p.149-160.

<sup>151</sup> MICHAELIS, E. and MOORE, H. K.: *Froebel's Letters on the Kindergarten*, London, Swan Sonnenschein & Co., 1891, pp. 181-191.

normales. Alrededor de 1830 aparece otro tipo de establecimiento, los jardines de la infancia o kindergarten. Su creación, por parte de Froebel, respondía a la utilidad social y política de una institución destinada a la formación cultural de los más jóvenes con independencia de su procedencia social y familiar. Froebel abrió en Blakenburg un jardín de infancia general alemán en junio de 1840, durante la conmemoración del cuarto centenario de la invención de la imprenta. También puso en marcha un instituto de formación profesional destinado a las institutrices. El programa de formación de esta institución estaba basado en una teoría original sobre la pedagogía de la infancia que hacía descansar en el juego, la creatividad y el desarrollo del niño la construcción de su propia realidad. Froebel se encargaría de desarrollar desde 1836, en estos términos, unos juguetes para los niños inspirados en la filosofía romántica de la naturaleza. Estos juguetes, como ya se ha dicho, partían de la pelota para llegar a la esfera, al cilindro y al cubo. Jugando con estos objetos, y con la dirección y ayuda de la madre, el niño podía llegar, practicando la intuición, a descubrir el mundo con sus dimensiones concretas, matemáticas y estéticas. Estos juegos estarán organizados, y dentro del ambiente de amor a la naturaleza de esa época en la que Froebel introduce la jardinería en su programa pedagógico. Al contrario que en el modelo anterior, Froebel daría a estas instituciones un carácter laico y aconfesional. Además, las prácticas escolares que allí se desarrollaban estarían adaptadas a la especificidad de la infancia<sup>152</sup>.

Esta educación a través de la actividad personal camina en paralelo al desarrollo de un proyecto de formación de la ciudadanía, lo que modifica de alguna manera las relaciones tradicionales de autoridad y respeto. Las democracias liberales, los movimientos para la educación femenina y las asociaciones de maestros apoyarían la idea de los jardines de la infancia y se convertirían en propagadores de la misma. La multiplicación de estas iniciativas daría lugar a numerosos debates. En 1848 surgieron más de 44 iniciativas para el establecimiento de jardines de infancia. Froebel enmarcaría sus concepciones pedagógicas dentro del sistema republicano. Con ocasión de una reunión de maestros celebrada en Rudolstat, Turingia, el parlamento de Franckfurt, ocupado en esos momentos en la unificación del Estado alemán, solicitó a Froebel un informe para incluir su modelo de jardín de infancia en un futuro sistema escolar nacional. La petición no solo pretendía el desarrollo de los jardines de la infancia, sino

---

<sup>152</sup> BUDDE, G.-F.: "Historie des jardins d'enfants en Allemagne", *Historie de l'éducation*, París, 82 (1999), pp. 43-71.

que reclamaba igualmente la separación de la Iglesia y el Estado. Estos preceptos despertaron la hostilidad de las instituciones establecidas. El 7 de agosto de 1851, el gobierno prusiano siendo ministro von Raumer, prohíbe los jardines de la infancia de Froebel, calificándolos de socialistas y ateos. El 10 de marzo de 1860 se levanta la prohibición, y los veinte años siguientes estuvieron dominados por las luchas entre los partidarios de los establecimientos confesionales y los partidarios de los jardines de la infancia. El conflicto entre los establecimientos confesionales y los froebelianos pudo deberse a dos cuestiones. De una parte, a la necesidad de difusión de este tipo de instituciones y, de otra, al contenido de los métodos de enseñanza. Los adeptos a la pedagogía de Froebel y, después de su muerte, sus antiguos alumnos, defendían la idea según la cual el jardín de infancia debía convertirse en una institución de referencia abierta a todos los niños de 3 a 6 años fuera cual fuera su origen familiar. La generalización de la educación pública para todos los niños, pensaban ellos, se traduciría en una elevación general del nivel cultural del pueblo a través de la difusión de la instrucción entre las clases populares, lo que daría lugar a un progreso social general. Sin embargo, los principios pedagógicos de Froebel presentaban una doble vía educativa: el jardín de infancia donde los niños recibirían educación pública y la educación doméstica recibida en la familia.

Los partidarios de las escuelas confesionales estaban convencidos del papel que jugaban las familias, ya que en la mayoría de los casos las madres dejaban a los niños en la escuela para ir a trabajar. En aquella época, y por parte de los sectores más conservadores, la actividad profesional de las mujeres estaba considerada un mal necesario pero transitorio. Por tanto, la educación pública de los niños pequeños también era apreciada como un mal pasajero. Los defensores del proyecto confesional acusaron a los del proyecto Froebel de querer destruir los lazos de la familia. Consideraban una ilusión peligrosa y provocativa la tesis froebeliana de favorecer el progreso social mediante la generalización de los jardines de la infancia. Otra de las críticas que se le hacían a este tipo de establecimientos era que sus reducidos horarios de apertura no respondían a las necesidades de las mujeres trabajadoras, por lo que los niños que asistían a estos establecimientos pertenecían, en realidad, a familias burguesas. Durante el Imperio, el alumnado de estos establecimientos quedó limitado a los niños de familias burguesas. El ambiente de un programa pedagógico que trascendía a las clases sociales fue víctima de sus propias exigencias; incluso se dió la impresión



de reforzar contrastes entre las clases. A diferencia de las guarderías que eran gratuitas, los jardines de la infancia solamente eran accesibles a la burguesía rica y cultivada.

Salvo raras excepciones, los establecimientos privados de origen burgués confirman la tendencia a la segregación social. Esta evolución hacia un modelo puramente burgués, contrario a la primigenia idea froebeliana, es el que correspondía a la realidad de estos establecimientos. El origen del llamado jardín de infancia popular lo podemos encontrar en las acciones de dos antiguas alumnas de Froebel, las cuales creían que la nueva institución tenía que responder a las necesidades de las familias obreras.

El primer jardín de infancia popular fue creado en Berlín en 1861 por Berta Marenholtz Bülow, una de las más activas difusoras de la teoría de Froebel que se ocupó de propagar sus ideas por Francia, Bélgica, Italia y el Reino Unido, entre otros países. Este nuevo establecimiento estaría abierto en jornada completa y respondería a las necesidades de las madres obreras. Hizo del programa de Froebel una interpretación personal, transformando un proyecto pedagógico social en otro adaptado al mundo del trabajo, gracias al cual se propiciaba que las clases trabajadoras entraran con éxito en el mundo laboral.

La segunda promotora del jardín de la infancia popular fue Henriette Schrader-Breymann, nieta de Froebel. No partidaria de la separación entre clases sociales, se mostraba más crítica con la interpretación que se hacía de las ideas pedagógicas de su abuelo, estando en desacuerdo con lo excesivamente esquematizadas y regladas que se presentaban las instrucciones del método. Ella era partidaria de elaborar nuevos métodos pedagógicos a través de la práctica. En 1866 asumía la dirección de un jardín de infancia y en 1874 fundaba la asociación para la educación popular, origen de lo que a partir de 1880 se convertiría en la Pestalozzi-Froebel-Haus, que acabaría siendo un establecimiento pedagógico y social modelo. Se ocupó de promover una relación natural con las clases populares. Organizó una guardería para niños de 6 a 10 años en la propia escuela y una escuela de cocina para jóvenes. Las salas donde se reunían los niños estaban equipadas como las burguesas, gracias a las plantas, las mesas y el mobiliario. Conforme a las recomendaciones de Froebel, Henriette dió gran importancia a la jardinería e introdujo un nuevo principio pedagógico, el tema mensual de trabajo,

adaptado a las características de la estación del año en que se encontraban. Debido a los conflictos de la segunda mitad de siglo XIX, los principios froebelianos fueron rechazados por las instituciones confesionales.

Dos factores exteriores favorecieron el rechazo mutuo entre este tipo de establecimientos. A partir de 1871, tras la unificación alemana, los jardines de la infancia pasaron a depender del Estado, lo que provocó que su financiación no fuera la adecuada. Por otro lado, la industrialización y los problemas sociales acarreados por la unificación trajeron consigo que las normativas de estos establecimientos fuesen revisadas por cada uno de los Länder.

Tras el análisis de la situación existente en el país de origen, continuaremos estudiando su difusión en el Reino Unido, centro Europa, Francia y los países francófonos, los países del este y norte de Europa, su extensión a Japón y el salto a los Estados Unidos y su expansión a diferentes países iberoamericanos. La penetración del sistema hacia el este vino determinada, entre otros factores, por la influencia colonial inglesa, pero el estudio de estos hechos excede de la dimensión del presente trabajo<sup>153</sup>.

### **3.4.2. Reino Unido.**

La baronesa Marenholtz visitó Londres en el verano de 1854. La primera publicación sobre el Kindergarten, *A Practical Account of the Kindergarten*<sup>154</sup>, escrita por el matrimonio Ronge, fue fruto de la experiencia que les reportó regentar el primer kindergarten que se abrió en este país en 1851. Este moderno establecimiento, situado en Hampstead, Bloomsbury, atendía a los hijos de los alemanes liberales que habían emigrado desde Prusia tras la fallida revolución de 1848, pero los emigrantes regresaron a su país y el establecimiento cerró sus puertas. En 1854 el matrimonio Ronge abrió en su propia casa, en el número 33 de Tavistock Square, un kindergarten al que comenzaron a acudir alumnos ingleses. Cuando la *Society of Arts* puso en marcha la exposición pedagógica de 1854, la baronesa Marenholtz y el director de un kindergarten

---

<sup>153</sup> Para un estudio más detallado de estas circunstancias consultar WOLLON, ROBERTA L.: *Kindergarten and Cultures: the Global Diffusión of an Idea*, New Haven, Yale University Press, 2000.

<sup>154</sup> RONGE, J. & B.: *A Practical Account of the Kindergarten*, su segunda edición se titula *A Practical Guide of the English Kindergarten*, op. cit.

de Hamburgo, Charles Hoffmann<sup>155</sup>, serían los encargados de presentar el material forebeliano en dicho acontecimiento. Durante la exposición, el kindergarten de los Ronge fue abierto a los visitantes y ellos mismos se convirtieron en agentes para la venta y distribución del material. También contribuyeron a formar, en este establecimiento, a los futuros maestros encargados de difundir el método. Uno de sus alumnos inauguró el segundo kindergarten en Londres tres años después, junto con el tercero de los establecimientos que se ubicó en Kesington<sup>156</sup>. En 1858 existían en el Reino Unido alrededor de 30 escuelas en las que se aplicaba el método Froebel<sup>157</sup>, hecho que justifica la demanda de material y por tanto el inicio de su comercialización propiamente dicha<sup>158</sup>.

### 3.4.3. Centro Europa.

En Austria, los kindergarten entraron a formar parte del sistema nacional de educación en 1872. En su capital se fundó la *Kindergarten Association*, una asociación que difundió por todas las provincias del Imperio Austro-Húngaro una circular con indicaciones sobre las colecciones de materiales para kindergartens y crèches. Además de estos movimientos surgidos en Viena, las provincias también desarrollaron sus propias asociaciones. El número de kindergartens abiertos en Austria se incrementó a pasos agigantados en el periodo comprendido entre 1873 y 1883<sup>159</sup>.

En Suiza, los kindergartens contaron con el profesor Raoux como su mejor promotor. Los kindergarten suizos sufrieron, al igual que los austriacos, un importante incremento. En 1876, 206 guarderías privadas fueron transformadas en kindergartens bajo la supervisión del gobierno, circunstancia que dio lugar a un extraordinario desarrollo de este tipo de establecimientos y de los medios materiales asociados a los mismos. Así podemos citar, entre otros, la publicación en 1860 del manual *Les jardins*

---

<sup>155</sup> HOFFMANN, C.: "On playthings and occupation for Early Childhood", *Journal of Society of Arts* London, 87 (1854), p. 613.

<sup>156</sup> WHITBREAD, N.: *The Evolution of the Nursery-Infant School*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972, p. 35.

<sup>157</sup> RONGE, J. & B.: *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, op. cit., p. VIII.

<sup>158</sup> "Catálogo Hodson and Son", en RONGE, J. & B.: *A Practical Guide to the English Kinder Garten*, London, Hodson and Son, 1855.

<sup>159</sup> MICHAELIS, E. and MOORE, H. K.: *Froebel's Letters on the Kindergarten*, London, Swan Sonnenschein & Co., 1891, pp. 191-194.

*d'enfants*<sup>160</sup> y el libro del propio Raoux editado en 1862 *Manuel théorique de la réforme éducative de Frédéric Froebel*<sup>161</sup>, que hacía un recorrido por la evolución de estos establecimientos en los cantones suizos de habla francesa. En esta misma obra podemos encontrar referencias expresas a la comercialización de los materiales del método en este país:

“Matériaux pour les jardins d'enfants, chez M. Bally, tourneur, rue du Grand-Snt.-Jean, n° 31, a Lausanne (matériaux confectionnés sur les mesures métriques adoptées dans le jardin d'enfants de Charmettes). Six dons de Froebel, Triangles, Boîtes de mathématiques, lattes, aiguilles à tissage, poinçons pour le picage; petits bâtons, ardoises, papier quadrillé, etc. Prix total de la collection, 20 fr. Chaque boîte se vend séparément”<sup>162</sup>.

En Bélgica el primer kindergarten se inauguró en Bruselas en octubre de 1857; dependía de una escuela de señoritas regentada por Jules y Fanny Guillaume. Fanny era hija de Immanuel Wohlwill, director de un importante colegio judío en el estado de Brunswich. Su hermana, Anna, trabajó durante años en el Charlotte Paulasen School en Hamburg junto a Louise Froebel. Las hermanas Guillaume recibieron el apoyo del ministro del interior. Charles Rogier había oído hablar de la baronesa Marenholtz en Frankfurt el verano anterior, por lo que ofreció financiación a las hermanas Guillaume si ellas ponían en marcha un programa de formación para el profesorado del kindergarten. El primer curso de seis meses, en 1858, fue impartido por Henriette Breyman, la nieta de Froebel. En 1860 Rogier instaba a las autoridades municipales a introducir los métodos froebelianos en las salas de asilo<sup>163</sup>.

#### **3.4.4. Francia.**

En Francia, tras la revolución, los movimientos pedagógicos, apadrinados por la Ilustración, hicieron de la educación una cuestión de Estado. La institucionalización

---

<sup>160</sup> MARENHOLTZ, B.: *Les Jardins d'enfants nouvelle méthode d'éducation et d'instruction de Frederich Froebel, Tiré des écrits de Mme. La Baronne de Marenholtz*, Lausanne, Imprimerie L. Vicent, 1860.

<sup>161</sup> RAOUX, E.: *Manuel théorique de la réforme éducative de Frédéric Froebel*, Lausanne, Édouard Raoux, 1862, pp. 194-196.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>163</sup> ALBISETTI, J. C.: “Froebel crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy”, *History of Education Quarterly*, 49, 2 (2009), pp. 159-169.

temprana del sistema educativo hizo que fuera menos receptivo a corrientes extranjeras que traían consigo aires de cambio. La recepción del sistema Froebel en Francia, aunque fue temprana, presenta características distintivas fruto de su introducción en un entramado educativo que ya presentaba algunas estructuras consolidadas.

Las primeras noticias que tenemos sobre ensayos del sistema Froebel en Francia datan de 1855. Emilie Mallet adoptó la iniciación a los rudimentos de los ejercicios froebelianos que ella misma se esforzó en difundir en las salas de asilo parisinas. En este mismo año, la señora Pape-Carpantier hizo instalar en la escuela un área donde los niños podían cuidar sus pequeños jardines. Las responsabilidades universitarias de Pape-Carpantier, y su simpatía por los librepensadores y los francmasones, le hicieron interesarse por el método Froebel, con la consiguiente oposición de los católicos conservadores que se mostraban en contra de la instrucción laica de los párvulos<sup>164</sup>.

En 1861 aparece la primera traducción al francés de la obra de Froebel *La educación del Hombre*. Esta traducción, obra de la baronesa de Crombrugge, bajo el título *L'éducation de l'homme* fue editada por la librería Hachette de París en un volumen<sup>165</sup>. La siguiente obra relativa a Froebel, escrita en francés, datada en 1873, fue *L'instruction publique en Allemagne*<sup>166</sup>. En ella su autor, Hippeau, analizaba todo el sistema de instrucción pública en Alemania dedicando un capítulo completo a los kindergarten. Ferdinand Buisson, otro de los estudiosos del método Froebel en el país vecino, comienza a ser consciente de la difusión del método Froebel en las exposiciones universales de Viena (1873) y Filadelfia (1876). Sería Buisson quien posteriormente, en las páginas de su diccionario encargara a Guillaume una detallada descripción de todas las facetas referentes al pedagogo alemán<sup>167</sup>.

En cuanto a la difusión del método en sus aspectos materiales, no tenemos datos fiables de la fecha en la que librería Hachette comenzó a fabricarlos, pero sí sabemos que distribuía los dones, tras importarlos, en 1871. En Francia, al igual que en España, surgieron iniciativas que trataron de fabricar el material para evitar el alto coste que

---

<sup>164</sup> NOËL, J.-L.: *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p. 197.

<sup>165</sup> FROEBEL, F.: *L'éducation de l'homme*, Paris, Librería Hachette, 1827.

<sup>166</sup> HIPPEAU, C.: *L'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, Didier et Cie, 1873, pp.46-73.

<sup>167</sup> GUILLAUME, J.: "Froebel", en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette et C<sup>ia</sup>, 2 t., t.1, 1911, pp. 691-704.

suponia importarlo. En 1871 la señora Sarrazin, tras una exitosa demostración del método en la localidad de Champagnole, recomendaba organizar en los talleres de esta localidad los medios necesarios para la fabricación de los materiales froebelianos evitando así el elevado gasto que suponía adquirirlos en el extranjero. Vemos, en este aspecto, evoluciones paralelas que darán lugar a la fabricación y comercialización autóctona de estos materiales.

En *La Pédagogie son evolution et son historie*<sup>168</sup> de 1886, se halla ya una crítica de los métodos pedagógicos de Froebel. En Francia las opiniones contrarias al sistema Froebel se hacen públicas en las mismas fechas que en España. Sin embargo los argumentos que se esgrimieron eran diferentes. C. Issaurat, autor de la obra referida, utilizaba los argumentos de un tercero, Michelet, para avalar las críticas del sistema Froebel. Michelet, un conocido político francés que asistió en primera persona a las conferencias de la baronesa Marenholtz, desmontaba el sistema Froebel buscando contradicciones entre la declaración de principios, el juego libre y espontáneo, y la excesiva sistematización que se hacía del mismo en la presentación de los materiales, aunque no criticaba los materiales propiamente dichos. Otra de las ideas que Michelet presentaba en contra de Froebel, y que asumía Issaurat en su libro, procedía del posicionamiento anticlerical de Michelet que chocaba de lleno con el espiritualismo panenteísta que representaba la obra de Froebel.

Cuando la baronesa Marenholtz llegó a París, en 1855, los jardines de la infancia eran prácticamente desconocidos en este país. En su gira por tierras francesas, la baronesa entró en contacto con personas de opiniones muy diversas. Emilie Mallet acudió puntualmente a las sesiones del curso impartido por Mlle. Bothmann. El fundador católico de las crèches, Fermin Marbeau, el pastor liberal Martin-Paschoud y Jules Delbruck creador de la *Revue de l'Éducation Nouvelle*, escribieron sendos artículos favorables al kindergarten. El anticlerical Jules Michelet se entusiasmó con el método. También los francmasones discípulos de Augusto Comte fomentaron una primera educación activa que incluiría los ejercicios del método<sup>169</sup>.

---

<sup>168</sup> ISSAURAT, C.: *La Pédagogie son évolution et son historie*. Paris: C Reinwald, Libraire-Editeur, 1886, pp. 304-309.

<sup>169</sup> LUC, J.-L.: *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p. 373

Ya en 1855 comenzaron los ensayos en París, abriéndose, ese mismo año, cuatro establecimientos en las provincias. Los responsables oficiales de las salas de asilo decidieron experimentar el nuevo método en la clase anexa del curso práctico. Dos meses después, una veintena de alumnos de ambos sexos comienzan a manipular, bajo la dirección de una maestra alemana, los siete dones de la infancia. Tras esta demostración, Mme. Carpentier obtuvo la autorización para equipar las escuelas con los elementos indispensables para realizar ejercicios manipulativos según el método Froebel. La revista *L'ami de l'enfance* contribuyó a difundir esta iniciativa publicando artículos relacionados con la materia desde julio de 1855 hasta octubre de 1859. Tres de estos textos fueron redactados por la baronesa Marenholtz. En ellos criticaba la disciplina excesivamente estricta que se practicaba en las salas de asilo con la reclusión de los niños en las graderías durante largos periodos de tiempo. Este hecho, según se decía en los artículos, atrofiaba el instinto que llevaba a los niños a usar sus manos. Para potenciar la psicomotricidad infantil propuso la utilización del juego organizado como forma de aprendizaje. En 1864 Octavie Gerard autorizó de nuevo el ensayo del método, y en 1867 la directora del curso práctico de la clase anexa continuaba utilizando ciertos ejercicios de manipulación y defendía el aprendizaje de la geometría con cubos froebelianos ante los instructores reunidos con motivo de la Exposición Universal<sup>170</sup>.

La difusión internacional del método Froebel, que Ferdinand Buisson pudo constatar asistiendo a las exposiciones universales de Viena en 1873 y de Filadelfia en 1876, fue un hecho en ciertos países europeos. Sin embargo en Francia, tras el auge inicial, el sistema se va integrando progresivamente en el sistema escolar público, se afrancesa y se asume conservando únicamente su nombre de cara a la comercialización de los materiales. Varias librerías francesas, como Hachette, Sandoz & Fischbacher, comercializarían los dones con gran éxito, exportando incluso a otros países europeos.

### **3.4.5. Italia.**

En Italia existía la Asociación para la promoción del sistema Kindergarten. Estos establecimientos surgieron en varias ciudades, especialmente en Florencia, Nápoles, Bolonia y Venecia. En este país fue también la baronesa Marenholtz la encargada de

---

<sup>170</sup> LUC, J.-L.: "Salle d'asile contre Jardin d'enfants: les vicissitudes de la méthode Froebel en France (1855-1887)", *Paedagogica Historica*, Gant, 29, 2 (1993), pp. 433-450.

difundir las doctrinas froebelianas<sup>171</sup>. La incorporación de las ideas froebelianas en países de tradición católica encontró serios problemas. En Italia, algunos pioneros como Adolfo Pick realizaron estudios sobre la difusión del Kindergarten. Una de las primeras personas en introducir el Kindergarten en Italia fue Julie Schwabe, fundadora de un importante kindergarten en Nápoles que incluía un programa de formación del profesorado. En 1896 se crea en Italia el Instituto Froebeliano. Julie Schwabe, judía alemana nacida en el Reino Unido, fundó una serie salas de asilo en Nápoles con el fin de ayudar a aquellos que luchaban contra los Borbones y el clero. Vincenzo de Castro fundó el primer Kindergarten en Milán<sup>172</sup>.

Giuseppe Sacchi publicó en 1858 la traducción comentada del discurso de la baronesa en el congreso de Filósofos. Tras la unificación parcial de la península itálica, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Francesco de Sanctis, envió dos observadores a estudiar los kindergarten de Lausana en 1861; poco después asistiremos al inicio del movimiento del kindergarten en este país.

Adolfo Pick y Adele Levi della Vida fundaron sendos kindergarten en Venecia, los primeros establecidos en Italia. Pick se interesó por el kindergarten desde 1860 cuando Venecia aún era austriaca, visitó Austria, Bavaria y Suiza, y fundó en 1869 una revista, *L'educacione moderna*, en la cual pronto colaboraría De Castro desde Milán. En el Congreso Pedagógico de Nápoles, celebrado en septiembre de 1870, Pick defendió los métodos froebelianos y recomendó su introducción en los asilos.

Adele Levi había aprendido los métodos froebelianos a través de los escritos de Octavie Masson, tras lo cual viajó a Suiza para observar en vivo las prácticas. En 1869 Marenholtz escribió a Levi recomendándole a una de sus estudiantes, Emilia Fröhlich, entonces en Lausana, como posible directora de un kindergarten en Venecia. Fröhlich aceptó dirigir el kindergarten abierto en otoño de 1869, pero solamente permaneció al frente del mismo seis meses por marcharse a una nueva institución en Trieste. Marenholtz sugirió como sustituta a Catherine Salomon. Los alumnos de este Kindergarten estaban descontentos, ya que no merecían este trato por parte de Pick o

---

<sup>171</sup> MICHAELIS, E. and MOORE, H. K.: *Froebel's Letters on the Kindergarten*, op. cit., pp. 196-198.

<sup>172</sup> ALBISETTI, J. C.: "Froebel crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy", op. cit., pp. 159-169.



Levi. Estuvieron de acuerdo en que Pick fundara su propio Kindergarten a principios de 1871 ya que Levi no era un ortodoxo seguidor de Froebel. En esta escuela se establecería, tres años más tarde, un curso de formación para el profesorado del Kindergarten que dio lugar a la difusión del método por todo el norte del país introduciéndose en las salas de asilo.

En Florencia, dos personas muy diferentes se interesaron por Froebel. Uno de ellos historiador y educador ocasional, Pasquale Villari, había visitado escuelas infantiles en el Reino Unido y Alemania en 1860; el otro, Cesare Correnti, a finales de 1869 y principios de 1870 era secretario del ministro de Instrucción Pública. Su interés pudo partir de la visita que hizo Pick a Florencia en septiembre de 1869. En enero de 1870, Marenholtz informó a Levi que Pick quería hablar con ella del deseo de Villari de que fuese a Florencia a poner en marcha un kindergarten y una escuela de formación. Contaban también con el apoyo de Caroline Marsh, esposa del embajador americano. Tal como dijo Marenholtz, Caroline Marsh era amiga de Elisabeth Palmer Peabody, con lo que las ideas sobre el método Froebel viajarían a través del Atlántico desde Boston hasta Florencia.

Su delicada salud, y la guerra franco-prusiana, impedirían a Marenholtz viajar a Florencia en 1870. La guerra también desbarataría los planes de Julie Schwabe de reabrir su escuela en Nápoles, cuya propuesta había sido hecha a Villari a principios de 1870. Marenholtz visitaría Florencia a finales de 1871, Donde también estaría Peabody. El resultado inmediato de esta visita fue el establecimiento en esta ciudad de un nuevo kindergarten regentado por una de sus alumnas, Marta Berduschek, quien había trabajado con Pick en Venecia. Pronto tuvo cerca de 60 alumnos siendo, un gran número de ellos, extranjeros. Dos italianos viajaron a Hamburgo con Marenholtz para conocer de cerca el método y sus prácticas. Schwabe empleó tanto a italianos como alemanes como profesores. Los dos primeros maestros de la escuela de formación abierta en 1877 eran alemanes: Franziska Petermann hasta 1884 y Adele von Portugal después. Esta institución sirvió de modelo a otras del centro y el sur de Italia y a Pick, en Venecia, en el norte. Otra alemana comprometida con la difusión del kindergarten en Italia fue Elena Raffalovich Comparetti, quien llegó a Florencia antes que Schwabe se marchase y conoció a Marenholtz en 1872. Sus esfuerzos para que el alcalde de Pisa apoyase la apertura de una sala de asilo dónde se enseñase por medio del método

Froebel, no tuvieron éxito. Viajó a Gotha, Dresden y Leipzig, visitando también la ciudad de París, y decidió abrir un kindergarten comunal para ambos sexos y todas las religiones en Venecia en 1874.

El froebelianismo se difundió en Italia hacia la mitad de los años sesenta del siglo XIX de la mano de Adolfo Pick y con las conferencias de la baronesa Marenholtz. Los jardines de infancia serian abiertos en Florencia por Adele Levi della Vida, en Milán por Adolfo Pick y en Roma por el pedagogo Vincenzo de Castro. Al final de los años 80 y durante la siguiente década, la influencia del froebelismo llevó a suprimir las lecciones de lectura y escritura en las salas de asilo de Cremona, y establecer una directiva institucional en las escuelas primarias que limitaba la enseñanza en dichas escuelas en función de la edad. Según Villari, las salas de asilo italianas se vieron sumidas en una situación de desorden y confusión, Donde los elementos froebelianos se entremezclan con la herencia de Aporti<sup>173</sup>.

#### **3.4.6. Portugal, Rusia y Japón.**

En Portugal el kindergarten era conocido por las familias portuguesas desde 1879, gracias a la propaganda que sobre el sistema había difundido la *Sociedad para promover la educación en Oporto*. Tanto en Oporto como en Lisboa se celebraron festivales conmemorando el centenario del nacimiento de Froebel. Fue en Oporto donde se proyectó la construcción de un establecimiento modelo para acoger a 200 niños, con unos 4.300 m<sup>2</sup>. de terreno construido y unos 3.509 m<sup>2</sup>. de jardín con una distribución cuidada a tenor de los principios del sistema. Su construcción fue bastante costosa y su equipamiento respondía a todas las necesidades planteadas por este tipo de enseñanza.

En Rusia, desde 1863, se desarrolló un gran interés por este tipo de establecimientos; muchas jóvenes rusas fueron a Alemania a formarse en ellos. En San Petersburgo podemos encontrar una Sociedad Froebel, una escuela normal y numerosos kindergarten. También encontramos kindergartens en Moscú, Kiev y otras ciudades y Estados de los países del noreste de Europa.

---

<sup>173</sup> FERRARI, M.: "L'éducation préscolaire en Italia aux XIX et XX siècles", *Historie de l'Éducation*, Paris, 82 (1999), pp. 101-124.

En Japón el kindergarten fue introducido por una berlinesa, esposa de un oficial japonés. Esta señora estableció una escuela modelo para profesores de kindergarten bajo la protección del emperador que contaba con una de las bibliotecas más extensas sobre el kindergarten que existían hasta el momento. El sistema del kindergarten se encontraba tan avanzado en este país en 1878 que fueron capaces de enviar una delegación a la exposición Internacional de París celebrada ese mismo año.

### **3.4.7. Estados Unidos.**

El desarrollo del kindergarten en Estados Unidos estuvo marcado por diferentes factores. El tejido social de Norteamérica, compuesto fundamentalmente por inmigrantes, propició el desarrollo de estas instituciones. Los hijos de los inmigrantes hablaban lenguas diferentes y procedían de contextos culturales muy dispares. El kindergarten representaba para las familias la oportunidad de integrar a sus hijos en esta nueva sociedad. En la historiografía de la educación americana, el pedagogo Friederich Froebel aparece como el gran héroe de la educación del siglo XIX. El kindergarten, por lo general, era percibido como una sociedad en pequeño, un ámbito democrático, una república de niños que trascendía a la esfera privada y favorecía el desarrollo de lo público como un espacio común de aprendizaje<sup>174</sup>. La interpretación de la teoría de la evolución en los postulados froebelianos dentro de una sociedad eminentemente burguesa, pudo ser otro de los factores que contribuyeron al éxito del sistema. Un número amplio de prominentes demócratas y revolucionarios alemanes se organizaron alrededor de las sociedades de apoyo a los kindergarten y contribuyeron a su diseminación cuando emigraron a Suiza, Inglaterra o Estados Unidos. Muchos historiadores consideran que no hubo otro país que recibiese mejor el kindergarten que Estado Unidos<sup>175</sup>.

Allen sostiene que las disparidades experimentadas en el desarrollo del kindergarten entre Estados Unidos y otros países, que recibieron el método en fechas similares, se deben a las diferencias que existen en unos y otros entre la esfera de lo público y el mundo privado, el papel de las iglesias, el dogma del pecado original y los puntos de

---

<sup>174</sup> ALLEN, A. T.: "Jardines de niños, Jardines de Dios. Kindergartens y guarderías en la Alemania del s. XIX", *Revista de Educación*, Madrid, 181 (1986), pp. 125-154.

<sup>175</sup> BAADER, M. S.: "Froebel and the rise of educational theory in the United States", *Studies in Philosophy and Education*, Netherlands, 23(2004), pp. 427-444.

vista sobre el trabajo de la mujer fuera del hogar<sup>176</sup>. Factores, todos ellos, que propiciaron un rápido crecimiento de este tipo de establecimientos en Norteamérica y un desarrollo paralelo de la comercialización de los materiales usados en los mismos.

En la segunda mitad de este siglo fueron traducidas al inglés numerosas obras de por Froebel, para su comercialización en Estados Unidos. En 1860 Elisabeth Peabody crea el primer kindergarten de habla inglesa en este país, concretamente en Boston, preside la *American Froebel Union* y en 1874 comienza a publicar *Kindergarten Messenger*, una revista que pretendía dar a conocer este tipo de establecimientos<sup>177</sup>.

En Estados Unidos la difusión del kindergarten fue mucho más rápida que en los países europeos: en 1873 contaban con 42 kindergarten, en 1881 eran ya 283 atendidos por 676 profesores a los que asistían 14.107 estudiantes; en 1885 se podían contar 563 kindergarten, con 1.400 profesores y 29.716 escolares de los que 423 eran de habla inglesa y 142 de lengua alemana, contando con apoyo público 100 de estos establecimientos. En muchos Estados se constituyeron asociaciones y sociedades para la promoción del método. Tres importantes editoriales y fabricantes de material se dedicaron a la traducción de manuales y adaptación de los mismos al mercado americano así como a la fabricación de los diferentes materiales del método. En muchos países occidentales, los kindergarten, estaban bien dotados de material para juegos y otros equipamientos. Keri Dehli describe el proyecto moral del kindergarten en concordancia con la facilitación de un conjunto de relaciones de mercado que van más allá de la política económica que rige la escuela pública<sup>178</sup>. El uso de estos materiales por parte de los niños se recomendaba tanto en casa como en la escuela. Sin embargo, las clases más pobres solamente tenían acceso al material proveniente de las escuelas de caridad. La popularización del Kindergarten como parte integrante del sistema educativo en Estados Unidos vino determinada, entre otras circunstancias, por la comercialización de ciertos materiales. Tras la introducción de este tipo de centros en Estados Unidos por inmigrantes alemanes hacia 1850, el primer Kindergarten privado en lengua alemana lo estableció Margaret Schurz en Westertown, Wisconsin, en 1856.

---

<sup>176</sup> ALLEN, A. T.: "Jardines de niños, Jardines de Dios. Kindergartens y guarderías en la Alemania del s. XIX", op. cit., pp. 125-154.

<sup>177</sup> BAADER, M. S.: "Froebel and the rise of educational theory in the United States", op. cit., pp. 427-444.

<sup>178</sup> DEHLI, K.: "They rule by sympathy: the feminization of pedagogy", *Canadian Journal of Sociology*, 19 (2) (1994), pp. 195-216, referencia en p. 209.

Ella era hermana de Berta Ronge, que había sido pionera en la apertura de este tipo de establecimientos en Londres<sup>179</sup>, por lo que suponemos que los materiales de ambos establecimientos procederían de la misma librería o casa comercial, bien inglesa como Hodson and Son, bien de alguna casa comercial alemana que importase materiales a los exiliados alemanes residentes en el Reino Unido.

En los años 60 y 70, se genera en Estados Unidos un mercado para los materiales necesarios para llevar a cabo la enseñanza en el kindergarten. Cada niño necesitaba contar con una colección de bloques que incluyesen al menos los dones 3º y 4º. Solamente tres compañías americanas expusieron materiales para el kindergarten en Filadelfia en 1876: Ernst Steiger, J. W. Schermerhorn y Milton Bradley toy Company<sup>180</sup>.

Steiger, inmigrante alemán afincado en Nueva York, se especializó en reeditar libros alemanes, incluidas las guías específicas para el Kindergarten. Schermerhorn trabajaba en una agencia de empleo para profesores en Nueva York. Posteriormente fundó un negocio editorial. Milton Bradley, que fabricaba juguetes en Springfield, Massachusett, conoció el Kindergarten de la mano de su vecino Eduard Wiebè, que había estudiado en Alemania con Louise Froebel, viuda de Froebel, que había abierto un kindergarten en Springfield en 1869. Este establecimiento también enseñaba a futuros profesores, así que pidió a Bradley que publicase un manual recogiendo de alguna manera los métodos empleados en el mismo. En 1869 y bajo el título *The Paradise of Childhood: a Manual for Self-Instruction in Friederich Froebel Educational Principles and Practical Guide to Kindergarten*, se publica en Estados Unidos el primer manual del método Froebel, fruto de la práctica y no de una traducción. Al mismo tiempo, Milton Bradley comenzó a fabricar una línea de materiales específicos para el kindergarten<sup>181</sup>.

Cuando Milton Bradley comenzó a fabricar dichos materiales decidió adornar los Dones con grabados, letras del alfabeto, números, etc., una idea que fue ampliamente criticada por puristas del Kindergarten como Elisabeth Peabody, que tachó

---

<sup>179</sup> PROCHNER, L.: "Their Little Wooden Bricks: a History of the Material Culture of Kindergarten in the United States", *Paedagogica Historica*, 43.3 (2011), pp. 355-375.

<sup>180</sup> *Ibidem*, p. 360.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 362.

esta iniciativa de mercantilista. Los distintos modelos y modificaciones de los materiales se fueron produciendo en función de la demanda. Entre tanto, los materiales no estaban patentados en este país, lo que dio lugar a la proliferación de diferentes interpretaciones y modos de fabricación de los mismos. Milton Bradley desarrolló su propia versión y lo hizo copiando ilustraciones de manuales alemanes. El gran crecimiento del número de kindergarten experimentado en Estados Unidos durante 1880 provocó un incremento paralelo de la demanda de materiales. La estrategia comercial de Milton Bradley se basaba en bajos precios y una gran promoción para convencer a los maestros de que era más fácil comprar los materiales de que construirlos ellos mismos. Esta estrategia iba sobre todo orientada a las ocupaciones: recortables, papel charol, cartulinas precortadas, engomadas, etc.

Antes de la aparición de las nuevas escuelas infantiles, muchas familias enviaban a sus hijos pequeños a la escuela primaria. En Francia, entre 1881 y 1887 la sustitución de la sala de asilo por la escuela maternal republicana, influida particularmente por el método Froebel, vino acompañada de un ataque hacia la pedagogía represiva propia del Antiguo Régimen<sup>182</sup>. En países como Bélgica, los kindergartens que competían cada vez más con las escuelas infantiles, a partir de 1860 son considerados como la forma ideal de desarrollo de los niños pequeños. Sin embargo, algunas décadas más tarde, con el inicio de la primera guerra mundial, la pedagogía froebeliana de origen alemán fue acusada de mecánica y severa. En investigaciones como la que estamos desarrollando, la aproximación histórica estrictamente nacional puede resultar insuficiente para comprender un proceso que se desenvuelve simultáneamente en varios países. Durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, el kindergarten sacude el marco institucional y pedagógico de determinados países. Muchos escritos sobre los inicios del movimiento del kindergarten indican que al deshacerse de las tradiciones europeas, el kindergarten se aceptó mucho mejor en Estados Unidos tras 1870. Los mayores defensores del kindergarten como Elisabeth Palmer Peabody, creían firmemente en la bondad innata del niño. Los problemas que afectaban a las ciudades estadounidenses se volvieron más agudos en los últimos años del siglo XIX y los kindergarten fueron vistos como agentes reformadores. A medida que crecieron en popularidad entre 1880 y 1890 también sirvieron para

---

<sup>182</sup> LUC, J.-L.: "Pour une histoire européenne nationale et locale de la préscolarisation", *Histoire de l'Éducation*, Paris, 82 (1999), pp. 5-22, referencia en p. 16.

educar e integrar a los niños pobres y a los hijos de los emigrantes. Los kindergarten fueron capaces de dar una respuesta más efectiva que las *infant schools*. Los cambios en el concepto de Educación Infantil que se produjeron en torno a 1830 continúan teniendo influencia a lo largo de todo el siglo XIX. Posteriormente, conviven ideas que proclaman la conveniencia o no de una educación temprana debido a la creencia, procedente de la psicología y la psiquiatría del niño, de que esfuerzos mentales a edades tempranas pueden dañar el cerebro de los niños. El kindergarten, o sus defensores, trataron de superar esta crítica comparando su sistema con el academicismo de la educación primaria<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> *Ibidem*, p. 9.





## 4. El material froebeliano en España.

---



## 4. El material froebeliano en España.

El mismo año en que en Blakenburg, en 1838, Froebel inauguraba el primer kindergarten, en España se creaba la primera escuela de párvulos. Tendrían que pasar unos 20 años aproximadamente para que Sanz del Río viajase al *Congreso Internacional de Beneficencia*, celebrado en 1857 en la ciudad de Frankfurt, y trajese a nuestro país las primeras noticias de este nuevo método de enseñanza. Su interés por las doctrinas krausistas le llevaron a tomar contacto con las ideas que, basadas en el *Ideal de la Humanidad*, pretendían hacer de la educación en general, y de la educación temprana en particular, el medio para conducir a los hombres al conocimiento de la esencia de Dios en ellos mismos, fundamento del Panenteísmo. Las ideas de Froebel, ya en estas fechas en manos de sus discípulos, se imbricaron en un feminismo naciente que reivindicaba para la mujer un espacio público del que hasta ese momento había carecido. Sanz del Río, en concordancia con este ideario, regresa a España con las maletas cargadas de nuevas ideas y proyectos que poner en marcha. Para llevar a cabo esta empresa, el rector de la Universidad Central en 1868, Fernando de Castro, se rodea de una serie de personalidades que algún tiempo después pasarían a formar parte de la Institución Libre de Enseñanza.

Por estas mismas fechas, como ya se dijo, encontramos en España la primera alusión a las escuelas de párvulos dentro de la legislación que viene a estructurar nuestro sistema educativo. En el artículo 105 de la ley Moyano de 1857 podemos leer que el gobierno cuidará de que, por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas se establezcan además escuelas de párvulos<sup>1</sup>. Siete años antes se había disuelto la *Sociedad para Mejorar y propagar la Educación del Pueblo*, y la educación de párvulos había quedado de nuevo en manos de la Junta de Señoras y de los maltrechos presupuestos de los ayuntamientos. En la práctica, las escuelas de párvulos existentes en nuestro país, cuyo número no excedía de 200, estuvieron influidas por las corrientes inglesas y en menor medida por francesas, como se expuso a lo largo del tercer capítulo. La influencia alemana se recibe en España una vez que la institución ya era

---

<sup>1</sup> “Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857”, *Gaceta de Madrid*, 1710, publicada el 10 de septiembre de 1857.

conocida. También hay que tener en cuenta que estas primeras escuelas de párvulos estaban destinadas a los niños más desprotegidos. Su objeto era, principalmente, recoger a los niños pertenecientes a las clases más desfavorecidas para evitar que vagasen por las calles y, como decían Montesino o López Catalán, conseguir algunos años más de formación antes de que comenzarán a ayudar a sus padres en tareas agrícolas u otras labores<sup>2</sup>.

Dado el panorama que hemos tratado de describir, fue difícil en España que sistemas como el que Froebel planteaba tuviesen amplia difusión, y mucho más difícil que fuesen incluidos dentro del sistema educativo nacional. Al margen de la institucionalización formal, el método Froebel en España se imbricó y se transformó en nuestras escuelas de párvulos dando lugar a una interpretación del mismo que era fruto de los diferentes elementos que condicionaron su asimilación en nuestra estructura educativa. Trataremos de identificar las vías por las que este sistema se introdujo en nuestro país para ponderar la importancia que cada una de ellas tuvo en este proceso.

*La Escuela de Institutrices*, fundada en 1869 por Fernando de Castro en el seno de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, se revela como el primer foco de difusión de las doctrinas froebelianas. Sin embargo, debemos apuntar la existencia, con anterioridad, de un colegio en Bilbao regentado por Mlle. Gräfle desde 1860, del que tenemos noticias a través de publicaciones y exposiciones extranjeras<sup>3</sup>; del ensayo que el maestro Juan Macías y Julia llevó a cabo en el Hospicio de Madrid que, a instancias de José Bonilla e influido por las noticias llegadas de la Exposición Universal de Londres de 1862, se interesa por la pedagogía froebeliana realizando algunos ensayos en la escuela Hospicio en 1864 y 1868, logrando que la diputación madrileña adquiriera una colección completa de material froebeliano a instancias suyas<sup>4</sup>; o, por último, de la implantación del método en la escuela modelo de párvulos de Barcelona llevada a cabo

---

<sup>2</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *Guerra a la Ignorancia. Apuntes sobre el mejoramiento de la educación del pueblo. Folleto dedicado a las cortes*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1869; MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, Imprenta nacional, 1840.

<sup>3</sup> Véanse MICHELIS, E. and MOORE, H. K.: *Letters on Kindergarten*, London, Swan Sonnenschein & Co. 1891, p. 200; CARDERERA, M.: *La exposición universal de Londres*, Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1862; FORMENTÍN IBÁÑEZ, J. Y VILLEGAS SANZ, M.J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC Centro de estudios históricos, 1996.

<sup>4</sup> MOLERO PINTADO, A.: *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999, p. 77.

por Julián López Catalán en 1864. Durante este periodo y junto con estos primeros ensayos de carácter puntual, diferentes medios de prensa escrita especializada se encargan de hacer llegar al colectivo de maestros noticias más concretas y sistematizadas sobre el nuevo método.

Tras las informaciones aparecidas en la prensa especializada<sup>5</sup>, en 1874 Pedro de Alcántara García publica la primera obra en español que, bajo el título de *Froebel y los jardines de la Infancia*, constituye el primer manual sobre el método, aunque ya se contaba con alguna referencia escrita sobre el mismo en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* escrito por Mariano Carderera en 1856. La Orden de 31 de mayo de 1874 promovió la realización de un ensayo del sistema Froebel en la Escuela Normal Central de párvulos a cargo de José Bonilla, la cual, como ya se dijo, obtuvo escasos resultados. López Catalán hizo alusión a los dones en su obra *El Arte de Educar*, editada entre 1864 y 1868, y siguió haciéndose eco del método Froebel en una serie de artículos publicados en el *Monitor de Primera Enseñanza* a lo largo de todo el año 1875<sup>6</sup>. Un año después, por un Decreto de 31 de marzo de 1876, se creaba la escuela Modelo de Párvulos o Jardines de la Infancia en un edificio de nueva construcción y una cátedra que fue confiada a Pedro de Alcántara García que ya había sido profesor de la asignatura en la Escuela de Institutrices<sup>7</sup>. El 16 de julio de 1879 quedaban abiertos oficialmente los Jardines de la Infancia. En ese mismo año, y fruto de un concurso, Pedro de Alcántara García publica su *Manual Teórico Práctico de los jardines de la Infancia*. Y al año siguiente, en 1880, la cuarta memoria de la Institución Libre de Enseñanza, hacía referencia a la introducción en el colegio de la Institución de este tipo de enseñanza<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 17 (1859), pp. 515- 519; 30 (1859), pp. 865-869; 32 (1859), pp. 931-936; 35 (1859), pp. 1029-1034; 9 (1860), pp. 275-280; 12 (1860), pp. 355-360; 23 (1860), pp. 711- 716; 24 (1860), pp. 738-741; 2 (1863), pp. 25-26. y GARCÍA NAVARRO, P. de A.: “Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria”, *Revista de la Universidad de Madrid*, 1(6) (1873), pp. 726-748; 2(2) (1873), pp.216-237; 2(4) (1873), 443-469; 2(6) (1873), 690-717.

<sup>6</sup> Ver nota 151, página 90.

<sup>7</sup> “Creación provisional de la cátedra especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos por el procedimiento llamado Fröbel de 31 de marzo de 1876”, *Gaceta de Madrid*, 95, publicada el 2 de abril de 1876.

<sup>8</sup> GINER, H.: “Memoria leída en junta general de accionistas el 30 de mayo de 1880 por el secretario de la institución D. Hermenegildo Giner de los Ríos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, IV, 81 (1880), p. 95.

Un evento importante, donde se pusieron de manifiesto posiciones a favor y en contra del método, fue el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 celebrado en Madrid en julio de dicho año. Los expertos más importantes de la educación del momento dirimían sus diferencias acerca de una serie de aspectos que se considerarían claves a la hora de apoyar la continuidad de dicho método en las aulas de párvulos y, sobre todo, de incluir dicho sistema en las recomendaciones y reglamentos estatales que regulaban este tipo de escuelas. Uno de los aspectos que mayores polémicas suscitaron fue la posibilidad de que la mujer fuera la encargada de impartir, como maestra, este tipo de educación sin la dirección del hombre.

A lo largo de la década de los 80, como ya se dijo, el método Froebel en particular, y las escuelas de párvulos en general, fueron dándose a conocer y desarrollándose a través de la práctica. Voces a favor y en contra del método avivaron el debate. Se tradujeron obras y se escribieron otras muchas; la literatura pedagógica específica de estos temas se incrementó, tanto en el número de títulos nuevos como en el de traducciones de obras procedentes de otros países. Cabe destacar el posicionamiento contrario al método, manifestado por el que fuera uno de sus principales difusores dos décadas atrás, Julián López Catalán, en su publicación *El froebelianismo puro y neto* (1887)<sup>9</sup>.

A partir de 1891 comienza a publicarse en España la revista que lleva por título *La Escuela Moderna*<sup>10</sup>. Esta revista, fundada y dirigida por Pedro de Alcántara García Navarro, se convirtió en un referente pedagógico en esta última década del siglo. El *Patronato General de Escuelas de Párvulos* también continuó con su labor de promoción de este tipo de establecimientos. Atendiendo a los datos de alguna de estas publicaciones podemos ser testigos de la pérdida de impulso que sufrieron las escuelas de párvulos tanto en su incremento cuantitativo como en la continuación de ensayos pedagógicos de vanguardia.

Conviven iniciativas de corte burgués, donde se ponen en marcha métodos de alto coste como el de Froebel, con aquellas iniciativas propias de la beneficencia,

---

<sup>9</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El froebelianismo puro y neto*, Barcelona, librería de Juan y Antonio Bastinos, 1887.

<sup>10</sup> Sobre esta publicación puede consultarse: MONTES MORENO, S.: *La escuela Moderna. Revista pedagógica hispano americana (1891-1934). La construcción del pensamiento pedagógico en España*, Barcelona, Pomares, 2003.

destinadas a las clases más desfavorecidas, donde la innovación pedagógica databa de 1838. Existen algunas iniciativas como la escuela de párvulos de Simancas, promovida por Alice Gordon o la escuela de párvulos instituida en España por la Bienfaisance Française para el auxilio de sus súbditos en el extranjero. Ambas iniciativas aplican el método Froebel en escuelas destinadas a niños desfavorecidos pero, como podemos comprobar, sus promotores no son oriundos de nuestro país. Poco a poco, nuevos métodos penetran en España mezclándose con los ya existentes y asimilando, de alguna manera, las reminiscencias que del método Froebel quedaron en el sistema educativo español.

## **4.1. Recepción y Difusión.**

### **4.1.1. Agentes mediadores.**

Los agentes mediadores más relevantes de la recepción y difusión del método e ideas de Froebel en España fueron: Fernando de Castro, Mariano Carderera, Pedro de Alcántara García, Julián López Catalán, Juan Macías y Juliá, José Bonilla y López y Eugenio Bartolomé y Mingo.

- Fernando de Castro, nace en Sahagún provincia de León en mayo de 1814. Huérfano a los doce años, ingresó en la orden franciscana que consideraba más austera que la benedictina. Toma los hábitos en 1829 pero, poco a poco, su aprecio por las ideas liberales hizo que se distanciara de su modelo de santidad y se abriera su mente al mundo. En 1836 Fernando de Castro ha de exclaustrarse debido a la desamortización de Mendizábal. Nombrado profesor en el Seminario Conciliar de San Froilán de León sería ordenado sacerdote en 1838. Entre tanto estudió tres años de Filosofía y tres de Teología, desempeñando durante el curso 1838-39 la Cátedra de Lógica, Matemáticas y Gramática general, como catedrático de Filosofía en la Universidad de León, siendo nombrado en el curso 1845-46 sustituto de Teología Moral y Pastoral dentro de la misma cátedra. En 1839 fue nombrado vicerrector del Seminario de León y un año después censor dramático del teatro en esa misma ciudad<sup>11</sup>. En 1845 Fernando de Castro fue nombrado profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid estudiando, entre tanto, Teología y graduándose como Doctor en 1846, el mismo año

---

<sup>11</sup> MUNAT BERNART, P. A.: “Vida y obra del Rector Fernando de Castro”, en *VVAA: Fernando de Castro y su legado Intelectual*, Madrid, Fundación Fernando de Castro, 2001, p. 78.

que sería admitido como socio en el Ateneo Científico y Literario de Madrileño. En 1851 se matricula en el primer curso de Jurisprudencia en la Universidad Central y toma posesión como catedrático de Historia en dicha universidad. Hacia 1845 comenzó Fernando de Castro su relación con Sanz del Río, máximo exponente de la corriente krausista de la ciencia en España. La ciencia se presenta a los krausistas como absolutamente libre e independiente de creencias y poderes. Poco a poco, Fernando de Castro estudia la filosofía krausista y se hace partícipe de sus postulados, comenzando a escribir sobre ellos. Fernando de Castro, dedicó su producción literaria a la historia y a la filosofía de la historia, unos escritos que tenían ya un marcado carácter krausista y en los que admitía el sistema armónico y el liberalismo científico.

Con la ley Moyano en 1857, y la creación un año después de la Escuela Normal de Maestras, mejoró la situación de la educación de la mujer en España. Fernando de Castro realizó una serie de viajes por España, Alemania, Francia y Suiza a partir de 1857. En Francia visita los colegios de internos y redacta una memoria acerca de su gobierno y su administración económica. En 1862 viaja a Granada y Sevilla Donde se encuentra con el krausista Federico de Castro. En 1867, a consecuencia de la primera cuestión universitaria, es separado de su cátedra. Tras la destitución de Julián Sanz del Río, Fernando de Castro y Salmerón, el malestar de los medios intelectual españoles y otras cuestiones desataron la Revolución de 1868. Revolución muy ligada a intelectuales comprometidos con la educación, lo que provocó un progreso importante en este campo en los años posteriores. En noviembre de 1868 son repuestos los catedráticos en sus cargos, tomando posesión el nuevo rector de la Universidad Central Fernando de Castro. Esto también supondría un triunfo del krausismo que se mantendría hasta 1874<sup>12</sup>.

Al año siguiente a su proclamación como rector, Fernando de Castro instaura las conferencias dominicales destinadas a acrecentar la cultura y la formación de la mujer. En virtud de la libertad de enseñanza se crearon centros docentes, entre ellos una asociación particular para establecer escuelas para niños y adultos. En esta escuela, Castro como maestro y su amigo Sanz del Río seguían el sistema froebeliano, pero esta asociación hubo de cerrar sus puertas debido a la escasez de alumnos matriculados<sup>13</sup>. El

---

<sup>12</sup> CHACÓN GODÁS, R.: *D. Fernando de Castro y el problema del catolicismo liberal español*, Madrid, Fundación Fernando de Castro, 2006.

<sup>13</sup> MUNAT BERNART, P. A.: “Vida y obra del Rector Fernando de Castro”, op. cit., p. 86.



1 de diciembre de 1869 abre sus puertas la *Escuela de Institutrices*, que posteriormente sería el núcleo de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*.

“En el curso 1874-75 se aprobó un nuevo reglamento para la Escuela de Institutrices y las bases de la asociación. Lo más importante de este curso fue la incorporación a los estudios de institutriz de la asignatura de pedagogía según el sistema Froebel, era la primera vez que la enseñanza del método Froebel se impartía en España como formación para profesionales, el encargado de impartir la asignatura fue Pedro de Alcántara García”<sup>14</sup>.

Fernando de Castro conoció el sistema Froebel durante sus viajes a Alemania y Suiza, concretamente durante el Congreso Internacional de Beneficencia celebrado en Frankfurt en 1857. Castro asistió a la exposición del método que hizo la Baronesa Marenholtz y trajo a España desde Alemania y Suiza varias muestras de parte del material con el que los niños trabajaban en esas escuelas<sup>15</sup>. La Escuela de Institutrices, como veremos, será uno de los núcleos del sistema Froebel más importantes de España. Fernando de Castro muere en 1874 habiendo iniciado una de las obras más importantes en cuanto a la educación de la mujer en España.

- Mariano Carderera, nació en Huesca en 1816, estudia en esta misma ciudad y, posteriormente, en la Universidad de Barcelona. Fue alumno de la Escuela Normal Central y al salir de ella, en 1842, funda la Escuela Normal Central de Huesca y desempeña el puesto de primer maestro director hasta 1847, fecha en la que es nombrado director de la Escuela Normal de Barcelona. En 1849 comienza a colaborar con Joaquín Avendaño, tanto en la elaboración de manuales de enseñanza como en la redacción de revistas educativas, aunque empezó en 1845 a publicar artículos en varios periódicos científicos y literarios y tradujo el curso de pedagogía de A. Rendu<sup>16</sup>. Su producción pedagógica se puede considerar de las más extensas de la época.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>15</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, Madrid, Colegio nacional de Sordo Mudos y Ciegos, 1879, p. 305.

<sup>16</sup> RENDU, A.: *Curso de Pedagogía o principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales*, Tarragona, Imprenta de A. Puigrubi y Canals, 1845.

Entre 1855 y 1858 publicó Carderera el *Diccionario de educación y métodos de Enseñanza*. En él se recoge por primera vez la voz *Jardines de la Infancia*<sup>17</sup>. Según Vicén, Carderera utilizó como guía para escribir su diccionario la enciclopedia alemana *Pädagogische Real-Encyclopädie order Encyclopädie Wörterbuch*<sup>18</sup>. La descripción que de los Jardines de la Infancia hace Carderera se realiza con anterioridad al Congreso de Frankfurt (1857), y por tanto es anterior a la concepción de estos establecimientos difundida por la Baronesa Marenholtz, lo que da lugar a una descripción que concuerda más con los establecimientos originales sin enfatizar la sistematización de los materiales que contemplan los discursos que posteriormente llegan a España. De esta definición podemos apuntar lo siguiente:

“los Jardines de la Infancia tienen como objeto suplir y continuar la educación doméstica, una preparación a la escuela, pero aún no es escuela. Los seis primeros años del niño son los más importantes de su vida. La educación de la primera edad debe encomendarse a mujeres porque atesoran el instinto materno”<sup>19</sup>.

Existen documentos que acreditan que Carderera visitó durante 1853 las escuelas de Francia, Bélgica y algunos estados de Alemania<sup>20</sup>. En 1849 fue redactor y director de la *Revista de Instrucción Primaria*, y en julio de 1858 comenzó a trabajar en la revista *Anales de Primera Enseñanza*, revista donde indica que viajó a Alemania y conoció estos establecimientos<sup>21</sup>. En esta alusión a los Jardines de la Infancia en nuestra literatura pedagógica, Carderera presenta el informe que Mlle Breyman hace de la escuela primaria superior de Ixelles en Bélgica. Los siguientes artículos que van apareciendo en esta publicación son la traducción de algunos fragmentos del manual de Jacobs. Colabora con Joaquín Avendaño en *La Aurora de la Vida*<sup>22</sup> de suscripción obligatoria en las escuelas. También dedica parte de sus tareas profesionales a la inspección compaginándolas con sus viajes. Fue vocal de las comisiones para promover

---

<sup>17</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Librería de G. Hernando, 4 Vols., vol. 3, 1854-1856, pp. 230-235.

<sup>18</sup> VICÉN FERRANDO, M J.: *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*, Huesca, Instituto de estudios Altoaragoneses, 1999, p. 289.

<sup>19</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, op. cit., p. 231.

<sup>20</sup> VICÉN FERRANDO, M J.: *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*, op. cit., p.97

<sup>21</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, *Anales de Primera Enseñanza*, Madrid, 17, 15 de marzo de 1859, p. 515.

<sup>22</sup> CHECA GODOY, A.: *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002, p. 44.

la concurrencia de España a las exposiciones universales de París, Viena y Filadelfia. Como consecuencia de su visita a la Exposición Universal de Londres editó un libro titulado *La exposición Universal de Londres de 1862*, en el que dedica un capítulo completo a los Jardines de la Infancia, lo que demuestra su interés por el método Froebel dentro del contexto de la educación primaria<sup>23</sup>. Continúa publicando manuales de pedagogía, y en su libro titulado *Pedagogía Práctica*, bajo el título “Juegos gimnásticos de Froebel”, expone las evoluciones que los niños habían de hacer al ritmo de las canciones, diciendo de estos juegos, propuestos por Froebel, que son una imitación de los de Schmit, discípulo de Pestalozzi<sup>24</sup>.

Tomó parte en la organización del fallido congreso de 1870, promovido por Fernando de Castro, y participó en el de 1882 organizado por la Sociedad *El Fomento de las Artes*. De este congreso fue su vicepresidente, por lo que leyó el discurso resumen de la sesión de clausura<sup>25</sup>. En este texto expone las conclusiones de la cuarta sesión que hacía referencia a las escuelas de párvulos. En ellas se posiciona a favor de las doctrinas de Montesino, apuntando que “lo fácil es apropiarse de los ejercicios materiales, es decir, de la forma exterior, visible y tangible, olvidando la esencia del método, los fines del procedimiento”<sup>26</sup>, lo que nos da a entender que reconoce de alguna manera la transformación que sufrió el método Froebel durante su implantación en España. Muere en 1893 habiendo desempeñado cargos públicos como el de Jefe de Negociado del Ministerio de Fomento y Secretario del Consejo de Instrucción Pública.

- Pedro de Alcántara García Navarro, nace en Córdoba en 1842 e ingresa en 1860 en la Escuela Normal de Magisterio de dicha ciudad. Finalizados los estudios del grado elemental de magisterio, las necesidades económicas de su familia le obligan a trasladarse a Madrid donde, en 1862, es nombrado auxiliar agregado de la Dirección

---

<sup>23</sup> CARDERERA, M.: *La Exposición Universal de Londres de 1862*, Madrid, Imprenta de D. Gregorio Hernando, 1862, pp. 181-194.

<sup>24</sup> CARDERERA, M.: *Pedagogía Práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, Tomo II, Madrid, Imprenta de Gregorio Hernando, 1875, pp. 173-178.

<sup>25</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 306-319; VICEN FERRANDO, M J.: *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*, op. cit., p. 112.

<sup>26</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., p. 314.

General de Beneficencia<sup>27</sup>. Cuando llega a Madrid trabaja en la administración pública, desarrolla actividades periodísticas y comienza sus estudios en la Escuela Normal Central de Maestros. Entre 1865 y 1868 es administrador de la revista *La Enseñanza*, dirigida por Juan Uña. Frecuenta la biblioteca del Ateneo y en esta institución traba amistad con Fernando de Castro y Juan Uña<sup>28</sup>. Durante el año 1869 asistió a las lecturas dominicales que promovió Fernando de Castro, que posteriormente darían lugar a la fundación de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* de la que fue socio fundador y secretario por más de 20 años<sup>29</sup>.

También fue secretario de la junta organizadora del *Congreso Nacional de Enseñanza de 1870*, que no llegó a celebrarse, y del *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, muy vinculado con la enseñanza de párvulos en general y con la enseñanza froebeliana en particular. En la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* comienza explicando literatura y, desde 1873, la pedagogía froebeliana a instancias de Fernando de Castro fundador de esta institución. También publica, en la *Revista de Literatura y Ciencias de la Universidad de Sevilla* la traducción del discurso que la baronesa Marenholtz hizo en el congreso de Beneficencia de Frankfurt, con algunas anotaciones del informe presentadas por Jules Duval a este mismo congreso<sup>30</sup>. Estos artículos son recopilados por Pedro de Alcántara García en su libro *Estudios de la Infancia. Froebel y los jardines de la Infancia* publicado en 1874, cuya primera y única edición se agotó en poco tiempo. En cuanto a su vinculación al ramo de la beneficencia, colabora con Julio Vizacarrondo Coronado en la *Sociedad Protectora de Niños*<sup>31</sup>. En 1893 esta sociedad, de la que García Navarro era consejero, amplía la protección de la infancia abandonada con la inauguración oficial de *El Refugio*, situado en la Calle Bravo Murillo<sup>32</sup>. El

---

<sup>27</sup> MARTÍN GARCÍA, O.: "Presentación de Pedro de Alcántara García Navarro. Biografía y personalidad" (1986), en [www.uco.es/dotos/educación/didáctica/alcántara/vid\\_alc.htm](http://www.uco.es/dotos/educación/didáctica/alcántara/vid_alc.htm) (consultado el 23/02/2012). Es un resumen de la tesis doctoral realizada por el mismo autor: *El ideario pedagógico de Pedro de Alcántara García Navarro. Biografía y personalidad*, tesis doctoral inédita, Universidad de Córdoba, Córdoba, p. 7.

<sup>28</sup> ARROYO, J. C.: "¡Triste homenaje!", *La Escuela Moderna*, Madrid, XVI, 184 (1906), pp. 150-165, cita en p. 455.

<sup>29</sup> ARROYO, J. C.: "¡Triste homenaje!", op. cit., p. 457.

<sup>30</sup> "Jardines de la infancia", *Revista de Literatura y Ciencias de la Universidad de Sevilla*, 25 de oct. 1873.

<sup>31</sup> Para más información sobre esta faceta de la vida de Alcántara ver RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: "Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la sociedad protectora de los niños de Madrid", *Foro de educación*, 9 (2007), p. 133-152.

<sup>32</sup> (1881). *Boletín de la Sociedad Protectora de Niños*. Enero, 1, p. 6.

cuidado de los niños en todos estos establecimientos de la asociación corría a cargo de las Hermanas de la Caridad (art. 2 de sus Estatutos).

Pedro de Alcántara García estuvo durante la década de 1870 detrás de proyectos tales como la formación de maestros parvulistas, la reforma de las normales, o la implantación y generalización de los Jardines de la Infancia. Con el nombramiento para la cátedra de Pedagogía Especial de Párvulos, creada expresamente para él y con la implantación de los Jardines de la Infancia, Alcántara quedó vinculado al sector oficial de la enseñanza, y aunque a veces se le asocia a la Institución Libre de Enseñanza, no consta si quiera como socio de la misma<sup>33</sup>. En 1878 publica su *Manual teórico práctico de educación de párvulos*, obra premiada en concurso público y de la que vieron la luz cuatro ediciones.

Tras el *Congreso Nacional Pedagógico de 1882* Pedro de Alcántara García, continua con la difusión del método Froebel en España, siempre apoyándose en las ideas que recibe de la baronesa Marenholtz, hasta que en 1889 será suprimido definitivamente el curso de párvulos y la cátedra de Pedagogía según el método Froebel, aunque continuaría con sus clases en la *Sociedad Protectora de Niños* y en la *Escuela de Institutrices*, en la que seguiría impartiendo la pedagogía froebeliana. En 1891 funda *La Escuela Moderna*, revista mensual que dirigió hasta su muerte en 1906. Esta revista, que estuvo dedicada a la difusión de la cultura pedagógica y de las experiencias e instituciones europeas en materia de educación, fue un eficaz vehículo para dar a conocer el método Froebel en nuestro país. En la última etapa de su vida, Alcántara recibió las críticas de fervientes católicos que lo acusaban de racionalista y de haber defendido el carácter laico de la enseñanza pública. Esta postura quedó expuesta de manera clara en el *Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892*, en cuyas bases, redactadas por él, se prohibían terminantemente las discusiones de carácter religioso<sup>34</sup>.

- Julián López Catalán, nace en San Martín del Río el 16 de Febrero de 1834. Su padre ejercía como maestro de primeras letras en el pueblo, pero falleció siendo Julián muy joven, por lo que él mismo debió ocuparse de la instrucción de sus hermanos pequeños. Cuando acabó sus estudios básicos, se matriculó en la Escuela

---

<sup>33</sup> MARTÍN GARCÍA, O.: "Presentación de Pedro de Alcántara García Navarro. Biografía y personalidad", op. cit., p. 8.

<sup>34</sup> MARTÍN GARCÍA, O.: "Alcántara García y las escuelas de magisterio", *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (1989), pp. 23-37.

Normal de Zaragoza, donde obtuvo el título de Maestro superior con la calificación de sobresaliente, marchando a Madrid para especializarse como profesor de párvulos, y desde allí a Barcelona para estudiar el cuarto año de profesor normal, aunque este último título no llegó a obtenerlo. Dejaría Barcelona para dedicarse en Zaragoza a la enseñanza privada durante dos años, tras lo cual hizo oposiciones a la enseñanza pública y siguió unos años en Zaragoza en donde llegó a ser director de una escuela. En 1862 obtuvo la dirección de una escuela de párvulos en Barcelona, que a los pocos meses sería declarada modelo. Continuó trabajando en Barcelona hasta su muerte en 1890. Para López Catalán uno de los problemas más acuciantes de la enseñanza era que los niños permanecían poco tiempo en la escuela, en cuanto podían trabajar, sus padres los llevaban con ellos<sup>35</sup>. De él dijo García Navarro:

“También el maestro de Barcelona Julián López Catalán ha puesto en práctica algunos de los ejercicios del método de los jardines, respecto a que se halla en una actitud más hostil que propicia, según de algunos escritos suyos puede colegirse. Con la denominación de dones de Froebel ha compuesto una Caja, que revela lo muy poco que ha debido de creer ensayar de dichos ejercicios, que ha reducido a límites muy estrechos, saltando además, en su ordenación, por encima de las prescripciones de aquel pedagogo, y truncando el sentido que informa y determina la marcha de su método”<sup>36</sup>.

Las obras más importantes de este autor son *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos*, *Guerra a la ignorancia. Apuntes sobre el mejoramiento de la educación del pueblo*, *El pensil de la niñez: biblioteca destinada al desarrollo moral de los niños de uno y otro sexo*, *Sistema universal de enseñanza ó sean Principios sencillos é invariables para dirigir una escuela cualquiera con orden y positivos adelantos*, *Educación de los sentidos*.

- Juan Macías y Juliá, comienza a ensayar el método de Froebel de forma completa en 1868:

“La primera colección completa traída a España del material propio de los jardines de niños fue la que por iniciativa y a expensas del Sr. Macías vino

---

<sup>35</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *Guerra a la Ignorancia. Apuntes sobre el mejoramiento de la educación del pueblo. Folleto dedicado a las cortes*, op.cit., p. 16.

<sup>36</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p. 308.

para su escuela, cuyo coste se mandó por la diputación que se incluyese en el presupuesto, una vez que pudieron apreciarse los resultados del ensayo. También merece por esto que la mencione la diputación Provincial de Madrid, pues mediante ello y con otros actos ha contribuido a facilitar el ensayo hecho por el Sr. Macías de algunos procedimientos Froebel; de esperar es que tan ilustrada corporación, lejos de cejar en aquel camino, prosiga decidida, hasta lograr que la escuela de párvulos del hospicio se convierta en un verdadero jardín de Niños, para lo cual sobran condiciones<sup>37</sup>.

Sin embargo, tal como podemos ver en el programa de los exámenes generales de la escuela de párvulos del Hospicio, el carácter academicista de los mismos nos indica que la utilización del material Froebel no determina la puesta en marcha del método. Como ejemplo de ello podemos citar algunos de las descripciones de los exámenes realizados por niños de 4, 5 o 6 años:

“¿Qué es la gramática?- Nociones de su división.- Partes de la oración.- artículos, nombres, sustantivos y adjetivos.- principales géneros.- números en gramática.- Análisis de objetos.- ligeras nociones sobre los verbos.- sus tres tiempos principales.

Aritmética

Primera sección

Corearán la numeración hasta ciento.- distinguirán los guarismos por medio de cartulinas<sup>38</sup>.

- José Bonilla y López fue maestro de la Escuela Normal de Virio. Desde su fundación en 1838, esta escuela tuvo carácter de Normal hasta 1876, fecha de la fundación de los Jardines de la Infancia, y expedía los certificados que acreditaban a los estudiantes para ejercer como maestros de párvulos. Bonilla dispuso del manual de Jacobs, concretamente de la edición francesa de 1861, que compartiría con posterioridad con Macías, pero no contó con los medios ni el material necesario para poner en marcha el método de Froebel.

---

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 308.

<sup>38</sup> MACÍAS Y JULIÁ, J.: *Programa de los exámenes generales a que se presentan los niños de la escuela de párvulos del hospicio y colegio de desamparados bajo la inmediata dirección del profesor de la misma Don Julián Macías y Juliá*, Madrid, oficina tipográfica del hospicio, 1865, p. 23.

- Eugenio Bartolomé y Mingo nació el 19 de marzo de 1839 en Argencilla (Guadalajara). Fue un hombre relevante en el ámbito de la pedagogía, aunque nunca llegó a ocupar un cargo público. Regentó una escuela en Brihuega (Guadalajara) de la que toma posesión en 1869 y en la que permaneció durante diez años, para después dedicarse durante cuarenta años a ser maestro regente de los Jardines de la Infancia. Funda en esta misma localidad, en 1870 un ateneo de señoritas, y en 1871 organiza una escuela nocturna gratuita; unos años más tarde establece la enseñanza dominical. Renueva los métodos de trabajo y estudio de sus alumnos, siendo uno de los pioneros en España en desarrollar programas de excursiones, paseos y visitas escolares. Se puede reconocer en estas acciones una conexión inmediata con los grupos de vanguardia pedagógica que estaban germinando en Madrid alrededor de la figura del rector de la Universidad Central, Fernando de Castro. Bartolomé y Mingo consigue la plaza de maestro regente de los Jardines de la Infancia en 1878 y abandona Brihuega camino de Madrid. Actúa como maestro regente y en 1880 visita escuelas de párvulos de Francia, Bélgica, Alemania y Suiza especialmente dedicadas al sistema Froebel, alguna de las cuales inspirará las creadas en España.

Bartolomé y Mingo tuvo una relación personal con Fernando de Castro que le proporcionó las primeras noticias sobre Froebel, así como algunas de sus obras. Se le ofreció un puesto en la Institución Libre de Enseñanza pero lo rechazó porque creyó no estar a la altura requerida para ello, aunque participó de su espíritu. Los hombres de al ILE figuran entre los defensores del froebelianismo, y apoyaron esta metodología en el *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882 del que Mingo fue congresista destacado. Cuando se publicó la primera edición en español de *El niño y su naturaleza* Mingo hizo la reseña del mismo en *La Escuela Moderna*<sup>39</sup>. Se le puede considerar el primer maestro verdaderamente especialista en la metodología froebeliana ya que practicó y acomodó a su propia realidad el método durante cuatro décadas. García Navarro teorizó, escribió y enseñó a sus alumnos las doctrinas de Froebel, mientras que Mingo vivió y practicó su enseñanza diseñando un modelo adaptado a la realidad española<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: *La Escuela Moderna*, Madrid, 67 (1896), pp. 278-283.

<sup>40</sup> MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Bases para una historia de la educación infantil*, Madrid, servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1999, p. 153.



#### 4.1.2. Traducciones y otras obras.

El primer dato que tenemos en España acerca del método Froebel lo encontramos en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* escrito por Mariano Carderera en 1856, en el que hallamos la voz *Jardines de la infancia*<sup>41</sup>. Esta primera referencia, como se apuntó anteriormente, puede proceder bien de la enciclopedia alemana *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädie Wörterbuch*<sup>42</sup> o de la visita que Carderera hizo a Alemania, dato este último que vemos reflejado al final del escrito con las siguientes palabras: “En uno de los buenos jardines que hemos visitado en Alemania,[...]”<sup>43</sup>. En esta misma obra, si comparamos la definición de los *Jardines de la Infancia* con la de *Párvulos*, nos encontramos dos concepciones diferentes de la educación para el mismo tramo de edad. Como método de las escuelas de párvulos figura la descripción del método que Montesino enseñaba en la Escuela Normal de Madrid. Sin embargo, en la voz Jardines de la Infancia se describe de una manera práctica el método Froebel propiamente dicho, haciendo alusión explícita a su creador. Incluso al final del artículo podemos ver un cuadro con el horario a aplicar para desarrollar las actividades mencionadas<sup>44</sup>. La conexión entre ambos métodos se constata en la siguiente alusión contenida en la definición relativa a los Jardines de la Infancia:

“En todo esto, los jardines de la infancia tienen muchos puntos de contacto con las escuelas de párvulos. La diferencia esencial entre uno y otro instituto, aparece en la forma de los ejercicios, pues en los establecimientos de Froebel no se admite ni la más sencilla lección elemental; todo tiene carácter de juego, lo mismo los medios de instrucción que los de educación”<sup>45</sup>.

López Catalán en su tratado *El Arte de educar, Curso completo de pedagogía teórico práctica aplicada a las escuelas de párvulos*, publicado en 1864, recoge a lo largo de sus cuatro tomos un compendio de recomendaciones y teorías encaminadas a sistematizar la educación de párvulos. Heredero, según él mismo apunta, de las

---

<sup>41</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., pp. 230-235.

<sup>42</sup> VICEN FERRANDO, M J.: *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*, op. cit., p. 289

<sup>43</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., pp. 230-235.

<sup>44</sup> DOUBET: “Párvulos”, en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid: Librería de G. Hernando. 4 Vols., vol. 3. (1856), pp. 199-207.

<sup>45</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, op. cit., cita en pagina p. 233.

doctrinas de Montesino, López Catalán entremezcla a lo largo de la obra los postulados del maestro cacereño con retazos de la obra froebeliana que adapta al sistema imperante en las escuelas de párvulos españolas. En el primer tomo de su obra *El arte de educar* encontramos una cita a pie de página, en el capítulo dedicado a las diferentes escuelas de párvulos, donde dice que “para los jardines de la infancia destinaremos una lección especial”<sup>46</sup>. En realidad, tal lección no se encuentra en el tratado. Sin embargo, si podemos encontrar en el tomo IV una alusión a los dones dentro de la lección VII en la que se refieren los medios materiales a emplear tanto para la enseñanza de la aritmética como para el dibujo geométrico<sup>47</sup>. Pero es en el tomo II donde podemos leer una extensa descripción de los dones sin hacer mención a los Jardines de la Infancia en su conjunto, solamente a estos elementos materiales.

En estas dos lecciones tituladas ambas “Los dones de Froebel”<sup>48</sup> comienza señalando que el discurso sobre los dones esta tomado de la baronesa Marenholtz, aunque si seguimos atendiendo a las referencias que se presentan en el texto, la información procede en su mayoría del manual de Jacobs. Señala que “más al presente los jardines de niños, [están] muy generalizados en Alemania y extendidos en Inglaterra, Francia, Suiza, Bélgica y casi todas las naciones de Europa”<sup>49</sup>. Describe los dones y va sugiriendo como construirlos, ciñéndose a la descripción de los diez primeros y añadiendo que a los objetos descritos hay que agregar otros varios no menos interesantes. Destaca, entre los objetos no descritos bajo el epígrafe *dones*, los listones y añade que la “señora Viuda de Froebel dio a conocer en Hamburgo un nuevo procedimiento”<sup>50</sup>, refiriéndose a los alambres curvados. López Catalán no menciona la distinción entre los dones y las ocupaciones, simplemente el tejido, el plegado y el entrelazado es asignado exclusivamente a las niñas. También propone elaborar los materiales en la propia escuela<sup>51</sup>.

---

<sup>46</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar. Curso completo de Pedagogía Teórico Práctica aplicada a las escuelas de párvulos*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 4t., t. I, 1864, p. 41.

<sup>47</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar*, 4 t., t. IV, 1867, pp. 94 y 96.

<sup>48</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 4 t., t. III, pp. 318-340.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 320.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 322.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 324.

En cuanto al uso de lo que denomina dones, hace una descripción de las láminas del manual de Jacobs cuya autoría atribuye a Froebel<sup>52</sup>. Entre otras fuentes para el uso de los dones cita las siguientes:

“Aparte de los modelos que con este objeto presenta Mr. Jacobs en su *Education Nouvelle* pueden los maestros de párvulos enterarse de los que acompañan a los juegos de niños que, con el título *Moderne Jeu de parquet de mosaïque* encontrarán en las buenas tiendas de bisutería. Mr. Jacobs tiene colecciones de juguetes bajo el título *Divertissement mathématique pour la jeunesse*”<sup>53</sup>.

Como podemos ver, la descripción que se hace de los medios materiales del método se centra principalmente en los dones y su adaptación, tanto en su uso como en la forma, al sistema de escuelas de párvulos que él propone y que era el difundido en nuestro país<sup>54</sup>.

En esta primera etapa aparece el libro de M. Badouin *La enseñanza primaria y especial en Alemania* (1866), traducido al castellano por Agustín Rius, donde se hace un recorrido por los kindergarten alemanes, se cita el material tras una descripción exhaustiva del establecimiento y del mobiliario, se explica el método de enseñanza, y se indica la manera de desarrollar uno de los juegos a modo de ejemplo, pero da a entender que será la imaginación de los maestros la que irá poco a poco desarrollando cada una de las lecciones en función del ritmo de la clase y de las características propias de la misma. Así, afirmaba: “Siento mucho no poder describir extensamente algunos de los alegres juegos que Froebel inventó para los niños durante el curso de su larga carrera; pero la imaginación lo suplirá fácilmente”<sup>55</sup>. Rius describe la necesidad de utilizar dependencias con características especiales adaptadas al método de enseñanza que se va a poner en marcha:

“El niño es una planta humana que ante todo necesita aire y sol para desarrollarse. No le tengáis pues encerrado en salas, cuya capacidad es con frecuencia insuficiente, ni patios cercados por todas partes de grandes muros y

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 327.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 328.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 330.

<sup>55</sup> BADOUIN, J. M: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1866, p. 209.

de habitaciones que privan que la masa de aire se renueve. Que los edificios en que se quiere reunir un número de párvulos sean abiertos con numerosas ventanas a fin de que se ventile muchas veces al día; que sean completamente despejados, para que la luz penetre sin obstáculo y el ambiente reciba la influencia benéfica del calor del sol; rodeados siempre de patios cubiertos, donde puedan jugar algún tiempo y de pequeños jardines, a los que puedan ir a trabajar o a holgar siempre que la estación lo permita”<sup>56</sup>.

Ante el reconocimiento por parte de las autoridades de la necesidad descrita, comienzan a gestarse iniciativas tendentes a la institucionalización de los jardines de la infancia. Estas intenciones quedan patentes, según sus propias palabras, en las recomendaciones que se le hacen a Pedro de Alcántara García, en aquel momento profesor de Pedagogía según el sistema Froebel en la *Escuela de Institutrices*:

“Por indicación de personas para nosotros respetables, acometimos la tarea, sin duda superior a nuestras fuerzas, de publicar en *Revista de la Universidad de Madrid* un ESTUDIO ACERCA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA CON RELACIÓN A LAS ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA, bajo cuyo epígrafe han visto la luz en las páginas de dicha Revista los trabajos que comprende la presente obra.

Según el plan que nos habíamos trazado en un principio, cada uno de los artículos que diésemos a la estampa en la citada publicación, debería contener un estudio sobre métodos de enseñanza, o mejor dicho de educación. Así es que a la exposición de la primera parte de la obra de Mr. Bréal (que damos en el capítulo II) habría de seguir un estudio relativo a Froebel, a este el de Pestalozzi, y así sucesivamente: cada uno de estos estudios lo encerraríamos, según entonces pensábamos, en los límites del artículo de la mencionada Revista y formaría luego un capítulo del presente libro.

Empero cuando teníamos impresas ya las páginas que comprenden los capítulos I y II, algunos amigos, conocedores de nuestro propósito, nos

---

<sup>56</sup> BADOVIN, J. M: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, op. cit., p. 207. Agustín Rius tradujo esta obra del original publicado el año anterior en Francia cuyo título es: BADOVIN, J. M.: *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie Imperial, 1865. Ocho años más tarde, Célestin Hippeau publicó de nuevo esta obra bajo el título *L'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, Didier et Cie., 1873, pp. 46-73, cita en p. 52.

manifestaron su propósito de que diésemos mayor extensión de la que nos habíamos propuesto, a la parte relativa a Froebel. Y como además no dejaron de hacer fuerza en nosotros razones que en apoyo de sus deseos nos expusieron, coincidió con esto encargárenos la clase de Pedagogía según el Sistema Froebel (que actualmente se explica en la ESCUELA DE INSTITUTRICES establecida desde hace cuatro años en Madrid), accedimos a la manifestación de nuestros amigos, decidiendo reducir nuestro plan, y por lo tanto, al contrario del libro que entonces proyectábamos, a lo ya publicado y a la EXPOSICIÓN DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y DE LOS JARDINES DE LA INFANCIA DE FROEBEL.”<sup>57</sup>

Se pueden comprobar, a través de esta fuente primaria, las orientaciones institucionales tendentes a la difusión del método. Este libro, cuya primera edición y única se agotó en poco tiempo, fue el primero en España que trataba de manera sistemática y extensa los principios del método Froebel, y merece un estudio en profundidad dentro de este capítulo ya que fue uno de los más importantes medios de difusión del método en España.

La primera advertencia acerca del contenido de libro la hacía el propio Pedro de Alcántara en el prólogo diciendo que solamente trata de explicar el método de los Jardines de Infancia, y no el ideario pedagógico de Froebel en su conjunto:

“Que se entienda que al hablar en absoluto de las obras de Froebel, no se trata sólo de un método y de los procedimientos empleados en los jardines de infancia, sino de un sistema general de pedagogía y de un método, también general de educación que comprenden desde que el niño nace hasta que el niño abandona la Escuela de primera enseñanza, y que son aplicables, además, a los restantes grados de la vida del hombre.

Así debe considerarse la obra de Froebel, de la cual no es más que una parte el método de educación puesto en práctica en los mencionados Jardines, y objeto capital del libro al que estas líneas sirven como advertencia”<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Estudios pedagógicos. Fröebel y los jardines de infancia*, Madrid, Imprenta y estereotipia Aribau, 1874, pp. IV-V (mayúsculas en el original).

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 35.

Tras el prólogo encontramos retitulado el libro de la siguiente manera: *Los métodos de enseñanza según Mr. Bréal-Exposición de la vida de la doctrina pedagógica de Froebel-Los jardines de la Infancia*.

Una vez expuesto en los dos primeros capítulos los métodos de enseñanza, según Mr. Bréal, el autor expone a partir del capítulo III lo que él llama el método de educación Froebel, subtitulando el capítulo con los siguientes epígrafes:

“Indicación acerca de su formación, propagación y modo de determinarse, y de la manera como se le ha juzgado, principalmente en los Congresos de Beneficencia y Filósofos de Francfort. Participación que ha tomado y debe tener el sexo femenino en la obra de desenvolver y difundir este método pedagógico”<sup>59</sup>.

A lo largo de las páginas de este capítulo encontramos, tal y como indica el subtítulo, las dificultades que el método halló en su recorrido hacia España. Tras unos apuntes biográficos, Pedro de Alcántara García daba cuenta de los cauces de difusión que el método había seguido en Europa desde su nacimiento en Alemania, y relataba cómo y por quién fue explicado el método de los Jardines de Infancia en los dos acontecimientos que más dieron a conocer esta doctrina en Europa tras la muerte de su creador: el *Congreso Internacional de Beneficencia* de 1857 y el *Congreso General de Filósofos* de 1869 celebrados ambos en la ciudad de Frankfurt<sup>60</sup>. En las páginas siguientes Pedro de Alcántara García colmaba de alabanzas a la Baronesa Marenholtz, destacando la importancia y el papel que desempeñaban las mujeres en el funcionamiento del método, destacaba las traducciones que de diferentes obras hacían del alemán al francés la Baronesa Cronbrugghe, la señorita Sack en Alemania, que colaboró con la señora Marenholtz en el Congreso de Frankfurt, y la señora Pape-Carpantier, directora de los cursos prácticos de las salas de asilo en Francia<sup>61</sup>.

Continúa Pedro de Alcántara García describiendo lo que él llamaba los principios científicos que sirven de base a la pedagogía de Froebel recogidos en el libro *La Educación del Hombre*, aunque la primera traducción al castellano, que no su

---

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>60</sup> *Ibidem*, pp. 40-41.

<sup>61</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Estudios pedagógicos. Fröebel y los jardines de infancia*, op. cit., p. 44

edición en España, de esta obra, data de diez años más tarde<sup>62</sup>, con lo que la fuente que utilizaba, según el mismo citaba, fue *L'education de l'homme*, traducida del alemán al francés por la Baronesa Cronbrugghe<sup>63</sup>. Apreciaba como la influencia de una nueva disciplina, la psicología del desarrollo, marcaba las pautas de una serie de pensadores, que, bajo el dictado de la corriente naturalista, presentaban de manera estructurada y retomando los principios del pedagogo moravo Juan Amós Comenio, lo que posteriormente Jean Piaget daría a conocer en todo el mundo como los estadios de desarrollo del niño. García Navarro prosigue, describiendo los fundamentos que sirven de base al método de la educación de la infancia -la actividad espontánea y el juego- la forma de introducir la instrucción en periodos tan precoces de la infancia y las ventajas de los mismos, entremezclando reiteradamente en sus escritos el valor religioso y moral de este método educativo, probablemente con el fin de llegar a un auditorio que veía en este método una amenaza procedente del mundo protestante, Pedro de Alcántara García resume los fundamentos del método afirmando que, a través de su instinto y de modo natural, el niño buscará en la Naturaleza de las cosas la esencia del Creador.

García Navarro también expondría como se produjo la introducción y el desarrollo del método Froebel en algunos países de Europa en ese momento, en una cita que, aun siendo extensa, resulta bastante enriquecedora por lo que la reproducimos en su totalidad:

“Los franceses afirman, no sólo que Froebel se ha inspirado en Rousseau, sino que muchas de las ideas sobre educación en la Alemania están tomadas del *Emilio*. Dicen que estudiando atentamente el citado pedagogo alemán se ve que en efecto se ha inspirado en el autor de las *Confesiones*, al menos en lo que este manifiesta de amor a la humanidad, y particularmente a la infancia. La confianza en las facultades del niño y el respeto a su actividad intelectual que tanto muestra Rousseau, añaden, se observa en todo lo que Froebel ha escrito sobre educación de la infancia, especialmente en lo que se refiere a las primeras impresiones que el párvulo recibe, a la libertad en la que deben dejarse sus movimientos y a la necesidad de seguir para su instrucción las indicaciones de la naturaleza. Semejantes opiniones se encuentran expuestas en la obra titulada: *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, de Mr. Breal, quien se

---

<sup>62</sup> FROEBEL, F.: *La Educación del Hombre*, Nueva York, D. Appelton y Cia., 1885.

<sup>63</sup> FROEBEL, F.: *L'education de l'homme*, Paris, Librería Hachette, 1827.

lamentando de que los franceses sólo hayan tomado de las obras de Rousseau lo que tienen de perjudicial, y en el libro que sobre *L'instruction publique en Allemagne* ha escrito (Paris-1873) Mr. G. Hippeau, el cual dice que a los franceses deben los alemanes la enseñanza intuitiva, cuya utilidad y excelencia fueron los primeros en proclamar Montaigne, Fleury y Rousseau; por supuesto que no se acuerda a este propósito del nombre venerable como Pestalozzi, el verdadero padre del método intuitivo, y se olvida como Mr. Breal, de los trabajos que desde 1816 (antes que Froebel desenvolvese y diera a conocer su pensamiento) se practicaban en Inglaterra relativamente a las escuelas de párvulos, acerca de las cuales teníamos en España hecho algo antes de 1840, como lo justifican los trabajos de nuestro inolvidable Pablo Montesino, contemporáneo de Froebel y cuyo *Manual para maestros de las escuelas de párvulos*, debe tenerse como uno de los primeros tratados de esta índole. Más aun suponiendo que en las obras de Froebel haya reminiscencias de los escritores franceses antes citados (lo cual nada de extraño tendría), no sería esto bastante para negar la originalidad a su sistema no sólo en lo que se refiere a la concepción del plan general, sino también por lo que toca en la mayor parte de los principios en las que se basa, a los fundamentos de que parte el método y a los procedimientos de éste. Además, no hay razón para que los franceses se atribuyan el origen de la pedagogía de Froebel, siendo así que este pudo inspirarse con más motivo en otros pedagogos, y vivía en un país en el cual esta clase de estudios estaban y están mucho más adelantados que en Francia, donde todavía se mira con desdén la pedagogía, según confiesa el mismo Mr. Breal”<sup>64</sup>.

García Navarro describió un Jardín de Infancia, las dependencias de la escuela y posteriormente el material froebeliano propiamente dicho. Hay que atribuirle la capacidad de reunir y exponer de manera clara y estructurada la información referente a cada uno de los temas que trató a lo largo de su obra, y especialmente el método Froebel del cual se convirtió en un experto, al contrario de autores como Carderera que se conformaron con elaborar trabajos de recopilación procedentes de la traducción de la obra de otros. Como muestra de esta afirmación podemos mencionar una cita en la que nuestro autor explica como existían ya modificaciones evidentes del método, y sobre

---

<sup>64</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Estudios pedagógicos. Fröebel y los jardines de infancia*, op.cit., p.71.



todo del material, adaptaciones que afectaban a la modificación posterior del currículo resultante de la utilización de estos u otros elementos materiales.

“La introducción en estos ejercicios del material que representan las líneas curvas, se debe a la viuda de Froebel, que es la que lo ha inventado. Algunos de los que siguen el método Froebeliano han adoptado este material....”<sup>65</sup>.

Otro dato altamente representativo de esta obra lo encontramos en la alusión a la comercialización del material por parte de una importante librería de París:

“Es de advertir que no solo en Alemania y en Suiza, sino también en Bélgica y Francia, se construye y se vende a muy poco precio el material de enseñanza que requieren los jardines de Froebel. En la librería Hachette y Compañía, en Paris, se halla dicho material que puede adquirirse a poca costa, sobre todo el que representa los sólidos, las superficies, los intermedios y las líneas: las seis pelotas con su caja cuestan 2 fr. 50 cents. y lo mismo la caja que contiene el cubo, el cilindro y la esfera; las que encierran el cubo dividido en 8 cubos y en 8 prismas, un fr. cada una, y a este tenor las demás. Y como en estas escuelas no usan libros los niños, bien pueden los padres de estos, sin imponerse sacrificio extraordinario, comprarles en sustitución de ellos, aquel material”<sup>66</sup>.

Al final de la obra, Alcántara nos hace una cuidada descripción del estado de desarrollo de la pedagogía de Froebel en España:

“El Sr. Carderera ha dado a conocer hace algún tiempo entre nosotros los Jardines de Infancia. Recientemente, el 25 de octubre último, la redacción de la revista mensual de *Filosofía, Literatura y Ciencias* de Sevilla, ha empezado a publicar la traducción de la interesante exposición a la que tantas veces nos hemos referido en nuestro trabajo, presentada por la Baronesa Marenholtz al *Congreso Internacional de Beneficencia* celebrado en 1857 sobre el Maine, a cuya exposición acompañan notas muy interesantes de la expresada redacción, en las cuales se da también la parte pertinente del asunto del dictamen que redactado por Mr. Duval y al que antes de ahora nos hemos referido (...). En la

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 84.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 88.

librería Bastinos, Barcelona, se expende ya parte del material y modelos que requieren estas escuelas, lo cual prueba que va habiendo entre nosotros algún movimiento a favor de las mismas. En cuanto a la práctica del método Froebel, no sabemos que se realice en España, y esto en parte, más que en la Escuela de Párvulos Central y la del Hospicio de Madrid y en Barcelona. En la del Hospicio (cuya dirección, disposición, material y método rayan a una gran altura y hablan muy alto a favor de su celoso y entendido maestro Juan Macías y Juliá) hemos tenido ocasión de observar, no solo la práctica de algunos ejercicios de Froebel, sino aplicaciones fundadas en este método, nuevas, muy ingeniosas y mejor entendidas, revelándonos todo ello que el planteamiento en regla de los Jardines de la infancia podría llevarse a cabo entre nosotros con menos dificultad que muchos creen, sin grandes dispendios, sobre todo si se echase mano de profesores que a una vocación decidida reuniesen como el Sr. Macías, aptitud e inteligencia”<sup>67</sup>.

El análisis de la obra de García Navarro permite recopilar datos acerca del grado de difusión y los usos que existían hasta ese momento del método Froebel en España. Tras la publicación de esta obra, comienza un periodo en el que los *Jardines de la infancia* y todo el sistema asociado a los mismos se posiciona en España como un método de vanguardia, que, aunque relegado a iniciativas experimentales y elitistas, representaba el intento por parte de algunos movimientos pedagógicos de sumarse al ritmo de desarrollo que por aquel entonces presentaban en Europa las tendencias pedagógicas que se ocupaban de la Educación Infantil. El profesor Macías impulsó que la diputación Madrileña adquiriese una colección completa de material froebeliano con destino a la escuela del Hospicio, la primera de este tipo instalada en un centro docente español.

Pedro de Alcántara García describía, por primera vez en nuestro país y de forma exhaustiva, las estancias de un jardín de infancia de la siguiente manera:

“Los *Jardines de la Infancia* se componen de tres departamentos, a saber: 1º la *Escuela*; 2º el *Patio* o lugar de los juegos gimnásticos, y 3º, el *Jardín* propiamente dicho.

---

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 155.

La Escuela consta, por lo menos: de las clases (cuatro por lo general) o salas en que los niños verifican sus ejercicios o trabajos manuales; de otra sala donde pueden tener lugar los días de mal tiempo, los juegos gimnásticos; de un gabinete o salón de recreo contiguo a las clases; de dos habitaciones destinadas a guardar las gorras, ropas, etc., de los niños, y de otra convenientemente situada para el conserje. Las clases y la sala para juegos gimnásticos deben ser espaciosas y tanto estas habitaciones como las demás de que consta la Escuela han de reunir las condiciones higiénicas de aseo, luz, aire, etc., que para estos casos tanto se recomiendan y son tan indispensables. El Patio que será espacioso, deberá estar cercado por plantaciones de árboles a cuya sombra puedan los niños ejecutar juegos gimnásticos en los días de calor. En el centro habrá una especie de glorieta alrededor de la cual formarán los niños los grandes círculos que aquellos juegos requieren: esta glorieta estará adornada de plantas de flores y cubierta de hierba menuda y corta. A uno y otro extremo del patio podrán construirse los lugares comunes, el de un lado para los niños y el del otro para las niñas; en uno de dichos extremos habrá además una habitación destinada a conservar los útiles de jardinería y en el otro piezas convenientemente construidas (cabañas) para que sirvan de vivienda a los animales que se juzgue necesario tener para dar a los niños las primeras lecciones de Zoología: ambos departamentos deberán estar contiguos al jardín propiamente dicho.

El *Jardín* deberá constar de dos partes: una que estará dividida en tantas porciones iguales como alumnos tenga la Escuela, que reciben el nombre de Jardines particulares, y otra que rodeará a éstos con la denominación de *jardín común*. Este se cuidará y cultivará por todos los alumnos, y deberá estar situado de manera que cerque los *jardines particulares*”<sup>68</sup>.

En cuanto al entorno material y al material de enseñanza, García Navarro lo divide en fijo el primero y movable el segundo, y lo describe de la siguiente manera:

“El material fijo se diferencia muy poco del que generalmente se emplea en las escuelas comunes de párvulos. Las salas de labor no tienen plataforma para el profesor ni la gradería que comúnmente hay en dichas escuelas. En cada una de estas salas deberá haber las mesas que el número de alumnos o su

---

<sup>68</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Estudios pedagógicos. Froebel y los Jardines de la Infancia*, op. cit., p. 75.

distribución exija, no habrá más de 10 niños por cada una de ellas. La superficie de estas mesas, cuya anchura será aproximadamente de 60 cm., estará pintada de negro con rayas rojas que forman cuadrados. Los bancos, a cada lado de las mesas, servirán de asiento para los alumnos, tendrán respaldo y no estarán fijos, a fin de que, como las mesas, puedan sacarse al patio en los días de buena temperatura para dar en él las clases. Las paredes estarán adornadas con cuadros y dibujos propios para la enseñanza conforme al método intuitivo en general y al método Froebel en particular. Habrá armarios para guardar el material movable, un Museo de Historia Natural y los enseres que requiere la lectura y el cálculo”<sup>69</sup>.

Como podemos ver en este texto, en un primer momento, García Navarro se ciñe al mobiliario específico del método Froebel, descartando la gradería, el banco corrido y la tarima del profesor aunque, haciendo un guiño a las escuelas de párvulos tradicionales, dice que el mobiliario de estas escuelas no difiere mucho del de las escuelas comunes de párvulos. En cuanto a la parte del material movable que describe dentro de este apartado, se encuentran todos aquellos artefactos que no son propios del método, destacando entre ellos los enseres para la enseñanza de la lectura y el cálculo que no se contemplan en los jardines de la infancia más puristas.

En cuanto al material de enseñanza propiamente dicho y exclusivo del método Froebel, Pedro de Alcántara García lo engloba dentro de un apartado que denomina material movable:

“El material movable responde a las series de ejercicios que por el procedimiento Froebel se hacen practicar a los niños, y que son como el sello característico del método que aquel pedagogo describe para sus jardines de infancia. Dichas series se dividen en dos clases: la primera los juegos, y la segunda los trabajos manuales.

Los juegos se practican con los objetos que representan: sólidos, los materiales que se dan a los niños y deben estar contenidos en seis cajas de madera denominadas de arquitectura; las superficies, unos como intermedios entre estas y las líneas; las líneas, los puntos y las líneas y por último el

---

<sup>69</sup> *Ibidem*, p.78.

modelado. Para los trabajos u ocupaciones manuales se emplean los utensilios y materiales que requieren estas operaciones: el tejido, el entrelazado, el plegado, el recortado, el picado y el dibujo lineal”<sup>70</sup>.

La taxonomía de materiales que hace Pedro de Alcántara García en este texto no vuelve a darse en ninguno de los libros editados en España con posterioridad. Aunque distingue los dones de los demás materiales, no les da el valor preeminente que la mayoría de los autores que escriben sobre el método atribuyen a los mismos, les llama simplemente sólidos dentro del epígrafe dedicado a los juegos y aunque, tras describirlos con detalle, explica de manera pormenorizada su manejo, la jerarquía de los mismos dentro del material de enseñanza no responde a los criterios generales que otorga a los seis primeros dones la verdadera idiosincrasia del método. Otra característica a destacar de este libro es la ausencia de ilustraciones: haciendo referencia a las litografías, en vez de reproducirlas, en una nota a pie de página remite a la obra *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, Paris, 1873<sup>71</sup>. Por último, y respecto al material, apuntaremos que Alcántara recomienda la utilización de la caja enciclopédica de Julián López Catalán como exponente de un material fabricado en España y por españoles<sup>72</sup>. Cabe resaltar que la primera y única edición de este libro se agotó rápidamente, lo que da idea de la demanda de este tipo de información.

#### **4.1.3. Prensa especializada, publicaciones periódicas.**

La prensa especializada, órgano de difusión de la mayor parte de las vanguardias pedagógicas de la época, jugó un papel determinante en la difusión del método Froebel. Antes que los manuales y otras obras fuesen traducidas y debido a que en nuestro país las conferencias y eventos de divulgación fueron realmente escasos, las revistas especializadas dieron a conocer el método mediante artículos, en su mayoría agrupados en series, que iban publicando, sucesivamente, a lo largo de un periodo de tiempo.

---

<sup>70</sup> *Ibidem*, p.79-80.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p.84.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 79.

La primera publicación especializada que trata en profundidad cuestiones referentes al método Froebel fue los *Anales de Primera Enseñanza*. En ella, según podemos leer en el primer artículo que aparece en la revista sobre los Jardines de la Infancia, Carderera aludía a las referencias hechas en el *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*<sup>73</sup> y exponía, a lo largo de cinco páginas, el informe sobre los resultados obtenidos en la escuela primaria superior de Ixelles en Bélgica elaborado por Mlle. Breyman, discípula de Froebel. Un texto en el que prevalecía el sentido práctico de la enseñanza frente a aproximaciones a las ideas de Froebel netamente filosóficas como podemos apreciar en las siguientes palabras:

“Seguir a Froebel en sus detalles filosóficos, examinar la influencia de su método en el porvenir exigiría gran trabajo y estudio profundo, porque Froebel, como la mayor parte de los autores de métodos de educación, pretende abrazar al hombre entero, al hombre en todas sus facultades.

¿Darán los resultados que el autor se promete estas teorías admirables y estos principios sublimes?

No nos atrevemos a contraer la responsabilidad de afirmarlo desde ahora. Muchos sistemas de educación han caído en descrédito porque no tenían otra cosa de bello que la teoría; en educación y enseñanza la práctica es la piedra de toque”<sup>74</sup>.

Por primera vez se describen las cajas llamadas “Seis dones de Froebel”, con mayor detalle que en el *Diccionario*, pero solamente a modo de relación de objetos. Tendremos que esperar a la serie de artículos que empezaron a publicarse en septiembre de 1859, en esta misma revista, para ir conociendo, a través de una traducción literal del *Manuel Practique des Jardins d’enfants* de J.-F. Jacobs, publicado en enero de ese mismo año, simultáneamente en París y Bruselas, tanto la exaltación del método Froebel por parte de la Baronesa Marenholtz, autora del prólogo, como la descripción completa del sistema que Carderera fue traduciendo por entregas, como se dijo, a lo largo de ese año y los siguientes<sup>75</sup>. La descripción detallada de todos los ejercicios contribuyó a la

---

<sup>73</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de la Infancia”, op. cit., pp. 230-234.

<sup>74</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 17 (1859), pp. 515-519.

<sup>75</sup> CARDERERA, M.: “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 17 (1859), pp. 515- 519; 30 (1859), pp. 865-869; 32 (1859), pp. 931-936; 35 (1859), pp. 1029-1034; 9 (1860), pp. 275-280; 12 (1860), pp. 355-360; 23 (1860), pp. 711- 716; 24 (1860), pp. 738-741; 2 (1863), pp. 25-26.

difusión del método, ya que la revista era de suscripción obligatoria con cargo al presupuesto de material para los maestros de escuelas de primera enseñanza.

De los textos elegidos para la traducción, Carderera omite las alusiones al espacio y al mobiliario escolar. Este tema lo trata vagamente en el artículo introductorio cuando, parafraseando el prólogo que la Baronesa Marenholtz redactó para el manual de Jacobs, elige pasajes que destacan la comunión del método Froebel con la naturaleza y, por tanto, la necesidad de dotar a estas escuelas de espacios en los que los niños reciban una educación en libertad insertos en dicha naturaleza. Sin embargo, no hay alusiones específicas a los espacios y al mobiliario.

A partir del segundo artículo, Carderera elige la descripción de los dones para conformar la parte central de sus escritos. Llama dones a los materiales seriados del primero al sexto, los sólidos propiamente dichos; es decir, aquellos elaborados en tres dimensiones. Los siguientes materiales que presenta, a partir de las superficies los designa por su nombre: *el cuadrado, los triángulos, las cajas matemáticas, entretejido de tablillas o latas de madera*, para pasar después a detallar las ocupaciones manuales, acompañadas de todo tipo de ilustraciones. Cabe destacar de esta publicación que fue la primera traducción de un manual sobre el método Froebel que se realiza en España. De hecho, en determinados círculos pedagógicos europeos consta como una traducción destinada a la edición de un manual en castellano<sup>76</sup>.

La siguiente serie de artículos aparecidos en una publicación periódica que hacen referencia al método Froebel fue obra de Pedro de Alcántara García y se difundieron en la *Revista de la Universidad de Madrid*. A lo largo del año 1873, este estudioso del método, publica en las páginas de esta revista cuatro artículos divididos en 10 capítulos en los que explica pormenorizadamente el método Froebel. García Navarro, que en ese tiempo ejercía el cargo de Secretario General de la Universidad de Madrid, presenta el método poniendo atención en los fundamentos filosóficos del mismo y en la implantación y resultados que estaba obteniendo en países de nuestro entorno. Esta información se apoya principalmente en obras francófonas, lo que nos hace intuir que sus fuentes de información podrían ser francesas o suizas. Los 10

---

<sup>76</sup> RAOUX, E.: *Manuel théorique de la Réforme Éducative de Frédéric Frœbel*, Lausanne, Edouard Rauox, 1862; CARDERERA, M.: *La Exposición Universal de Londres de 1862*, op. cit., pp. 181-194.

capítulos publicados en esta revista ven la luz un año después en formato de libro, bajo el título *Froebel y los jardines de la Infancia*, obra que ya hemos analizado en el epígrafe anterior de este trabajo, por lo que remitimos al mismo para el análisis de la cultura material que presentan dichas páginas<sup>77</sup>.

En la Revista de *Filosofía, Literatura y Ciencias* de Sevilla aparecen en 1873, como ya se dijo, una serie de artículos, del 25 de febrero al 25 de diciembre, con la traducción de la presentación de los Jardines de la Infancia efectuada por la baronesa Marenholtz en el *Congreso de Beneficencia* de Frankfurt de 1857.

La siguiente publicación a la que vamos a referirnos es *El monitor de primera enseñanza*, esta publicación, cuya edición corre a cargo de la librería Bastinos, nació bajo la supervisión del maestro de la escuela Modelo de Párvulos de Barcelona, Julián López Catalán. Comienza su andadura en la misma difundiendo algunos artículos sobre las escuelas de párvulos que guardaban estrecha relación con los contenidos de su obra más conocida *El arte de educar*. En dichos artículos, publicados entre enero y abril de 1864, no encontramos ninguna mención expresa al método Froebel<sup>78</sup>. Tenemos que esperar hasta enero de 1875 para encontrar en sus páginas una serie de diez artículos sobre dicho método<sup>79</sup>. Estos escritos desvelan una posición ambigua sobre el método en cuestión, rechazando sus postulados filosóficos de corte racionalista y, discordante con la idea de Dios y la enseñanza de la religión propios de los países católicos. Esta apreciación ambigua, se irá definiendo en contra del método a lo largo de los años siguientes, aunque mantendrá cierta ambigüedad debido, probablemente, a la vinculación comercial existente entre el autor de los artículos y la casa Bastinos, que fabricaba y distribuía en aquella época material froebeliano como veremos con posterioridad. La superación de tal ambigüedad se produce en 1887, con la publicación en su obra *El froebelianismo puro y neto*, en la que, quien fuera uno de los principales difusores dos décadas atrás, ahora se manifestaba en contra del mismo.

---

<sup>77</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: “Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria”, *Revista de la Universidad de Madrid*, Madrid, (1873), 1(6), pp. 726-748; 2(2), pp.216-237; 2(4), pp. 443-469; 2(6), pp. 690-717.

<sup>78</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Escuelas de párvulos I”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 1; “Escuelas de párvulos II”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 4; “Escuelas de párvulos III”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 7; “Escuelas de párvulos IV”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 9; “Escuelas de párvulos VI”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 17.

<sup>79</sup> Ver cita 151 pág. 90.



En el primero de los diez artículos anteriormente citados, titulado “El por qué de estos estudios”, López Catalán comenzaba criticando el afán de imitación de los españoles que calificaba de fanático, proponía analizar la propuesta de Froebel de forma “desapasionada” y adaptar a las escuelas españolas aquellos aspectos del método que pudieran ser provechosos, ya que la reforma de las escuelas de párvulos propuesta en este sistema podía ser bastante profunda. En el siguiente artículo titulado “La educación froebeliana”, Catalán criticaba duramente el racionalismo del método que se alejaba de la fe y el sentimiento religioso propio de las tradiciones del país. Bajo el enunciado “La educación moral” cuestionaba a Rousseau y, por consiguiente, a Froebel por sus teorías naturalistas que nos presentan la educación negativa como el mejor modo de desenvolvimiento del niño. En el capítulo cuarto, titulado “Un error funesto”, López Catalán reiteraba su postura en contra de la educación negativa y presentaba este tipo de escuela como un lugar donde los niños no respetaban las normas. En el quinto capítulo, en el que se trataba “La educación religiosa”, apoyándose igual que en los capítulos anteriores en el libro *L’education de l’homme*, acusaba al pedagogo alemán de no abrazar los principios de la doctrina cristiana. En el capítulo sexto, dedicado a “Los jardines”, Catalán tomaba como referente el libro de Jacobs, afirmando que no había visto ningún establecimiento de este tipo, pero que por la descripción que de ellos se hacía no diferían mucho de las escuelas de párvulos planteadas por Montesino. Decía que estos centros constaban de tres dependencias, la escuela, el patio y el jardín, y trataba de justificar estas similitudes, o la falta de originalidad de estas nuevas escuelas, en el siguiente párrafo:

“En éstas (las escuelas de párvulos), como es sabido, hay una escalinata donde se sientan los alumnos durante los ejercicios de educación directa: en las clases de los jardines de niños se colocan los discípulos, de diez en diez o de doce en doce, sobre banquitos con respaldo, puestos a ambos lados de sendas mesas horizontales, de cincuenta a sesenta centímetros de anchura; la escalinata y las mesas de que acabamos de hacer mérito constituyen pues, el distintivo material de las salas de clase de unos y otros establecimientos de educación”<sup>80</sup>.

En los párrafos siguientes del artículo citado, López Catalán restaba importancia al procedimiento empleado por Froebel en el cuidado del jardín y en las enseñanzas que

---

<sup>80</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Froebel y los Jardines de Niños VI. Los jardines”, op. cit., p. 348.

del mismo se derivaban y reducía las enseñanzas a lo que llamaba juegos, conversaciones y ejercicios manuales, haciendo notar que en los Jardines de niños la educación escolar comenzaba después de haber cumplido los ocho años de edad.

En el siguiente capítulo, “Los alumnos y la enseñanza”, apuntaba que la graduación de la enseñanza, según proponían los Jardines de niños, aislaba a los grupos y tachaba el nivel de la misma de muy avanzado para los niños más pequeños y demasiado bajo para los mayores. Acababa el artículo refiriéndose a los materiales diseñados por Froebel y sus seguidores señalando: “Con tan nobles fines, el pedagogo alemán dedicó a la infancia algunos objetos ingeniosamente combinados, objetos que sus imitadores han aumentado en número, y de cuya descripción nos ocuparemos en el capítulo siguiente”<sup>81</sup>. El capítulo octavo de la serie, que recibía el nombre de “Los dones”, comenzaba diciendo: “Diez fueron las primitivas colecciones de objetos que Froebel destinara a entretener a sus discípulos con ejercicios útiles y agradables: cada una de ellas forman lo que se llama don o donativo”<sup>82</sup>. Los seis primeros dones responden a las descripciones que aparecen en la mayoría de los manuales, aunque López Catalán daba medidas de los mismos en vez de proporciones. Los cuatro siguientes son los referidos a superficies. Esta distinción se establece en el texto de la siguiente manera: “Si los seis primeros donativos representan cuerpos sólidos, los cuatro últimamente nombrados pueden representar las superficies, así como los listones, los palitos y los alambres de los que hablaremos luego, representan las líneas, y puntos los guisantes u otros objetos pastosos donde sea fácil clavar pedazos de alambre para hacer combinaciones”<sup>83</sup>. Todas estas colecciones reciben el nombre de juegos. Sigue este artículo describiendo las ocupaciones manuales como el tejido, el trenzado, el plegado, el picado y el dibujo lineal. Cita la casa de Bernardo Hermann como una de las que se habían dedicado a fabricar estas ocupaciones manuales para su distribución en el extranjero. El noveno capítulo estaba dedicado a “los juegos”. Según el relato que nos presenta, los ejercicios propuestos por Froebel no se podían llevar a cabo en una clase de párvulos. Estos ejercicios, en su origen, estuvieron diseñados para ser realizados en grupos de cuatro o cinco niños bajo la supervisión de una “jardinera”, mientras que en la clase de párvulos se proponía que fueran efectuados por grupos de 25 niños bajo la

---

<sup>81</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Froebel y los Jardines de Niños VII. Los alumnos y la enseñanza”, op. cit., p. 413.

<sup>82</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Froebel y los Jardines de Niños VIII. Los Dones”, op. cit., p. 499.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 500.

supervisión de un solo maestro. Concluye este capítulo diciendo: “De aquí que hayamos convencido de que los diez primeros dones de Froebel, como medio de recreación educativa, pueden tener escasa aplicación en las escuelas, siendo su uso más conveniente, provechoso y eficaz en la educación doméstica”<sup>84</sup>.

El último capítulo trataba de “las ocupaciones manuales”, unas tareas que comprendían, como es sabido, el dibujo, el picado, el recortado, el plegado, el trenzado, el tejido y la jardinería. López Catalán iba apuntando una a una las dificultades que surgían en su aplicación en una escuela de párvulos como colofón a esta dura crítica del sistema Froebel.

En la misma revista y en la página contigua a uno de los artículos, concretamente el sexto, encontramos un anuncio titulado “*Juegos y ocupaciones instructivas de Froebel y modelos para las escuelas de párvulos, elementales y superiores*”. Tras un texto que ocupa la mitad de la página, donde se anuncian todo tipo de objetos junto a su precio, concluye el anuncio diciendo:

“Todo lo anunciado y muchas otras clases análogas va contenido en lindas cajitas, donde se hallan los útiles necesarios para las distintas clases de bordados, telarcitos, distintos cañamazos, modelos en negro e iluminados, lanas de diferentes colores, trabajos empezados, y cuanto se requiere para proporcionar a los niños y especialmente a las niñas esas ocupaciones amenas que tan célebre han hecho al pedagogo alemán Froebel.

Muchos objetos son especialmente destinados a las escuelas de párvulos como por ejemplo varillas, círculos, dibujos, agujas, punzones, moldes, figuras geométricas, etc., lo cual constituye una ampliación de los dones de Froebel, de López Catalán, publicados por esta casa.”<sup>85</sup>

Como podemos ver en el anuncio, es a López Catalán a quien se alude para avalar la comercialización de los dones de Froebel por parte de la casa Bastinos. Así pues, paradójicamente, en la misma publicación se plantea, por un lado, un

---

<sup>84</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: “Froebel y los Jardines de Niños IX. Los juegos”, op. cit., p. 565.

<sup>85</sup> CASA BASTINOS: “Juegos y ocupaciones instructivas de Froebel y modelos para escuelas de párvulos, elementales y superiores”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 27, 3 de Julio de 1875, p. 346

posicionamiento contrario al método del pedagogo alemán y, por otro, se promociona la comercialización de sus materiales amparada por la misma persona que desautorizaba su uso en las escuelas de párvulos en las condiciones referidas.

Las alumnas de la Escuela de Institutrices traducen *La Educación del Hombre* y la introducción se publica en la revista *La Instrucción Pública* (octubre 1875- junio 1877), dirigida por Pedro de Alcántara García en la cual se publicaron algunos trabajos acerca del mismo Froebel<sup>86</sup>.

La siguiente publicación consultada es la revista *La Escuela Moderna*, creada y dirigida por Pedro de Alcántara García Navarro. Esta revista, junto con las obras que este autor publicó sobre la pedagogía de Froebel, fueron las que más se aproximaron a la esencia original de la obra del pedagogo alemán. A lo largo de los años en los que dirige *La Escuela Moderna*, desde 1891 hasta su muerte en 1906, encontramos en ella artículos de muy diversos autores que dan cuenta de la realidad de las escuelas de párvulos y de las opiniones del pedagogo cordobés acerca del método Froebel.

*La Escuela Moderna* desde sus comienzos publicó una serie de artículos que explicaban los métodos llevados a cabo por diferentes maestros en base a la enseñanza intuitiva<sup>87</sup>. Aunque lo que caracteriza la posición de García Navarro respecto a las escuelas de párvulos lo encontramos reflejado en aquellos artículos que hablaban del método Froebel, él no explica el método en base a los materiales, y no encontramos muchas alusiones a los mismos de manera aislada. El mismo planteamiento lo hallamos en el trabajo de Enriqueta Compte y Riqué, directora de un Jardín de Niños en Montevideo, que presentaba esta institución desde el punto de vista femenino, con una retórica bucólica heredada de la Baronesa Mareholtz y que difería bastante de los escritos publicados en España hasta esa fecha, firmados por hombres casi en su totalidad. Su enfoque era un claro ejemplo de las diferencias existentes en la concepción del método Froebel dependiendo del contexto geográfico en el que se desarrollaba.

---

<sup>86</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p. 309.

<sup>87</sup> Véanse: “Otra lección de física recreativa en la escuela de Párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 6 (1891), pp. 591-595; TUDELA, A.: “Lecciones de geografía para párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 10 (1892), pp. 19-23; “Lecciones para párvulos sobre conocimientos útiles”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 10 (1892), pp. 28-31; SAMÁ, J.: “Una lección de mineralogía para párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 40 (1894), pp. 67-73 o BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “El cálculo en las escuelas de párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 51 (1895), pp. 401-411.

Resulta representativa la publicación de tales ideas en el segundo año de edición de la revista, lo que nos lleva a pensar que Pedro de Alcántara García lo usó como revulsivo de cara al auditorio español con la excusa de que *La Escuela Moderna* se titulaba *Revista Pedagógica Hispano-Americana*<sup>88</sup>.

Hasta el año 1895 no volvemos a encontrar alusiones específicas al método Froebel en el título de otros artículos. Este año Hermann Goldammer escribe sobre este tema “Las ocupaciones froebelianas en la escuela primaria”. En él nos hablaba de la necesidad de plantear objetivos al juego para que éste pasara a ser una ocupación. Pedro de Alcántara García, en su línea, seleccionaba este artículo que mostraba una perspectiva en la que los materiales froebelianos perdían protagonismo en relación a la teoría y al ideario de Froebel propiamente dichos, interpretado, de nuevo, por un experto foráneo. La última parte del artículo de Goldammer nos da una idea de la perspectiva que el director de *La Escuela Moderna* intentaba mostrar de la obra de Froebel:

“Según esto, pues, distinguimos los juegos técnicos en los cuales el niño no tiene más que combinar de la manera más varia los juguetes que se le ofrecen o las partes de estos juguetes, y las ocupaciones técnicas, en las cuales el niño hace sufrir una transformación esencial a los materiales que se le dan, valiéndose para ello de ciertos útiles e instrumentos”<sup>89</sup>.

Siguiendo a Pedro de Alcántara García con esta selección de autores extranjeros, encontramos en 1896 un artículo de F. G. Fitch, extraído de sus conferencias sobre enseñanza, titulado “Los Kindergarten o Jardines de la Infancia”, que hablaba de los tipos de actividades que se desarrollaban en estas instituciones y cuál debía ser la amplitud temporal de este tipo de enseñanza que a su juicio debía finalizar, aproximadamente, a los siete años de edad. Las referencias a los materiales que encontramos en este escrito son también escasas y se reducen a frases del tipo “Dio a los más jóvenes una caja de piezas de madera para que las arreglaran y dispusieran de

---

<sup>88</sup> COMPTE Y RIQUÉ, E.: “En un Jardín de Infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 15 (1892), pp. 408-411.

<sup>89</sup> GOLDAMMER, H.: “Las ocupaciones froebelianas en la escuela primaria”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 46 (1895), pp. 93-97, cita en p. 97.

acuerdo con el modelo que el maestro les presentara”<sup>90</sup>, lo que sitúa a Fitch en la tipología de pensadores que huyen del material froebeliano como estandarte del método.

Poniendo de manifiesto el carácter enciclopédico de la obra de Pedro de Alcántara García, en su conjunto, encontramos en 1899 un artículo suyo titulado “Los orígenes de las escuelas de párvulos” que, como él mismo apuntaba, a pie de página,

“Este trabajo es un capítulo del bosquejo histórico de las escuelas de párvulos en el extranjero y en España, que forma la nueva parte que hemos añadido a la tercera edición, que se halla en prensa, del *Manual Teórico-práctico de educación de párvulos*, del que es autor el de este artículo”<sup>91</sup>.

El director de *La Escuela Moderna* justificaba su opinión respecto a la educación de párvulos haciendo una cuidada y exhaustiva selección de precedentes que justificaban la esencia del método Froebel que a continuación presentaba en su libro, y se permitía reproducir este artículo, con una extensión bastante superior a la que tenían la mayoría de los publicados en la revista, siendo uno de los pocos por no decir el único capítulo de uno de sus libros que reproduce en la revista. Tras este artículo, y a lo largo del mismo año, encontramos en la referida publicación una serie de textos que analizaban la enseñanza de párvulos en diferentes países europeos incluida España.

Comienza por el artículo titulado “*Ferrante Aporti y las escuelas de párvulos en Italia*”, en el que García Navarro muestra el camino que habían recorrido las instituciones de párvulos en Italia desde la novedosa concepción que de ellas hacía Aporti en 1827, hasta la aparición en este país del primer Jardín de Niños en Venecia en 1869<sup>92</sup>. Continuando con esta serie de artículos sobre las escuelas de párvulos, llega el turno de Montesino al que le dedica el artículo “Montesino y su Obra” que, al igual que su artículo “Los orígenes de las escuelas de párvulos”, incluyó en su *Manual teórico-práctico*<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> FITCH, F.G.: “Los Kindergarten o jardines de la infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 74 (1896), pp. 188-192.

<sup>91</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Los orígenes de las escuelas de párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 103 (1899), pp. 172-185.

<sup>92</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Ferrante Aporti y las escuelas de párvulos en Italia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 103 (1899), pp. 267-270.

<sup>93</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Montesino y su Obra”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 100 (1899), pp. 17-23.

Siguiendo este recorrido por las páginas de *La Escuela Moderna* encontramos uno de los artículos más curiosos hallados a lo largo de toda la investigación. El título relaciona a Dickens con Froebel. Pedro de Alcántara García nos trae este artículo desde las páginas de *Houshold Words*, escrito en 1855 como consecuencia de las conferencias que la Baronesa Marenholtz dio en Inglaterra para difundir el Kindergarten, bajo el título de “Froebel juzgado por Carlos Dickens”. Su singularidad radica en el tono novelado que Dickens imprimía al resumen de la biografía de Froebel para, en consonancia con su obra, hacer de las adversidades la fuerza motriz de lo que posteriormente se transformaban en bondades: “nunca olvidó su propia niñez, y por lo mismo que se le había negado la bendición de hijo propio sentía más amor por los niños”<sup>94</sup>. Al final del artículo encontramos una alusión a los materiales:

“una serie de juguetes llamados dones constituyen el principio de un curso de educación, muy ingenioso, al cual corresponde un grupo de ocupaciones que se usan gradualmente según el desarrollo del niño.

Dickens describe admirablemente cada uno de los dones y ocupaciones, con ese estilo original y chispeante que le caracteriza, pudiendo verse, a través de su descripción, que ha penetrado hasta en los menores detalles del ideal de Froebel, por lo cual merece llamarlo su mejor intérprete.

He quedado sorprendido, muchas veces, al ver trabajos hechos por niños de pocos años, alegres e inteligentes criaturas, con todo el espíritu activísimo de la niñez, que no han sido reprimidos por el egoísmo, la pereza o el silencio, ni aburridos con la calculadora enseñanza del ABC, o los elementos de la Caligrafía. Froebel no favorece el uso temprano de la pluma, por la posición poco natural de la mano; pero da al niño una pizarra o un papel cuadriculado, para los elementos del Dibujo; da mucha importancia al modelado como medio de ejercitar el poder creador del niño, y a la pintura, que le guía al gusto por lo bello y lo armonioso”<sup>95</sup>.

La fama del escritor en cuestión nos da idea de la relevancia de Froebel en los países europeos, pero, sobre todo, la elección de este artículo por parte de García Navarro es la prueba del prestigio que este autor trataba de imprimir a la obra de

---

<sup>94</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Froebel juzgado por Carlos Dickens”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 104 (1899), pp. 346-353.

<sup>95</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Froebel juzgado por Carlos Dickens”, op. cit., p. 349.

Froebel para que sobrevivieran sus doctrinas en una España finisecular que rechazaba, presa de un conservadurismo propio de épocas de recesión, cualquier movimiento procedente de círculos ajenos a los católicos y que promoviera cambios sociales como el que pretendía profesionalizar a la mujer a través del magisterio.

El director de *La escuela Moderna* continuó su cruzada presentándonos a continuación “Las escuelas de párvulos en Francia después del establecimiento de las inglesas”, y terminando su artículo, al igual que los anteriores que nos hablaban de la enseñanza de párvulos en distintos países europeos, haciendo alusión a que toda la evolución que sufrían dichas escuelas conducían a la introducción con éxito del método Froebel en ese país:

“A todo esto se dio mayor relieve con la reforma de 2 de agosto de 1881, concebida en un pensamiento liberal y preparada por los maestros más eminentes de la pedagogía contemporánea. Mediante esa reforma se trasforman las salas de asilo en escuelas maternas (denominación que recobran y siguen rigiendo con carácter oficial); se modifica profundamente el régimen de ellas; se desenvuelve y precisa su papel como establecimiento de educación; los ejercicios y programas, en los que se incluyen trabajos manuales, se determinan con un conocimiento más completo de la psicología del niño, a cuyas necesidades se apropia el material de enseñanza, y se mejora lo concerniente al orden y la disciplina en las clases. Por todo ello las nuevas escuelas maternas francesas señalan un gran progreso en la esfera de las escuelas de la primera infancia y vienen como a consagrar el método de Froebel, en cuyo espíritu es indudable que se inspiraron y no poco los autores de la reforma de 1881”<sup>96</sup>.

El pedagogo cordobés hacía un balance pesimista de cuál era la verdadera realidad que envolvía a las escuelas de párvulos en nuestro país, y daba cuenta del declive que padecían prácticamente desde la celebración del Congreso de 1882. Este nuevo artículo, titulado “La escuela de párvulos en la educación integral”, lo firma Bartolomé y Mingo, también entusiasta del método Froebel y maestro regente de los Jardines de la Infancia de Madrid hasta su jubilación. Ponía el énfasis en el desastroso

---

<sup>96</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: “Las escuelas de párvulos en Francia después del establecimiento de las inglesas”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 104 (1899), pp. 358-370.



estado de salud de los chiquillos que pasaban por el sistema educativo hacinados y sometidos a la inactividad durante largas sesiones, lo que repercutía gravemente en todo tipo de rendimientos posteriores. La situación parecía estar ya tan deteriorada que el profesor Bartolomé de Mingo ni siquiera hacía alusión a los Jardines de la Infancia, conformándose con presentar el alarmante estado de deterioro al que había llegado la educación de párvulos a la que pocos años atrás se destinaban grandes sumas de dinero para el desarrollo de iniciativas experimentales<sup>97</sup>.

En el artículo titulado “Del Froebelianismo en España” Pedro de Alcántara García presentaba una relación exhaustiva de todos los hechos que contribuyeron a difundir el método Froebel. Se puede decir que este texto ha servido de guía a todos aquellos investigadores que han escrito sobre la obra de Froebel en España ya que detallaba tanto las referencias bibliográficas como legislativas referentes al método con todo lujo de detalles hasta 1882. Nuestro autor fijaba la fecha de 1884 como la del declive del método en nuestro país a raíz de la promulgación del Real Decreto de 4 de julio de dicho año.

Aunque García Navarro se resistía a admitirlo, el método Froebel quedó al margen de la pedagogía española. Sin embargo, el material asociado al mismo perdurará en el panorama comercial español desligándose poco a poco de la teoría, pasando a formar parte de la cultura de las escuelas de párvulos, y llegando hasta nuestros días como material de arquitectura.

En contraste con este declive encontramos, algunos meses después, un artículo titulado “La pedagogía Froebeliana y su aplicación en la nueva escuela”, firmado por José H. Figueira en Montevideo, que nos presentaba un panorama totalmente diferente al otro lado del Atlántico y que Pedro de Alcántara García seleccionó, probablemente, con la intención de impulsar su recuperación. Figueira proponía una reforma en las escuelas primarias uruguayas ensalzando la fundamentación filosófica del sistema para justificar su aplicación. Sin embargo, España se mantenía ajena a este tipo de razonamientos que siempre habían sido ignorados por los que ostentaban el poder y veían en ellos una amenaza al “status quo”.

---

<sup>97</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “La escuela de párvulos en la educación integral”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 105 (1899), pp. 412-418.

“El sistema del kindergarten, sin embargo, no ha sido aplicado en todas partes con igual criterio. Algunos pedagogos han creído que es conveniente dominar los deseos del niño y atender, ante todo, a su educación material (instrucción), lo que es contrario a lo que sostenía Froebel. Entre estos dos extremos existen varios sistemas intermediarios. Yo he tenido ocasión de estudiar en Europa los principales tipos de Kindergarten, como los de la Señora Marenholtz-Bülow, en Dresden; de la Señora Schrader, nieta de Froebel; del señor Wiebe y del Señor Papenheim, en Berlín; de la señora A. de Portugall en Nápoles; de la señora Peterman en Roma; de la señora Vuagnat en Newchatel; de miss Ward en Londres, y de las escuelas maternas e infantiles de París. Y debo confesar que a mi modo de ver, en Alemania y Bélgica es donde he visto aplicadas conscientemente las doctrinas froebelianas, y en donde se han obtenido los mejores resultados en la educación de párvulos”<sup>98</sup>.

En el párrafo transcrito en esta página, extraído del mismo artículo de Figueira, vemos una clara reflexión acerca de las diferentes interpretaciones que había tenido el método en los distintos países en los que se había implantado y como lo que él llamaba “educación material” determina las diferentes formas de interpretar el método.

Al siguiente año, en 1901, encontramos de nuevo otra reflexión pesimista de Bartolomé y Mingo sobre las escuelas de párvulos que titula “Las escuelas de párvulos en al siglo XX”. En este artículo hacía un llamamiento para la creación de escuelas Froebel en todo el país que supusieran el germen de cambio en el sistema, y volvía a esgrimir el argumento de que era necesario prestigiar el trabajo manual para hacer crecer la fuerza productiva de un país.

“Porque la organización de estas escuelas, en las cuales ocupa un lugar de preferencia el trabajo manual en sus distintas fases, daría un buen contingente de obreros útiles, ya para cultivar la tierra y arrancar de ella productos que no tenemos, ya para transformar estos productos en industrias que traerían riqueza [y] bienestar a la nación, ya también para alejar de nuestras Universidades a millares de aspirantes a doctores, sin aptitudes para ello, que desempeñarían muy

---

<sup>98</sup> FIGUEIRA, J. H.: “La pedagogía Froebliana y su aplicación en la nueva escuela”, *La Escuela Moderna* Madrid, 112 (1900), pp. 161-168.

buen papel dirigiendo una fábrica o manipulando cualquier otro oficio mecánico”<sup>99</sup>.

En el siguiente artículo, firmado en esta ocasión por la maestra valenciana, F. Vilella, encontramos una curiosa alternativa. Esta maestra proponía construir de manera artesanal en la propia escuela el material escolar y hacía referencia específica al material de Froebel. El artículo se titula “Museos escolares” y demanda, en línea con los anteriores, la dignificación del trabajo manual como forma de desarrollo. Con las siguientes palabras explicaba cómo se podía construir ese material escolar:

“El maestro, y aun los alumnos más aventajados de la clase, pueden hacer ciertos objetos y aparatos de demostración, tales como sólidos geométricos, desarrollos, pequeños objetos modelados en arcilla, construcciones con el material de Froebel, encolando piezas móviles para la conservación de objetos contruidos, pequeños aparatos dispuestos para tal o cual experimento de Física y Química”<sup>100</sup>.

Froebel nunca hubiese recomendado encolar las estructuras construidas con el material para conservarlos, aquí tenemos un claro ejemplo de la divergencia, ya patente, entre el material y los usos originales del mismo<sup>101</sup>.

En el año en el que muere Pedro de Alcántara García solo y en la miseria<sup>102</sup>, aunque trabajando en uno de sus escritos, se publicó el último de los artículos que hemos seleccionado, el titulado “Froebel y los Jardines de la Infancia”. Se trataba de una traducción de un artículo publicado en la *Revue Pédagogique* de París, firmado por Maurice Wolf. Al leerlo podemos contrastar las ideas del país vecino con las que aquí se tenían acerca de los jardines de la infancia y sobre todo las opiniones sobre los materiales que diferían bastante de todas las publicadas en años anteriores por los expertos españoles.

---

<sup>99</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Las escuelas de párvulos en el siglo XX”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 118 (1901), pp. 60-63.

<sup>100</sup> VILELLA, F.: “Museos escolares”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 136 (1902), pp. 33-38.

<sup>101</sup> En el libro CARVALHO SAAVEDRA, C E CARVALHO SAAVEDRA, J. C.: *Jardins d’infancia. Escolas Primarias e Normaes*, Porto, Typographia da empresa litteraria e Typographica, 1888, p. 240, vemos una descripción del uso de los materiales que se corresponde con la que se hace en este artículo: se critica el método pedagógico que se emplea diciendo que los niños deben construir los modelos atendiendo a las instrucciones estrictas de la profesora.

<sup>102</sup> LOZANO, P. D.: “Pedro de Alcántara García”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 196 (1907), pp. 494-498, cita en p. 495.

“El empleo de cuadrados y cubos (juegos científicos)....

Para no ver en él más que al inventor y al propagador de los juegos científicos, en los cuales se concentraron con frecuencia el elogio de los admiradores y la denigración de los escépticos.

Este es el objeto de los dones de Froebel, que consisten en tres formas simples: la esfera, la bola y el cubo, que constituyen el principio de todas esas construcciones arregladas por Froebel bajo estas tres categorías:

1. Formas geométrica
2. Formas artísticas
3. Formas usuales

Los alumnos de los Jardines de Infancia, provistos de cuadrados y cubos, se pasan las horas construyendo diversas formas sin destruir nunca las precedentes”<sup>103</sup>.

En España, al igual que sucedía en otros países, el conocimiento existente acerca del método Froebel a comienzos del siglo XX se limitaba al material propiamente dicho, aunque los dones, tal como se describían en este artículo, no se parecían a aquellos que se comercializaban en nuestro país.

Con este artículo finaliza el análisis de esta publicación que, como hemos podido comprobar, mantuvo en sus escritos la línea que, según Pedro de Alcántara García, debía presentar el método froebeliano. Casi todos los artículos referidos nos hablan de los materiales asociados a la teoría, mucho más que los publicados en *Anales de Primera Enseñanza*, todos ellos más centrados en el material visto individualmente y en las alusiones halladas en las Actas del Congreso de 1882 que contemplaban, de manera separada, la teoría, debatida en las sesiones, del material que viene descrito en la Exposición. Otro aspecto que se repitió bastante en esta publicación, y cuya primera referencia figura en la intervención de Giner en la cuarta sesión del Congreso de 1882, era la recomendación de dignificar el trabajo manual desde la escuela como forma de potenciar el desarrollo del país. *La Escuela Moderna*, tras la muerte de su fundador, pasó a ser dirigida por Bartolomé y Mingo. En esta segunda etapa escasearon los artículos alusivos al método Froebel, lo que evidencia que dejó de ser el foro de opinión que había representado en el pasado.

---

<sup>103</sup> WOLF, M.: “Froebel y los Jardines de la Infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 178 (1906), pp. 2-10.

El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* no incluye muchos artículos sobre el método Froebel, aunque en la literatura académica sobre el tema se vincula frecuentemente la pedagogía de Froebel con la Institución<sup>104</sup>. La siguiente publicación que hemos analizado para nuestro trabajo es la *Revista de Pedagogía* que sería dirigida por Lorenzo Luzuriaga y publicada desde el año 1922 hasta 1936. En ella apenas encontramos alusiones al método froebeliano y a sus materiales, aun siendo una revista de vanguardia de su época. Probablemente la fecha de su aparición, la segunda década del siglo XX, determina que el método se viera desplazado por otros emergentes como el método Montessori, los centros de interés de Decroly y otros que se dan a conocer en estas fechas.

#### 4.1.4. Las Exposiciones Universales. Los viajeros.

Con la difusión de las exposiciones universales como medio de promocionar la distribución y venta a nivel internacional de los productos de la industria, la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX fueron testigos de numerosos eventos de este tipo. Dentro de estas exposiciones comenzaron a especializarse los espacios, y en ellas cobró fuerza el dedicado a la enseñanza. Al calor de estos eventos nacen los museos escolares, que reflejaban las aspiraciones de los profesores de enseñanza primaria y secundaria<sup>105</sup>. La difusión de diferentes tipos de material y objetos de la cultura escolar fue posible gracias a las exposiciones universales, que sirvieron para dar a conocer innovaciones pedagógicas y nuevos modelos de organización escolar<sup>106</sup>. Aunque el material escolar estuvo presente desde el principio, a partir de la exposición de Londres de 1862 podemos ver ilustraciones y fotografías de escuelas, seguidas de maquetas e incluso aulas enteras. Esta tendencia fue creciendo año a año y en París en 1900, Francia, el país anfitrión, presentó una escuela rural completa e imágenes de una escuela parisina<sup>107</sup>.

---

<sup>104</sup> OTERO URTAZA, E.: “Manuel B. Cossio’s 1882 tour of European education museums”, *Paedagogica Historica*, 42, 2 (2012), pp. 197-213.

<sup>105</sup> FUCHS, E.: “All the World into the School: World’s Fairs and the emergence of the school museum in the nineteenth century”, en LAWN, M. (ed.): *Modelling the future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium books, 2009, pp. 51-72.

<sup>106</sup> DEL POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del M.: “The Bull and the Book: images of Spain and Spanish education in the World Fairs of the nineteenth century (1851-1900)”, en LAWN, M. (ed.): *Modelling the future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium books, 2009, pp. 153-182.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 156.

La primera de estas grandes exposiciones fue la de Londres de 1851, aunque en ella no tuvieron cabida los materiales pedagógicos como una categoría diferenciada. Debido a la gran acogida que tuvo este tipo de materiales en el seno de la citada exposición, tres años después se celebró en St. Martin's Hall, en 1854, una exposición pedagógica, y debido a la cantidad de expositores que participaron en dicho evento, se propuso establecer en la misma ciudad una exposición permanente o museo<sup>108</sup>. Fue en esta exposición en la que, el 18 de julio, Herr Hoffmann presentó los dones de Froebel, y, bajo el título "On playthings and Occupations for Early Childhood", dio una sencilla explicación sobre la importancia del juego en la educación de los niños<sup>109</sup>. A dicha exposición acudieron delegados españoles, de lo que se deduce que pudieron presenciar la presentación. Además de la aportación de Hoffmann, Berta Ronge dio a conocer los materiales que utilizaba en su Kindergarten de Tavistock Square. Su intervención se titulaba "On Infant Training (Kindergarten)". Tras un discurso expresado en inglés, a pesar de que Berta Ronge era alemana y no conocía muy bien el idioma, la que había sido discípula de Froebel durante algunos años hizo una demostración con algunos niños y los materiales, y abrió las puertas de su propio establecimiento a todas aquellas personas interesadas en conocer de primera mano las prácticas del método en cuestión. A raíz de la demanda de información que generaron dichas presentaciones, Berta Ronge publica un libro titulado *A Kindergarten Guide* (1855).

La siguiente exposición la de París 1855, vino a coincidir con la primera visita de la Baronesa Marenholtz a la capital francesa y con el curso de iniciación impartido por Mlle Bothmann en esta misma ciudad<sup>110</sup>. Esta puede ser la razón por la que en el *Rapport sur l'exposition universelle de 1855*, no apareciera ninguna alusión a los materiales de Froebel<sup>111</sup>.

La siguiente exposición tuvo lugar en Londres en 1862 en los jardines de Kensington. En ella, aunque no de manera diferenciada, fabricantes y otros profesionales expusieron elementos relacionados con la enseñanza. Prueba de ello es el libro que Mariano Carderera publicó en nuestro país para difundir los temas pedagógicos tratados en dicha exposición, *La exposición universal de Londres 1862*. Al

---

<sup>108</sup> "Educational Exhibition", *Journal of Society of Arts*, London, 99(1854), 13<sup>th</sup> October, p. 779.

<sup>109</sup> HOFFMANN, C.: "On playthings and occupation for Early Childhood", *Journal of Society of Arts*, London, 87 (1854), p. 613.

<sup>110</sup> LUC, J. N. : *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Belin, 2001, p. 373.

<sup>111</sup> *Rapport sur l'exposition universelle de 1855*, Paris, Imprimerie Impériale, 1855.

principio del mismo podemos leer: “Todos los resultados del trabajo en sus distintas formas, hasta las curiosas e interesantes obras de las tiernas criaturas que se educan en las escuelas de párvulos y en los jardines de la infancia, han concurrido a aquel solemne y singular certamen”<sup>112</sup>.

Según explica Carderera, los medios de educación y enseñanza formaban parte de la exposición industrial<sup>113</sup>. Lo más destacado de esta obra, en relación al trabajo que estamos desarrollando, es la exposición detallada realizada de los jardines de niños, lo que nos hace pensar que este tipo de instituciones pudieron tener un espacio expositivo propio, como posible consecuencia del auge experimentado por los jardines de niños en esa época. Carderera dice que, en ellos, los niños aprendían instruyéndose por la práctica antes que por los libros<sup>114</sup>, describía los tres primeros dones y continuaba aludiendo a otros dones, a las tablillas, las tiras de papel, etc.<sup>115</sup>.

La educación aparece ya como un sector diferenciado en la *Exposición Universal de París de 1867*<sup>116</sup>. Respecto al material froebeliano, la directora del curso práctico a la clase anexa de la normal de París, abrió sus puertas a los instructores que acudieron a dicha exposición universal para explicar el uso que se hacía de los cubos froebelianos para el aprendizaje de la geometría<sup>117</sup>.

Aunque, según Fuchs, España no desarrolla un papel apreciable en las siguientes exposiciones, sobre todo a nivel pedagógico, las noticias sobre el método Froebel llegan, en parte a nuestro país, por estos cauces, por lo que trataremos de consignar en este trabajo referencias sobre estos eventos que hagan alusión al método en cuestión, y sobre todo al material asociado al mismo.

En la Exposición Universal de París de 1878 lo primero que llamaba la atención al visitante español eran los objetos expuestos procedentes de las escuelas de párvulos llamados Jardines de Niños, sistema Froebel. Estos objetos ocupaban una gran parte del pabellón de instrucción pública y consistían en pajaritas de papel, cajoncitos, molinos, barcos, estrellas y otros juguetes parecidos, hechos por niños de tres años, a los que

---

<sup>112</sup> CARDERERA, M.: *La Exposición Universal de Londres 1862*, op. cit., p. 12.

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p.181

<sup>115</sup> *Ibidem*, p.186.

<sup>116</sup> FUCHS, E.: “All the world into the school: World’s Fairs and the emergent of the school museum in the nineteenth century”, op. cit., p. 52.

<sup>117</sup> LUC, J. N.: *L’invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p. 376.

seguían canastillas, rosas y figuras geométricas construidas por niños de tres a seis años, que era la edad máxima hasta la que asistían a estos jardines unos niños que en las escuelas Froebel también aprendían las letras del alfabeto<sup>118</sup>.

En esta Exposición se podían contemplar materiales incluso de Japón, país que presentaba un gran desarrollo de la instrucción pública, entre los que se mostraban materiales referidos al método Froebel. Una de las mejores colecciones de juguetes de los jardines de niños era la italiana, en la que, además de objetos de papel había algunos de paja, de gran mérito a tenor de la edad de los artífices. Pero aparte del valor que estos objetos pudieran tener, lo que revelaban estas colecciones era que el sistema Froebel se practicaba en toda Italia, que no había pueblo de alguna importancia donde no existiera una escuela de párvulos y que éstas eran gratuitas. Siguiendo con los materiales aportados por diferentes países, relataba el cronista que el material de instrucción pública traído por Estados Unidos era tanto que necesitaría mucho más espacio para estar bien expuesto. En las mismas escuelas de párvulos del sistema Froebel se advertía el adelantamiento del país y en su “stand” se presentaban, entre otros objetos, figuras de papel de colores y figuras de barro<sup>119</sup>.

#### **4.1.5. Las exposiciones de material de enseñanza.**

La primera exposición que vamos a analizar es la que tuvo lugar en Madrid con motivo del *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*. En ella diferentes agentes educativos expusieron material escolar, trabajos de alumnos y mobiliario. El material como elemento independiente tuvo cabida en la Exposición y en los textos que lo describían se facilitaba información sobre su comercialización. La Exposición presentaba en la sala décima todos aquellos materiales y trabajos de alumnos de los Jardines de la Infancia de Madrid. El catálogo de dicha exposición, anexo a las actas del Congreso proporciona interesantes alusiones al material froebeliano y a los pormenores del tanto proceso de fabricación como de adquisición:

“A la derecha del visitante, en bonitos pupitres, se halla parte del material de que está dotado el establecimiento, y que ofrece la notabilísima particularidad

---

<sup>118</sup> SÁNCHEZ PASTOR, E.: “La exposición de París”, *La Iberia*, Madrid, 23 de junio de 1878.

<sup>119</sup> SÁNCHEZ PASTOR, E.: “La exposición de París”, *La Iberia*, Madrid, 29 de junio de 1878; 30 de junio de 1878; 2 de julio de 1878.



de que es construido todo él en talleres españoles, bajo la inteligente dirección del Sr. Bartolomé de Mingo [...]

De casi todo el material de que la escuela modelo dispone, hay en la exposición muestras, llamando sobre todo la atención, por ser construido en talleres de Madrid bajo la dirección de Sr. Mingo, siete cajas de volúmenes, dos de superficies, dos de líneas y puntos, una de figuras geométricas de zinc, cinco modelos de arados de varias clases y doce de otros instrumentos de labranza. Es digno de todo elogio este pensamiento del Sr. Mingo de hacer construir todo el material posible en los talleres de la corte, y debiera imitarse por todos. De Barcelona tiene la caja enciclopédica de D. Julián López Catalán. El resto del abundante y rico material es procedente del extranjero, y no cabe en estos límites su minuciosa descripción<sup>120</sup>.

Bartolomé y Mingo, maestro regente de los Jardines de la Infancia se proveía del material froebeliano por diferentes medios. A veces lo hacía fabricar en talleres españoles según diseños aportados por él mismo; incluso añadió a los materiales originales figuras geométricas de zinc<sup>121</sup>. Este material no tenía cabida en los primeros modelos que se comercializaban en casas europeas en las que las figuras eran de madera. También los diseños de López Catalán respondían a ideas que poco a poco se fueron alejando de la concepción original del sistema<sup>122</sup>. El material froebeliano a partir del Congreso de 1882 tomó su propio camino, y comenzó una evolución con un carácter que determinó tanto los cauces de su comercialización como su introducción en el currículo de la educación de párvulos en España.

La siguiente exposición que tuvo lugar en nuestro país en el periodo que nos ocupa fue la *Exposición de la Infancia*. El evento encontró eco y difusión a través diferentes medios de comunicación de la época, desde la prensa diaria, que recogía las

---

<sup>120</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., pp. 430-436, cita en p 433.

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 434.

<sup>122</sup> LIBRERÍA BASTINOS: *Catálogo de los Libros y efectos propios de la casa*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1881, s.p.

actividades que allí se desarrollaban, hasta la prensa especializada que le dedicó extensos reportajes en los que daba cuenta de los elementos expuestos<sup>123</sup>.

La exposición permaneció en el Retiro desde su inauguración el 3 de julio de 1909 hasta meses después en instalaciones que, con carácter provisional, estuvieron siendo utilizadas durante un periodo de tiempo amplio. Hemos podido datar la fecha de inauguración, pero no nos ha sido posible tener referencias sobre la fecha de clausura, lo que nos hace suponer, a la luz de las distintas informaciones que hemos manejado, que las instalaciones permanecieron abiertas al menos hasta septiembre del mismo año.

El catálogo de la exposición contemplaba, en la sección segunda, grupos 1º y 2º, “Proyectos de escuelas – material”. Prelado Páez y Cía. (sucesores de Hernando) construyó, encuadrado dentro de esta sección, un pabellón que albergaba una zona comercial y un aula de clase totalmente dotada para ser usada según las necesidades de la exposición. Sin embargo, en la descripción del mobiliario y el material de la misma se puede apreciar que estaba destinada a alumnos de primaria, ya que la mayoría de los elementos que se describen eran específicos de ese tipo de enseñanza<sup>124</sup>.

El Museo Pedagógico Nacional también presentó varios elementos, mobiliario y trabajos de alumnos en la exposición, pero nada se dice de los materiales froebelianos<sup>125</sup>. En cuanto a la descripción de los objetos expuestos por parte de los jardines de la Infancia o Escuela Froebel, no existen referencias al material propiamente dicho, pudiendo encontrar abundantes materiales de otro tipo presentados por esta institución. Poco a poco, el material froebeliano fue siendo sustituido por otros materiales destinados a las escuelas de párvulos, que en aquel momento se podían adquirir en el mercado español.

En cuanto a los demás expositores, los artículos de Bartolomé y Mingo recogen también la presencia de la casa Bastinos, aunque entre los materiales que describe no

---

<sup>123</sup> La Exposición de la Infancia encontró cobertura en diarios como *ABC*, revistas especializadas de diferentes áreas como *La Ciudad Lineal*, y específicas del ramo de la enseñanza como *La Escuela Moderna*

<sup>124</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Exposición de la infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 214 (1909), p. 422-429.

<sup>125</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Exposición de la infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 217 (1909), p. 689-692.

encontramos ninguno que haga alusión a los párvulos o al método Froebel. También encontramos la descripción del “stand” de D. Vicente Castro Legua, en el que se exponen “trabajos de la maestra de párvulos”, que se describen como “colecciones de plegado, tejido y trenzado de papel”, añadiendo que “entre los ejemplares de tejido presenta el Sr. Castro una plantilla de zinc, de su invención, para preparar los pliegos del trabajo, evitando gastos y aumentando el número de manipulaciones y para dejar de pagar tributo a la industria extranjera”<sup>126</sup> Como se puede ver, era bastante gravoso para las escuelas de la época adquirir las ocupaciones manuales que el mercado ofrecía, la fabricación nacional no existía y los maestros se esforzaban por encontrar métodos alternativos para la fabricación artesanal de materiales. Al contrario que en España, Milton Bradley en Estados Unidos supo aprovechar la demanda y ofertar materiales a bajo precio, con cierto valor añadido, de manera que a los maestros les era más cómodo y asequible comprarlos que fabricarlos<sup>127</sup>. Sin embargo en España, sin una demanda lo suficientemente sólida y un escaso presupuesto institucional y privado para la dotación de escuelas, eran escasas las casas comerciales que fabricaban materiales y muchos de ellos procedían de la exportación, lo que elevaba en demasía el precio de los mismos.

#### **4.1.6. La Institución Libre de Enseñanza. El museo pedagógico.**

La Institución Libre de Enseñanza, como tal centro docente, no jugó un papel relevante en la difusión del método Froebel en nuestro país. A pesar de los contactos de Cossío con figuras que dieron a conocer el método por distintos países, la Institución no llega a poner en marcha ningún ensayo específico del método.

En la Institución Libre de Enseñanza comenzó a funcionar una escuela de párvulos el 7 de enero de 1885, a cargo de dos maestras. En esta nueva sección se aplicaría un programa enciclopédico, enseñanza intuitiva, trabajo manual, excursiones,.... La escuela, de carácter privado, ofrecía servicios de comedor, transporte y otros y las clases no podían exceder de 25 alumnos. La Institución programó una serie

---

<sup>126</sup> BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Exposición de la infancia” *La Escuela Moderna*, Madrid, 216 (1909), p. 588-593.

<sup>127</sup> POCHNER, L.: “Their Little wooden bricks: a history of the material culture of Kindergarten in the United States”, *Paedagogica Historica*, 43.3 (2011), pp. 355-375, referencia en p. 363.

de conferencias sobre la enseñanza de párvulos, que serían publicadas en el *Boletín* a partir del 15 de septiembre de 1885<sup>128</sup>.

Como vemos en estas referencias, la Institución Libre de Enseñanza como institución no aplicó en sus aulas de párvulos el método Froebel como tal, hecho que podemos relacionar con los datos que nos indican que las figuras más importantes en la difusión del método Froebel no formaron parte de la Institución Libre de Enseñanza, aunque fueron partícipes de su entorno y de algunas de las maneras de hacer de su ideario pedagógico. Formaban parte, en todo caso, de lo que se ha dado en llamar la Institución “difusa”, o eran personas afines a la Institución pero no pertenecientes a ella.

En cuanto al Museo de Instrucción Primaria, que comienza a funcionar el 6 de mayo de 1882<sup>129</sup>, nace con el objetivo de mejorar las condiciones de la primera enseñanza siguiendo la estela de los creados en Europa durante el auge de las secciones de enseñanza de las exposiciones universales. La creación del Museo de Instrucción Primaria se puede interpretar, en palabras de Ángel García del Dujo, como la primera incursión que hace la Institución Libre de Enseñanza en la política educativa oficial, aprovechando las buenas relaciones públicas y privadas entre institucionistas y liberales a partir de 1881<sup>130</sup>.

Los antecedentes de la creación del Museo de Instrucción Primaria los podemos encontrar en países como Alemania. Allí abrió sus puertas el primer Museo Pedagógico, concretamente en Hamburg en 1855<sup>131</sup>. El siguiente país con un Museo Pedagógico fue Inglaterra, en 1857. La mayoría de estos establecimientos contaban con una biblioteca pedagógica, algunas colecciones de mobiliario escolar y material de enseñanza al que posteriormente se añadió el material científico. También podemos encontrar, dentro de sus actividades, el desarrollo de seminarios pedagógicos orientados a dar a conocer nuevas técnicas de enseñanza y otros avances de índole educativo. Las casas industriales y particulares podían enviar a estos museos colecciones para su divulgación

---

<sup>128</sup> JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Periodo escolar (1881-1907)*, Tomo III, Madrid, Editorial complutense, 1996, pp. 62-77.

<sup>129</sup> “Real decreto creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria de 6 de mayo de 1882”, *Gaceta de Madrid*, 127, publicado el 7 de mayo de 1882.

<sup>130</sup> GARCÍA DEL DUJO, A.: *Museo pedagógico nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1985, p. 40.

<sup>131</sup> *Ibidem*, p. 46.

y posterior comercialización. Así, en España el Museo de Instrucción Primaria adquiere gran parte de los objetos de la Exposición Pedagógica celebrada durante el Congreso de 1882. Al principio de su existencia, se ubica en la Escuela de Veterinaria para, en 1886, trasladarse a la Escuela Normal de Maestros. En el Real Decreto constitutivo del mismo encontramos referencias sobre el material Froebel (Art. 1º, aptdo. 4º): “Colecciones de objetos empleados en las lecciones de cosas, dones de Froebel, juegos y demás que se destinarán a la instrucción y la educación de alumnos”<sup>132</sup>.

Comienza desempeñando la dirección del museo Pedro de Alcántara García Navarro, hasta que en las oposiciones convocadas el 26 agosto de 1882 se resuelven a favor de Manuel Bartolomé Cossío<sup>133</sup>. Tras este cambio de dirección, el estudio del material froebeliano pasó a segundo plano ya que Cossío era partidario de desmitificar el material de enseñanza y construirlo en la escuela en función de los aprendizajes que se fuesen a abordar. Además, el museo trató de promover la fabricación por parte de la industria nacional de los materiales didácticos traídos del extranjero, aunque no se citan en los documentos consultados casas comerciales concretas.

#### **4.1.7. Congresos pedagógicos y eventos similares.**

El primer intento planteado en nuestro país para llevar a cabo un congreso nacional de enseñanza tuvo lugar en 1870. La junta organizadora convocaría, según podemos leer en la *Revista de Filosofía, Literatura y Ciencias de la Universidad de Sevilla*, mediante una circular a sus integrantes para la preparación de dicho evento. Esta junta, presidida por Fernando de Castro, profesor y Rector de la Universidad de Madrid, cuyo vicepresidente era Víctor Arnau, por entonces profesor de la Facultad de Derecho en esta Universidad, quien llegaría a Rector de la Universidad de Barcelona, contaba también entre sus integrantes con la figura de Pedro de Alcántara García<sup>134</sup>. Tres personas que, en algún momento de sus vidas académicas tuvieron una importante relación con las escuelas de párvulos. Fernando de Castro fue el promotor de la *Escuela de Institutrices*, Víctor Arnau participó en la redacción, junto a Luis Nata y Gayoso, del

---

<sup>132</sup> “Real decreto creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria de 6 de mayo de 1882”, op. cit.

<sup>133</sup> “Tribunal de oposiciones a la plaza de Director del Museo de Instrucción Primaria de 31 de octubre de 1883”, *Gaceta de Madrid*, 311, publicado el 7 de noviembre de 1883.

<sup>134</sup> *Revista de Filosofía, Literatura y Ciencias de la Universidad de Sevilla*, 1870, pp.187-194.

reglamento para las escuelas de párvulos y en otras iniciativas de promoción y defensa de estas instituciones tanto a nivel nacional como en Cataluña. Pedro de Alcántara, fue, como sabemos, uno de los más fervientes defensores en nuestro país de la educación de párvulos, en general, y del método Froebel, en particular. Dada la categoría y el perfil de los integrantes de la junta, de haberse celebrado dicho congreso, las escuelas de párvulos habrían experimentado, probablemente, un mayor impulso y desarrollo.

Los temas propuestos para este congreso fueron: los métodos de enseñanza según sus diversas esferas y grados; las relaciones entre las diversas esferas de la ciencia para la formación del plan general de estudios; concepto, fin y plan de la segunda enseñanza; las relaciones que debían mantener la enseñanza con el Estado; si debía ser la primera enseñanza obligatoria y gratuita y ¿qué medios debían de emplearse para lograrlo?; si podía el Estado prescribir la enseñanza de una religión positiva, una vez establecida la libertad de cultos. Este congreso, previsto para los días del 5 al 10 de octubre de 1870, no llegó a celebrarse. En 1876 fracasó otro intento similar promovido por la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción<sup>135</sup>.

El 14 de diciembre de 1881, la *Sociedad el Fomento de las Artes*, que tenía por objetivos, entre otros, la educación popular y la difusión de los conocimientos a todas las clases, a todas las edades y a todas las fortunas, invitó a una reunión en su sede, a representantes de periódicos y revistas de enseñanza, de la Escuela Normal Central de Maestros, de la *Asociación para la enseñanza de la Mujer*, de la Institución Libre de Enseñanza, de los Jardines de Infancia y de las escuelas primarias y de párvulos sostenidas por el municipio madrileño. En esta reunión se propuso la celebración de un congreso pedagógico y se nombró la comisión encargada de redactar las bases y seleccionar los temas objeto de discusión.

El *Congreso Nacional Pedagógico de 1882*, celebrado en Madrid en mayo y junio de dicho año, dedicaría su cuarta sesión ordinaria, a tratar los temas siguientes: “Necesidad e importancia de las escuelas de párvulos, exponiendo los métodos principales por los que se rigen y diciendo cual es el más conveniente, y si deben ser Maestros o Maestras los encargados de dirigirlos. ¿Ha de terminar en la escuela de

---

<sup>135</sup> VIÑAO FRAGO, A.: “La educación preescolar y su contexto histórico en el congreso pedagógico de 1882”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 113 (1983), pp. 39-54.

párvulos la unión de los dos sexos por lo que a alumnos respecta?”<sup>136</sup>. En las actas del congreso quedaron constancia de las opiniones y corrientes que respecto a la educación de párvulos defendían los mayores expertos en la materia, voces con suficiente autoridad para difundir cualquiera de las decisiones tomadas durante las sesiones. A partir de la lectura de dichas actas podemos intuir tanto las tendencias como los factores, algunos de ellos explícitos y otros tácitos, que determinaron el devenir posterior de la educación de párvulos en España, en general, y del método Froebel, en particular. Estos factores como veremos a continuación centraban su atención en dos temas que de manera expresa suscitaron polémica, y que venían reflejados en el título de esta cuarta sesión. Nos referimos a la conveniencia o no de que las mujeres dirigieran escuelas de párvulos, y a la coeducación en este tipo de escuelas. Sin embargo, y tras una lectura enfocada desde otra perspectiva, la de la funcionalidad y sus planteamientos, descubrimos interesantes indicios que demuestran que, en el juicio al que fue sometido el método Froebel durante los debates de la cuarta sesión del congreso, se comenzaba a separar los fundamentos ideológicos del método Froebel de la cultura material de los jardines de la infancia.

Comenzó esta cuarta sesión justificando la necesidad de crear escuelas de párvulos. El ponente, Modesto Fernández y González, hacía una clasificación de los tipos de escuelas de párvulos existentes en Europa:

“En un primer grupo podemos colocar todas las escuelas de párvulos fundadas bajo las inspiraciones de Comenio y otros pedagogos no menos notables partidarios de educar más que de instruir [...] de este grupo nacieron las salas de asilo francesas, las écoles gardiennes de Bélgica y las antiguas escuelas infantiles de Holanda, de Alemania, de Austria, de Suiza, de Italia.

En segundo lugar colocaremos todas las fundadas por Federico Froebel, de este grupo han nacido los Kindergarten de Alemania y Austria, las nuevas escuelas infantiles de casi toda Europa y los Jardines de Infancia de Madrid”<sup>137</sup>.

Destaca del párrafo aquí citado la inclusión de los Jardines de la Infancia de Madrid entre los más vanguardistas de la época. También es importante destacar la referencia efectuada a esta institución al comienzo de la sesión, probablemente con la

---

<sup>136</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., p. 164.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p.163.

intención de centrar el debate sobre este tipo de establecimientos y sus características distintivas. Todo el discurso conducía al ponente, realizando un recorrido por la historia de la educación de párvulos en Europa, a la pregunta. “¿Qué tiene, pues, de particular el sistema Froebel?”<sup>138</sup>. El ponente comenzó alegando la esencia filosófica de este sistema como forma de lograr el perfeccionamiento del ser humano justificando a continuación esta filosofía, a través de las pautas del método, y describiendo ampliamente la configuración arquitectónica del jardín de la infancia. Cabe resaltar que el ponente se desmarca de discursos anteriores y solamente dedicó a los materiales unas palabras sin entrar a describirlos.

Continuaba el ponente con los debates relativos a la práctica europea que prefería a la mujer como directora de las escuelas de párvulos y, más concretamente, de los Jardines de la Infancia, una posición, estudiada en investigaciones anteriores con bastante profundidad<sup>139</sup>, que se intentaba suavizar con soluciones como la siguiente: “Todo lo que se diga, por lo tanto, de las escuelas de párvulos españolas, puede referirse igualmente a las demás, sin otra diferencia esencial que estar dirigidas las nuestras por el hombre, y las extranjeras por la mujer”<sup>140</sup>. Como se puede comprobar, en cualquier faceta de un método foráneo que se introduce en un país, se pueden operar cambios que hagan más fácil su asimilación por parte del país receptor.

Parece que el ponente hizo una exposición de todos los temas que fueron objeto de discusión a lo largo de esta sesión, así que también encontramos referencias en su discurso a la coeducación en la educación de párvulos. Tras la exposición de temas llevados a cabo por Modesto Fernández se fueron sucediendo intervenciones en las que algunos congresistas se posicionaban a favor o en contra del sistema Froebel esgrimiendo para su adscripción razones de diferente índole.

Así, Collado manifestó su posición desacreditando el método, y vulgarizando las tareas descontextualizándolas del sistema en su conjunto, para contraponerlo al método Montesino de la siguiente manera:

---

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 164.

<sup>139</sup> VIÑAO FRAGO, A.: “La educación preescolar y su contexto histórico en el congreso pedagógico de 1882”, op. cit., pp. 39-54.

<sup>140</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., p. 166.



“Mi desaliento llega al límite al no poder comprender de que manera, plegando, recortando y picando tiritas de papel en primero, segundo y tercer grado, puede enseñarse a los niños la doctrina cristiana, la lectura, la geografía y las otras cien cosas que por los procedimientos, si se quiere vulgares, pero sencillos y racionales de Montesino los niños llegan poseer”<sup>141</sup>.

Otro argumento que se utilizó para desacreditar el sistema Froebel tuvo que ver con las corrientes de pensamiento cercanas al determinismo bioclimático como queda reflejado claramente en el párrafo transcrito a continuación, aunque el fragmento que aquí se reproduce es citado por Joaquín Sama, ferviente defensor del sistema, para ensalzar a continuación, punto por punto, las virtudes que la creatividad y la libertad de movimientos tienen para los niños:

“Se ha dicho aquí: «El sistema Froebel no es admisible, porque con él no pueden enseñarse ciertas asignaturas, y, además, porque es un sistema que excita extraordinariamente la actividad; propio solamente para las regiones del Norte, donde hay mucha calma, donde los niños tienen un temperamento a propósito; allí es donde indudablemente, pueden ser sometidos a este procedimiento de enseñanza; nuestros niños, en cambio, con su sangre hirviente y un sistema nervioso tan excitable, es absolutamente imposible que aprovechen con tales innovaciones»”<sup>142</sup>.

Agustín Rius, conocedor y difusor del sistema Froebel en sus primeras manifestaciones en España, intervino para puntualizar y centrar el tema en la funcionalidad u objeto de las escuelas de párvulos y, una vez determinado el mismo, escoger para su desarrollo el método más adecuado. Rius proponía asumir tanto el método Froebel como el de Montesino, adaptándolos al contexto español aunque manifestaba, explícitamente, su predilección por el de Montesino<sup>143</sup>.

A continuación, Francisco Giner de los Ríos planteó la cuestión del trabajo manual en las escuelas de párvulos, una cuestión importante de cara a justificar la implantación, no solo del método Froebel, sino de otros que vendrían después. Estos

---

<sup>141</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., p. 169.

<sup>142</sup> *Ibidem*, p. 177.

<sup>143</sup> *Ibidem*, p. 182.

métodos eran fundamentales para el cambio de mentalidad que demandaba una nueva sociedad que se industrializaba y debía presentar el trabajo manual como algo digno en contraposición al carácter peyorativo que presentaban este tipo de ocupaciones en una sociedad, como la española, que por aquel tiempo aún conservaba muchas características estamentales.

“Bajo este punto de vista, tiene el sentido de que el hombre honre y ame el trabajo de sus manos y por elevada que sea su posición, jamás se desdeñe de trabajar; y tiene otro sentido, según el cual, ha de inclinarse al hombre que en las vicisitudes de la vida (y este es el sentido que podemos llamar mas industrial) y en las turbulencias de los tiempos, nadie hay que esté libre de tener que ganar el pan cotidiano por medio del trabajo material...”<sup>144</sup>

En estos factores, aunque poco estudiados en foros historiográficos y menos expresados en la época que nos ocupa, encontramos implícita una necesidad que impulsará el desarrollo de métodos como el de Froebel que tienen en la manipulación de los elementos materiales un vehículo con el que inducir, como siempre a través de la escuela, este cambio social. Los materiales, importados y rodeados de un halo burgués, avalados incluso por una baronesa, representaban un icono de la enseñanza de calidad y de vanguardia. Introducidos como modelo de calidad, encubrían, y al mismo tiempo desempeñaban, esa función de cambio de perspectiva que como se ha dicho en otras partes del trabajo, y debido a los sistemas de difusión de cualquier producto que en aquellos años pretendiera introducirse en el mercado, respondía a modelos publicitarios a los que en la época de los *mass-media* y las comunicaciones instantáneas estamos poco acostumbrados.

En relación con el párrafo anterior, Giner centró parte de su discurso en recomendar que los métodos que comenzaban a difundirse en las escuelas de párvulos fuesen aplicados también en la escuela elemental. El análisis de este discurso da pie a atisbar aires de cambio en la educación de la infancia, al despojarla de su carácter academicista e integrar en ella la enseñanza práctica, para lo cual ejemplificaba, a través de este currículo material, los medios de que disponían las escuelas de párvulos como fundamentales para la enseñanza del saber hacer.

---

<sup>144</sup>*Ibidem*, p. 188.

Otra de las cuestiones que se plantearon en este congreso, fue la necesidad de unificar criterios en cuanto a la transición de una etapa educativa a otra, ya que la enseñanza elemental, etapa posterior a la educación de párvulos en aquella época, presentaba métodos memorísticos. En palabras de Giner de los Ríos,

“entre la escuela de párvulos y la elemental hay una solución de continuidad que en mi sentir debe corregirse aplicando a la segunda, en la medida y con los temperamentos convenientes, dada nuestra situación, el espíritu y los procedimientos de aquella, cuyo influjo sería utilísimo extender”<sup>145</sup>.

Posteriormente Redondo Téllez se posicionaba en contra de la implantación del sistema Froebel por la escasez de medios con los que contaban las arcas municipales. Al cabo de algunos turnos de palabra, Bartolomé y Mingo intervino para explicar cuál era el verdadero uso que se le daba a los recursos adquiridos con la dotación económica de la escuela modelo de los Jardines de la Infancia de Madrid, que ascendía a 5 millones de reales y que Morán decía que se empleaban en sólo 40 niños. Bartolomé y Mingo cerró esta cuarta sesión defendiendo el sistema y su carácter inductivo.

En las conclusiones del tema cuarto, respecto al método Froebel destacarían las siguientes líneas: “la maestra encargada de una escuela de párvulos debe conocer los dos métodos generales de educación; el de nuestro compatriota Montesino y el de Froebel. En ambos se recomienda la intuición”<sup>146</sup>.

Tras analizar detenidamente todas las alusiones al sistema Froebel que se hicieron durante el Congreso y, más concretamente, todas aquellas referidas al material, podemos comprobar que durante las sesiones el tema del material no fue apenas motivo de debate, el cual se centró más en los objetivos y en las formas de aplicación del método. Esta apreciación nos lleva a intuir que comenzaba a gestarse el divorcio entre los materiales, que siguen una evolución propia y poco a poco se van dotando de entidad independiente, y el método en sí, como concepción educativa, que no fue tan bien acogido en los círculos más conservadores del panorama pedagógico de la época.

---

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 376.

El siguiente congreso pedagógico importante celebrado en España, tras el Congreso pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, tuvo lugar en Barcelona. En este congreso, que tuvo lugar en los últimos días de 1909 y primeros de 1910, de nuevo se prestó especial atención al método Froebel. En uno de los temas en los que se hablaba del juego encontramos una referencia al método propiamente dicho, aunque sin ningún apunte acerca del material, en la ponencia, firmada por Eugenio Bartolomé y Mingo en que se trataba del juego como elemento necesario en la educación primaria.

Bartolomé y Mingo defendió que las escuelas froebelianas se fundaron precisamente para atender a esta imperiosa necesidad del niño, dando al juego cabida entre las ocupaciones principales:

“No se crearon obedeciendo a un simple capricho de este genial pedagogo, que dio nombre a un nuevo sistema de educar. Las observaciones que hizo en escuelas comunales de Prusia, viendo a los niños asistir de mala gana y llorando a estos centros; notando además el cansancio, el malestar y la tristeza reflejada en el semblante de los pequeñuelos con la pasividad de la enseñanza y la inmovilidad de aquellos seres durante las seis o siete horas mortales de clase; y sobre todo la algaraza infernal que acompañaba a los transeúntes al abandonar los niños en un sitio de verdadero martirio, en el cual a la tétrica figura del Maestro se acompañaba un castigo brutal, consentido y reglamentado por las autoridades, como seguramente no se trataría a las fieras de los bosques, indujeron a Fröebel a pensar en un cambio radical del sistema, estableciendo sus jardines de niños, que no encarnaron ni podrían encarnar en la conciencia de aquel país, cuyos férreos procedimientos, entonces como ahora, no son los más adecuados para dirigir al niño, que solo puede y debe educarse por el amor, jamás por el temor, sin exponerse a muy graves consecuencias, de las cuales es víctima la misma Alemania en estos momentos, según datos que tenemos a la vista. En cambio lo que no tomó carne en donde se concibió el pensamiento, prendió y echó raíces profundas en el resto del mundo, multiplicándose los Jardines y aplicando los procedimientos de Froebel en las escuelas de otros

grados, sin el menor inconveniente, disminuyendo el trabajo del niño y aumentando el juego”<sup>147</sup>.

Como vemos en estas líneas, Bartolomé y Mingo aludía al juego como procedimiento para hacer de la escuela un lugar amable para los niños, pero sin llegar a explicar los métodos. Otro matiz que nos ofrece el texto es la referencia al origen alemán de este tipo de procedimientos, origen, por lo que se puede leer, poco apreciado en el colectivo de maestros. En otro pasaje de su intervención, volvería a tratar del juego, pero esta vez de manera más concreta:

“Y no han de ocultarse tampoco los llamados juegos manuales de las escuelas de párvulos para la educación de los sentidos, especialmente la vista y el tacto, así como también el oído, mediante las conversaciones a que dan lugar estas sencillas ocupaciones, y lo que gana la instrucción misma con las lecciones de cosas acerca del material utilizable, su naturaleza, origen, modificaciones y aplicaciones a la industria, al comercio y a la satisfacción de las necesidades de la vida”<sup>148</sup>.

#### **4.1.8. Formación del profesorado.**

##### **4.1.8.1. Escuelas Normales.**

La primera escuela Normal de párvulos, inaugurada el 10 de octubre de 1838, tuvo su sede en el beaterio de la calle Atocha, recibió el nombre de escuela de Virio y fue dirigida por el maestro José Bonilla auxiliado por su esposa. Tras disolverse la *Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo* en 1850 y hacerse cargo de ella el gobierno de su sostenimiento, ratificó su carácter de Normal, bajo la dirección del mismo Bonilla, confirmándolo en su cargo por Real Orden de 18 de agosto de 1851. De esta escuela salieron los primeros maestros de párvulos que regentaron las primeras escuelas por toda España. En el año 1863 se la dotó de un reglamento para regular los estudios de los aspirantes a maestros de párvulos, y para clarificar la manera de obtener el certificado de aptitud. Según dicho reglamento, el objeto de la escuela Normal Central de Párvulos, que así se llamaba, era, además de servir de modelo a las de su

---

<sup>147</sup> Congreso de primera enseñanza de Barcelona, Barcelona, Tipografía “La Industria”, 1911, p. 233.

<sup>148</sup> *Ibidem*, p. 240.

clase, formar maestros aptos para dirigir escuelas en todo el territorio de España. La escuela de Virio ostentaría el carácter de Normal hasta 1875, momento a partir del cual pasó a ser sostenida por el ayuntamiento.

Otras escuelas de párvulos también serían declaradas modelo de las de su clase, como la de Barcelona que, organizada de manera similar a la de Virio, con una enseñanza enteramente práctica, tendría la capacidad, al igual que la anterior, de expedir certificados de aptitud. Esta escuela fue declarada modelo por Real Orden de 30 de octubre de 1863<sup>149</sup>. La escuela, situada en la calle Condal, pasó a ser regentada por Julián López Catalán en noviembre de 1862, un maestro parvulista aragonés que, como hemos visto, fue discípulo de José Bonilla y dio a conocer los procedimientos de Froebel hacia 1864, en su obra *El Arte de Educar*, sin ningún tipo de crítica inicial hacia el sistema, lo que nos lleva a pensar que explicó el método en la escuela modelo que dirigía<sup>150</sup>.

En la misma ciudad de Barcelona, la *Junta Local de Instrucción Pública* propuso fundar en 1881 una Escuela de párvulos por el sistema Froebel, similar a la de Madrid. La comisión formada al efecto pidió información, por un lado, a la *Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia* de Madrid y, por otro, a los parvulistas más antiguos de la propia ciudad de Barcelona, como Guinart, Zabalza y López Catalán. El segundo emitiría un informe negativo, lo que provocaría que la comisión dictaminara lo siguiente:

“No es aceptable para la enseñanza en las escuelas de párvulos de esta ciudad el sistema ideado por Federico Froebel [...] pueden sin embargo ser aceptados algunos procedimientos propios del mismo [...] conviene mantener en las escuelas el sistema del ilustre Montesino”<sup>151</sup>.

---

<sup>149</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p. 300.

<sup>150</sup> DEL RINCÓN IGEA, B.: “El sistema Froebel y las escuelas públicas de párvulos. Barcelona. 1880”, en ESTEBAN MATEO, L. y otros. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, II *Coloquio de Historia de la Educación*, Valencia, ediciones Rubio Esteban, 1983, pp. 365-375, cita en p. 369.

<sup>151</sup> *Dictamen de la Comisión que había de emitir un juicio sobre el sistema Froebel*, fechado el 11-V-1881 y aprobado por la Junta Local el 13-VII-1881; Leg. 116-173 B, Exp. 171. Tomado de DEL RINCÓN IGEA, B.: “El sistema Froebel y las escuelas públicas de párvulos. Barcelona. 1880”, op. cit., pp. 365-375.

Entre tanto, en Madrid comienza a funcionar la *Escuela de Institutrices*. Fernando de Castro, siendo rector de la Universidad de Madrid, organiza en 1868 unas conferencias dominicales destinadas a la mujer y un año después, en 1869, funda la *Escuela de Institutrices*. El centro de enseñanza funciona al margen de la administración pública y sobre esta plataforma se constituye la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*. Dentro de la asociación y en el seno de la *Escuela de Institutrices*, se crea en el curso 1873-74, como ya se dijo, una nueva clase de Pedagogía según el sistema Froebel, que le fue confiada al profesor Pedro de Alcántara García Navarro<sup>152</sup>, el cual ejercía su magisterio, a un tiempo, en la Escuela Normal de Maestros y en la de Maestras. La clase funcionó unos cuantos cursos hasta que se transformó en una clase de pedagogía general, siempre con sentido froebeliano. Para su desarrollo, se adquirió en el extranjero y en España el material más adecuado que, posteriormente, se emplearía con los alumnos asistentes a la misma<sup>153</sup>. De las enseñanzas impartidas en esta institución se conservan, en la Fundación Fernando de Castro (*Asociación para la Enseñanza de la Mujer*), los cuadernos de las que fueron alumnas de Pedro de Alcántara con los apuntes tomados en su clase durante varios cursos; así como un pupitre para párvulos, individual, con el tablero cuadriculado para el uso del material froebeliano, las cajas vacías de algunos dones procedentes de la *librería Hachette* y algunas facturas de 1881 de la librería *Tedesco Frères*, delegación madrileña de esta casa belga especializada en la distribución en España del material froebeliano, correspondientes a las ocupaciones manuales.

#### 4.1.8.2. Manuales para la formación del profesorado.

Con fecha 31 de marzo de 1876 el Ministerio de Fomento promulgó un Real Decreto en el que señalaba que la Dirección General de Instrucción Pública anunciaría un concurso público para la presentación de obras cuyo objeto sería un Tratado teórico-práctico de enseñanza de párvulos según el sistema de Jardines de Infancia, conocido con el nombre de Froebel. Quedaba prohibido que fueran traducciones. El ganador recibirá un premio de 1.000 ptas. y 500 ejemplares impresos a expensas del Estado. Asimismo, el gobierno reservaría 200 ejemplares con destino a las bibliotecas públicas.

---

<sup>152</sup> FORMENTIN IBÁÑEZ, J. Y VILLEGAS SANZ, M.J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC Centro de estudios históricos, 1996, p. 14.

<sup>153</sup> GARCÍA NAVARRO, P. de A.: *Manual teórico-práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4ª ed., Madrid, librería de los sucesores de Hernando, 1913, p. 339.

El 11 de abril de 1876 se publicaba oficialmente en la *Gaceta de Madrid* la convocatoria anteriormente referida, con fecha 5 de abril y firmada por Joaquín Maldonado Macanaz. Trascurrido el plazo establecido para la presentación de ejemplares, la *Gaceta de Madrid* en la Real Orden de 11 de julio de 1878 daba a conocer que el premio había sido adjudicado a Pedro de Alcántara García, ya que la otra obra presentada, *Dux vitae mens*, presentada con el seudónimo de Luis Vives, se alejaba totalmente del contenido del concurso<sup>154</sup>. Resulta interesante apuntar que en dicho concurso ejerció de secretario Juan Macías y Julia, quien fuera maestro de la escuela de párvulos del Hospicio de Madrid, primera institución pública española que puso en marcha el método Froebel.

La primera edición del manual publicada en 1879 por el colegio de sordo mudos y ciegos de Madrid constaba de 362 páginas y 33 láminas; la segunda edición del manual, a cargo esta vez de la librería Hernando, data de 1883, estaba compuesta por 354 páginas y las mismas láminas; la tercera edición, también de Hernando y fechada en 1887, que se presentaba como corregida y aumentada, tenía 358 páginas; por último, la cuarta edición de 1913, con 352 páginas, incluiría, al igual que la tercera, un bosquejo histórico de las escuelas de párvulos así como un plano de la escuela de los Jardines de la Infancia de Madrid realizado por algunas de las alumnas de la misma.

En cuanto a su estructura, el tratado comenzaba haciendo un esbozo biográfico de F. Froebel, centrandose principalmente su atención en la difusión y el juicio efectuado de la obra de Froebel en aquellos países en los que se había implantado el método. Destacan, entre los contenidos de este capítulo, el epígrafe titulado “Participación que tiene el sexo femenino en el triunfo alcanzado por esta pedagogía y principales propagadoras de la misma”. Posteriormente, dentro de la primera parte, se abordaba la presentación del método propiamente dicho, apuntando los principios generales de la educación según el sentido de Froebel y exponiendo la pedagogía y la filosofía que la sustentaba en función del concepto de hombre del que partía. Estos contenidos se desarrollaban a lo largo de tres capítulos.

En la segunda parte de la obra, Pedro de Alcántara García comenzaba describiendo los Jardines de la Infancia para después hablarnos de los juegos manuales a lo largo de diez capítulos. Dentro de esta segunda parte también abordaría, a

---

<sup>154</sup> *Ibidem*, pp. VI-XII.



continuación, los trabajos manuales durante otros ocho capítulos; en un tercer apartado explicaría, en un solo capítulo, los ejercicios en el jardín; en el cuarto apartado se ocuparía de los ejercicios gimnásticos y del canto en otros dos capítulos; en el quinto, en tres capítulos, analizaría la preparación recibida por los niños en este tipo de instituciones, dando cuenta de las materias a tratar en cada uno de los grados e incidiendo en la preparación para la escuela primaria. Por último, en el sexto apartado de esta segunda parte, trataría la organización y la manera de presentar los diferentes ejercicios en los jardines de la infancia a lo largo de tres capítulos, incluyendo la conclusión y las advertencias finales.

Pasamos ahora a analizar, de manera concreta, los elementos materiales que García Navarro proponía en este manual, incidiendo en las diferencias que podemos apreciar respecto al libro *Froebel y los jardines de la Infancia*, publicado por él mismo cinco años antes. La elección de estos dos libros viene motivada por el hecho de que en la España de ese momento no se publica ningún otro y que, por tanto se pueda considerar que ambos manuales, los más difundidos en nuestro país sobre esta temática en su periodo inicial, son los que marcarían las tendencias que en años sucesivos servirían de apoyo a posteriores obras.

Para poner de relieve estas circunstancias comenzamos analizando la descripción efectuada del mobiliario. Mencionaba que los niños permanecían sentados en bancos alrededor de unas mesas especiales, sin gradería ni plataforma para el profesor, limitando por primera vez el número de alumnos a 25<sup>155</sup>. Tras este discurso acerca de la escuela, más elaborado que el del libro anterior, encontramos la siguiente nota al final del apartado que describe la sala de clase:

“Hemos dicho que en las referidas salas no ha de haber gradería, según las indicaciones de Froebel, y esto nada tiene de extraño ni mengua la importancia que en opinión de muchos tiene la gradería en las escuelas de párvulos, desde el momento que se considera cual es el objeto de las clases en cuestión y no se olvida que para ciertos ejercicios que quiera tenerse contados

---

<sup>155</sup> *Ibidem.*, p.80.

los niños reunidos, está el gabinete o sala de recreo donde cabe que haya la mencionada gradería<sup>156</sup>”.

Por tanto, tenemos “mesas especiales” y la posibilidad de instalar una gradería que no existía en el manual de 1874. El nuevo manual continuaba haciendo referencia a lo que denominaba las escuelas comunes de párvulos y en la descripción del patio, similar a la del libro del 74, podemos leer como aclaración al final del texto: “estas dos piezas sustituyen al patio y al tinglado o cobertizo que recomienda el Sr. Montesino”<sup>157</sup>. Vuelve a apoyarse, pues, en estructuras anteriores, buscando similitudes y puntos de conexión. Como elemento novedoso cabe resaltar que este nuevo manual viene ilustrado con un plano del jardín de infancia. La siguiente referencia que hemos considerado tiene carácter gráfico. En el ejemplar que contiene el artículo sobre la inauguración de los *Jardines de la Infancia* en *La Ilustración Española y Americana* podemos ver un grabado que describimos a continuación.

La mesa del profesor preside la estancia, de manera tradicional y totalmente diferenciada del mobiliario de los alumnos. A ambos lados de la misma vemos dos vitrinas iguales que suponemos servirían para guardar los materiales y los trabajos de los alumnos. En la pared que se encuentra detrás de dicha mesa, podemos ver una pizarra con una cuadrícula. La estancia está profusamente adornada con láminas de todo tipo enmarcadas. El mobiliario de los alumnos consta de hileras de bancos individuales con respaldo y el tablero ligeramente inclinado.

---

<sup>156</sup> *Ibidem*, p.81.

<sup>157</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p.82.

Ilustración 4. 1. Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia de Madrid (1879)



Fuente: *La Ilustración Española y Americana* (1879)

La primera edición del manual de Pedro de Alcántara García presenta una descripción del mobiliario que nada tiene que ver con la imagen que del aula de la escuela modelo de los *Jardines de la Infancia* publicaba *La Ilustración Española y Americana*. Según este manual, en cada mesa y sentados en bancos podían colocarse cinco alumnos, partiendo de la idea de que se sentaran por un solo lado, de frente al profesor. El gabinete o sala de recreo también ofrece una plataforma para el profesor<sup>158</sup>.

Como vemos, en los primeros establecimientos descritos tenemos un mobiliario que se aparta del mobiliario escolar propio de la época. No existen ni la gradería, ni los bancos corridos, ni las reminiscencias de la enseñanza mutua, ni tan siquiera alusiones al mobiliario propio del profesor, bien porque no se utilizaba en este tipo de aulas, o

<sup>158</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*, op. cit., p.83.

porque los autores de las obras consultadas no creyeron conveniente mencionarlo. Sin embargo, cuando pasamos a consultar los manuales de Pedro de Alcántara García, la mesa del maestro aparece de nuevo, se sitúa en un lugar preeminente confiriéndole una autoridad de la que había sido desposeído en escritos anteriores, aunque, se presenta en el mismo plano que las mesas de los alumnos, desapareciendo la plataforma que lo elevaba por encima de ellos<sup>159</sup>.

En el manual, al igual que en el texto anterior, vuelve a dividirse el material en fijo y móvil o “manuable”. Dentro del material fijo describe las mesas especiales de la siguiente manera: “no debían ofrecer inclinación alguna, tendrán 60 cm. de anchura, la menor altura posible y la longitud suficiente para que sin estorbarse puedan trabajar con holgura los niños que correspondan<sup>160</sup>”. El número de plazas de cada mesa no debía pasar de 4 o 5. Sería recomendable que los niños se sentasen por un solo lado y las mesas estuviesen colocadas paralelamente para que todos los niños vieses al profesor. Los tableros de la mesas debían estar pintados de negro o amarillo y cuadriculados por medio de líneas de otro color. Los cuadros resultantes tenían que adaptarse a las dimensiones de las caras del material. Los bancos, poco elevados y en proporción a la edad de los niños, no deberían estar fijos para poder trasladarse. Los armarios para guardar el material y los cuadros para la enseñanza intuitiva y demás se describen de la misma manera que en el libro anterior. Para esta enseñanza intuitiva vuelve a recomendar la Caja Enciclopédica de Julián López Catalán<sup>161</sup>.

En cuanto al material móvil o “manuable”, los juegos manuales seguían definiéndose de la misma manera que en el primer tratado. Sin embargo, el nombre de dones se asignaba solamente a los seis primeros juegos, que también recibían el nombre de sólidos, y que correspondían con las denominaciones que se hacía de los mismos en los materiales originales. En este nuevo tratado se asignaba el nombre de dones a todos ellos, con lo que encontramos un total de 14:

- Primer don. El juego de la pelota
- Segundo don. La esfera, el cilindro y el cubo.

---

<sup>159</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Froebel y los Jardines de la Infancia*, op. cit., p.78

<sup>160</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p.87.

<sup>161</sup> LÓPEZ CATALÁN, J.: *Guía de la caja enciclopédica. Lecciones sobre objetos para los alumnos de las escuelas de párvulos*. Barcelona: J. Bastinos e hijo, editores, 1874.

- Tercer don. El cubo dividido en ocho cubos iguales.
- Cuarto don. El cubo dividido en ocho paralelepípedos.
- Dones quinto y sexto. Ampliación de los dones tercero y cuarto.
- Dones séptimo, octavo y noveno. De las superficies.
- Dones décimo, undécimo y duodécimo. De las líneas.
- Dones decimotercero y decimocuarto. Juegos estereométricos y de modelado.

Como complemento a la explicación de los dones propiamente dichos, el libro cuenta con un capítulo titulado “Modificaciones y ampliaciones del material relativo a los juegos manuales”, el cual comienza explicando nuevos elementos añadidos al primer don. En cuanto a la pelota para ser utilizada en la educación doméstica, nos proponía, además de las seis bolas, una pelota algo más grande que contuviera en su superficie los colores del espectro solar, respetando la posición que indicaban los grados del prisma de Newton<sup>162</sup>. Los cubos divididos, que constituían los dones 3º, 4º, 5º y 6º, podían presentar colores en sus caras. También proponía realizar con los cubos del tercer don ejercicios aplicados a la enseñanza de la lectura, la aritmética, la geografía, la historia o la historia natural, añadiendo algún tipo de dibujos o grabados a las caras de los cubos. Indica que este juguete tenía un uso muy difundido en la educación doméstica como rompecabezas.

Para el cuarto don, el cubo dividido en ocho paralelepípedos iguales, sugería utilizarlo como dominó. Las piezas de los dones 3º al 6º también guardaban relación con lo que se conoce como *Necesar del Albañil*, *Necesar del carpintero*, *Necesar del ebanista*, *del Carretero*, *del jardinero* etc. Todos estos juguetes instructivos estaban destinados al aprendizaje de los respectivos oficios<sup>163</sup>. Para los juegos realizados con las superficies planteaba la construcción de mosaicos formando mapas, para lo que se necesitaba, al igual que en el caso anterior, ilustrar cada una de las superficies. Las líneas y los puntos no presentaban modificaciones y, en cuanto a los juegos

---

<sup>162</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p. 185. El prisma de Newton determina si los colores del espectro solar son seis o siete, hecho éste que veremos reflejado en el número de bolas que se comercializan como el primer don, siendo al principio seis y posteriormente siete en algunos catálogos de material.

<sup>163</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, op. cit., p.187.

estereométricos y de modelado, recomendaba el vaciado combinando el modelado, como juego educativo, con los trabajos manuales.

Citaba también la caja llamada *Gimnástica de los Sentidos*, presentada en la Exposición Universal de Viena, y la caja *Dones de Froebel* diseñada por López Catalán que contenía 239 piezas de madera de varios colores, comercializada por la casa Bastinos, que, como se dijo, se alejaba bastante de la concepción inicial de los dones presentada por Froebel. Por último, los trabajos manuales dan lugar a seis series: el entrelazado, el plegado, el tejido, el recortado, el picado y el dibujo.

Tras el *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882, la siguiente referencia que encontramos publicada en España acerca del material de Froebel lleva de nuevo el sello de Agustín Rius en su libro *Pedagogía, Tratado de educación escolar*. En el capítulo titulado “Juegos y trabajos manuales”, Rius hacía una descripción crítica de los usos de estos materiales sin entrar a exponer los principios filosóficos del método<sup>164</sup>.

Describía la manera de presentar los cubos a los niños según su edad, comenzando por los de tres años, sin hacer referencia ni a la esfera ni al cilindro. Empezaba directamente por los cubos, con los que enseñaba a los niños de edades un poco más avanzadas a contar, a apilarlos y a construir. Se puede decir que los materiales tenían ya, en este tratado de pedagogía, un tratamiento independiente. Es más, este análisis crítico de los materiales daba a entender que los divulgadores de las diferentes corrientes pedagógicas existentes en España en aquella época, estaban bastante ocupados en separar la teoría del método de aquellos aspectos materiales que, por su impacto en el panorama educativo, se querían introducir como elementos curriculares indispensables tanto en la enseñanza de párvulos como en la enseñanza elemental. Aparecía también en este texto la idea planteada en el congreso de 1882 por Giner que tenía por objeto la dignificación del trabajo manual:

“También se dice que el trabajo manual tiene la cualidad de hacer que el hombre comience, desde luego, no solo a comprender que el trabajo es una

---

<sup>164</sup> RIUS, A.: *Pedagogía, tratado de educación escolar*, Barcelona, Tipografía de la casa provincial de caridad, 1888, pp. 98-102.

obligación fundamental de la vida, sino a reconciliarse con él, a amarlo, y a hallar en él un goce saludable de su espíritu”<sup>165</sup>.

## 4.2. Producción. Las patentes.

La cultura material de las instituciones educativas también se ve en parte reflejada en los registros de patentes durante la segunda mitad del siglo XX. Hamilton, apoyándose en los artículos contenidos en el libro *Materialities of Schooling*, define el concepto de patente como un documento que contiene algún privilegio, derecho, oficio, título o propiedad, el cual en el ámbito comercial significa una licencia que confiere al propietario del mismo el derecho a fabricar, vender o comerciar con ese producto o mercancía. Hasta la creación de la *Oficina Internacional de Patentes* cada país regulaba estos derechos de forma independiente, y para su clasificación se utilizaban registros diferentes. La clasificación del material de enseñanza como una categoría independiente no se produciría hasta el s. XX<sup>166</sup>.

Para entender las aportaciones que a esta investigación pueden derivarse del estudio de las patentes, creemos conveniente hacer un breve recorrido histórico que nos llevará desde los privilegios, primera forma de registro de las invenciones en nuestro país, hasta el actual registro de patentes, para posteriormente tratar de identificar indicios de productos relacionados con el método Froebel en particular, y con los materiales de enseñanza en general, que fueron registrados en España.

La Real Junta General de Comercio fue creada para estímulo de la actividad económica general de nuestro país el 29 de enero de 1679. Por aquellas fechas, algunos países europeos (Inglaterra, Francia, Austria, Holanda) también habían creado diversas instituciones con tal fin. Durante el Antiguo Régimen, los *Privilegios de Invención* eran una más de las arbitrarias concesiones del monarca, que conllevaba normalmente el derecho de explotación en exclusiva del mismo por parte de su artífice tras una puesta en práctica ante la autoridad para comprobar la utilidad del invento, coexistiendo además con otras formas de estímulo y protección como recompensas, mercedes o

---

<sup>165</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*, op. cit., pp. 188-190.

<sup>166</sup> HAMILTON, D.: “Patents: a neglected source in the history of education”, *History of Education*, 38 (2) (2009), pp. 303-310.

gratificaciones<sup>167</sup>. El derecho a ser propietario de una invención no emanaba del autor de esta, sino de la decisión del gobernante. En el siglo XVII sólo dos países habían desarrollado legislación concreta sobre patentes de invención: Venecia (1474) e Inglaterra (1624). En España, el primer privilegio de invención fue concedido de por vida en 1522 al catalán Guillén Cabier a favor de un instrumento para hacer navegar a un barco en tiempo de calma. Con él inició, durante el Antiguo Régimen, la aprobación de las *Reales Cédulas de Privilegio de Invención*. Este documento tenía tres partes: descripción del invento señalando su utilidad, el tiempo del monopolio y los castigos a los contraventores. Para recibir el privilegio era inexcusable que el invento pasase un examen previo ante la autoridad para comprobar su utilidad y su buen funcionamiento. A partir de su creación en 1661, la *Gaceta de Madrid*, fue la publicación encargada de dar a conocer de manera más o menos regular la concesión de privilegios de invención. En 1730, nació la Junta General de Comercio y Moneda cuyo primer presidente fue el Superintendente General de todos los Reales Ingenios.

En 1777 la Junta fue reestructurada, y se mantuvo sin otras reformas hasta su abolición en 1808. En 1824, volvió a ser instituida por Fernando VII con el nombre de *Junta de Fomento de la Riqueza del Reino*. Para entonces ya habían surgido en España instituciones y legislación concretas para la protección de inventos o de los derechos de sus propietarios, como el Gabinete de Máquinas (1788), el Conservatorio de Artes (1810 y 1824), la Dirección de Fomento (1820) o diversas leyes de patentes (1811, 1820 y 1826).

El Real Gabinete de Máquinas fue el primer esfuerzo efectivo del Estado español por constituir un organismo específico para el registro y custodia de invenciones tecnológicas. La idea de un centro español para el archivo y custodia de la tecnología partieron de Agustín de Betancourt, que se encontraba pensionado en París. En 1788 fue creado el Real Gabinete de Máquinas, con Betancourt como director y con su sede prevista en dependencias de la Academia de Ciencias. En 1792 y 1794 se editaron sendos catálogos de los modelos, planos y memorias de los aparatos recopilados y reproducidos por el grupo de pensionados en Francia. La mayor parte de la tecnología

---

<sup>167</sup> LARRUGA BONETA, E.: *Historia de Real y General Junta de Comercio, Moneda, Minas y Dependencias de Extranjeros*, 10 vol., vol 2, 1788, p. 125.



se refería a la construcción de obras públicas y en menor cantidad trataba otros sectores como la navegación, la minería, la siderurgia, el armamento o la molinería<sup>168</sup>.

El Gabinete se clausuró el 2 de mayo de 1808 al convertirse el *Palacio del Buen Retiro* en cuartel de la caballería napoleónica. Buena parte de la colección pudo ser trasladada al Palacio de Buenavista, permaneciendo allí hasta 1815. En cuanto a la protección de los inventos tecnológicos, había quedado en manos del Conservatorio de Artes y Oficios, creado en 1810 por la administración napoleónica y pensado como depósito general de todas las invenciones, por lo que estaba previsto que absorbiera los fondos del Real Gabinete de Máquinas. En 1824 fue creado el nuevo Conservatorio de Artes como depósito-museo de máquinas y como taller de aprendizaje para construirlas, haciéndose cargo de los fondos de dicho Real Gabinete<sup>169</sup>.

En 1811, el gobierno de José Bonaparte sancionaba la primera ley de patentes española a través del Real Decreto de 16 de setiembre. Por entonces, sólo seis países habían creado leyes específicas sobre propiedad industrial: Venecia (1474), Reino Unido (1624, 1707 y 1800), Francia (1762 y 1791), EE. UU. (1790), Holanda (1809) y Austria (1810). La norma declaraba “sagrada” la propiedad sobre todo descubrimiento o mejora sustancial de la industria, incluyendo su importación por primera vez a España. Obligaba a la expedición de un título o patente a todo aquel que deseara asegurarse temporalmente el goce exclusivo de una novedad. La patente acreditaba la identidad del propietario de un invento, logrando su titular el derecho en exclusiva a explotarlo económicamente, venderlo o cederlo, introducir perfeccionamientos posteriores o perseguir a imitadores y falsificadores. La patente podía ser de tres tipos: invención, perfección o importación<sup>170</sup>.

Al expirar el periodo de protección, el conocimiento del invento alcanzaba su completa publicidad y éste podía ser usado por cualquiera. En cada prefectura podía ser consultado un “catálogo de invenciones y descubrimientos”. La patente se concedía sin examen previo y se publicaba en la *Gaceta de Madrid*. Ni el Conservatorio ni el Real Decreto llegaron a concretarse de una manera sólida, siendo abolidos en 1814 al regreso

---

<sup>168</sup> VV.AA.: *Betancourt: los inicios de la ingeniería moderna en Europa*, Madrid, CEHOPU, 1996, p. 93.

<sup>169</sup> RUMEU DE ARMAS, A.: *El Real Gabinete de Máquinas del Buen Retiro*, Fundación Juanelo Turriano y Editorial Castalia, Madrid, 1990, p. 85.

<sup>170</sup> RUMEU DE ARMAS, A.: *Ciencia y Tecnología en la España Ilustrada: la Escuela de Caminos y Canales*, Madrid, Turner, 1980, p. 287.

de Fernando VII. El 2 de octubre de 1820 las Cortes Generales emitieron un decreto con 25 artículos que supuso la segunda Ley de Patentes de la historia española. Reconocía el derecho personal de propiedad sobre inventos, sus mejoras o su introducción desde el extranjero, a través de “certificados de propiedad” en los que se consignaba la identidad del interesado, así como el tipo de novedad, además de una copia de la documentación requerida. La duración del derecho de propiedad era variable, aunque no a discreción del solicitante, sino según la modalidad del certificado: diez años para los de invención, siete para los de perfeccionamiento y cinco para los de introducción<sup>171</sup>.

El 18 de agosto de 1824 el rey Fernando VII estableció, por Real Orden, el Real Conservatorio de Artes. La división de depósito del Conservatorio de Artes se convirtió en el primer organismo español especializado en propiedad industrial, siendo por tanto el germen mismo de la actual Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM). El privilegio nº 1 fue concedido el 25 de mayo de 1826 al francés Juan María La Perriere, para introducir en nuestro país un molino harinero mecánico movido a brazo. Entre 1826 y 1833 la administración de Fernando VI continuó concretando la ley de privilegios, especialmente en lo referente a la importación de tecnología, liberando completamente tal actividad en 1828. En 1844 se encargaría esta tarea a la Sección de Instrucción Pública, al frente de la cual se encontraba entonces Antonio Gil de Zárate. En 1847 pasó a depender del Ministerio de Fomento. En 1849 fue regulada la puesta en práctica de los privilegios. En septiembre de 1850 fue creado el Real Instituto Industrial compuesto por la Escuela Industrial, la Escuela de Comercio y el Conservatorio de Artes (despacho de privilegios, elaboración de informes técnicos y museo industrial). En noviembre de ese año apareció la primera ley española de marcas. Dirigida inicialmente a los fabricantes, pretendía acabar con las usurpaciones de los signos distintivos.

Con la nueva reforma, el Real Conservatorio mantuvo su estructura híbrida como institución pedagógica y como lugar de registro de la propiedad industrial. En 1878 el decreto de 1826 fue derogado y sustituido por una ley de 30 de julio. En referencia a la propiedad industrial, se abandonaba el término “privilegio” en favor del de “patente”, siendo además ésta de un único tipo, “de invención”. En su tercer artículo

---

<sup>171</sup> SAINZ GONZÁLEZ, J. P: *Propiedad industrial y Revolución Liberal. Historia del sistema español de patentes (1759-1929)*, Madrid, OEPM, 1995.

la ley designaba lo susceptible de ser patentado: “máquinas, aparatos, instrumentos, procedimientos u operaciones mecánicas o químicas que en todo o en parte sean de propia invención y nuevos, o que sin estas condiciones no se hallen establecidos o practicados del mismo modo y forma en los dominios españoles”<sup>172</sup>. Para los perfeccionamientos de objetos registrados, existía el “certificado de adición”. Durante su vigencia (hasta 1902) se registraron casi 30.000 patentes.

En 1880 la nueva ley de patentes se hizo extensible a las provincias de ultramar, mientras que la de marcas amplió su espectro a los comerciantes, y posteriormente a Cuba (1882) y Puerto Rico (1884). En esos años el sistema español de patentes comenzó a establecer lazos internacionales en la Conferencias de París (1878 y 1880), el Convenio Internacional de París (1883), la Unión Internacional para la Protección de la Propiedad Industrial (1884) y la Conferencia Internacional de Roma (1886). La Unión Internacional fue suscrita en París por una decena de gobiernos para facilitar que los nacionales de un país tuviesen protección en otros países para sus creaciones. En 1886 fueron creados el *Boletín Oficial de la Propiedad Industrial* (BOPI) y la figura de su director, encargados de la publicación de las patentes y marcas, dejando así de ser la *Gaceta de Madrid* el medio para tal efecto. Inicialmente el *Boletín* incluía también la propiedad intelectual, regulada en España desde 1879. En 1887, por Real Decreto de 30 julio, el Real Conservatorio de Artes terminó su existencia, durante la que tramitó casi 12.500 patentes y algo más de 2.000 marcas. Fue sustituido por la Dirección Especial de Patentes, Marcas e Industria, primer organismo en España dedicado prioritariamente al despacho de la propiedad industrial<sup>173</sup>.

La Dirección Especial de Patentes, Marcas e Industria fue creada en 1887 como organismo específico del registro, gestión y archivo de la propiedad industrial en España. Para entonces, una veintena de países de todo el mundo ya disponían de leyes de patentes y diez de ellos (incluida España) habían creado la Unión Internacional para la Protección de la Propiedad Industrial (1884). Los principales organismos nacionales de aquella época eran el Conservatoire des Arts et Métiers de París (1794), US Patent

---

<sup>172</sup> “Ley determinando las condiciones a que habrá de sujetarse todo español o extranjero que pretenda establecer o haya establecido en los dominios españoles una industria nueva” de 30 de julio de 1878, *Gaceta de Madrid*, 214, publicada el 2 de agosto de 1878.

<sup>173</sup> CANO PAVÓN, J. M.: “El Real Instituto Industrial (1850-1867)”, *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, vol. 21, 40 (1998), pp. 33-62.

Office (1802), la British Patent Office (1852) y el Kaiserliches Patentamt de Berlín (1877)<sup>174</sup>.

En 1891 fueron firmados los acuerdos de Madrid (entre España, Bélgica, Francia, Guatemala, Italia, Holanda, Portugal, Suiza, Túnez, Brasil, EE.UU., Gran Bretaña, Noruega y Suecia) relativos al registro de marcas y a la constitución, en Berna, de la Oficina Internacional de la Propiedad Industrial. En 1893 comenzó la gestión de las marcas internacionales para la oficina de Berna. El 16 de mayo de 1902, fue promulgada la primera ley española integral de propiedad industrial, quedando así derogadas la ley de marcas de 1850 y la de patentes de 1878, aunque sus respectivas series numéricas de registro no se interrumpieron. Formada por 159 artículos, dicha ley establecía cuatro grandes tipos de propiedad industrial: patentes de invención e introducción, marcas y otros signos distintivos, nombres comerciales y recompensas industriales. Se trataba de una legislación mucho más meticulosa que otras anteriores, especialmente en las formalidades burocráticas y archivísticas. Incluía un nomenclátor para la clasificación de los expedientes bajo diversas categorías (agricultura y alimentación, minería y metalurgia, motores y máquinas, industrias químicas, textiles y vestuario, economía doméstica y pequeñas industrias, electricidad e instrumentos científicos, construcciones, arte militar, transporte)<sup>175</sup>.

En virtud de su artículo nº 116, la ley creaba el Registro de la Propiedad Industrial (RPI) como organismo específico dentro del Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas, así como un archivo a cargo del secretario del registro y un catálogo con la propiedad industrial en vigor para su pública consulta. En 1975 sus dependencias custodiaban más de dos millones de expedientes sobre diversas formas de propiedad industrial. Durante la Primera Guerra Mundial muchos derechos de propiedad industrial (especialmente los alemanes) quedaron sin vigor y fueron enajenados por los gobiernos. Gracias a la neutralidad española eso no ocurrió aquí, aunque la administración tuvo que habilitar plazos y requisitos excepcionales para los extranjeros. Mediante el Real Decreto-ley de 26 de julio de 1929, se derogaron la ley de 1902 y el reglamento de 1924. La nueva normativa abarcaba dos nuevas formas de

---

<sup>174</sup> SAINZ GONZÁLEZ, J. P.: *Propiedad industrial y Revolución Liberal. Historia del sistema español de patentes (1759-1929)*, Madrid, OEPM, 1995.

<sup>175</sup> SAINZ GONZÁLEZ, J. P.: *Propiedad industrial y Revolución Liberal. Historia del sistema español de patentes (1759-1929)*, op. cit., p. 160.

propiedad industrial: las películas cinematográficas y los modelos de utilidad. Los modelos de utilidad sirvieron para proteger los perfeccionamientos industriales de orden práctico. También fue creada la patente de explotación, la cual era válida para quienes quisieran abrir establecimientos industriales novedosos a fin de evitar que el mercado interior tuviera que abastecerse del extranjero. Este tipo de patente fue suprimida en 1930. Por su parte, la patente de introducción protegía por diez años a objetos ya inventados pero aún no practicados en España. En julio de 1992, el RPI pasó a denominarse Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM)<sup>176</sup>.

Tras este recorrido histórico por nuestras instituciones encargadas de salvaguardar la propiedad intelectual, vamos a relacionar aquellas referencias a materiales que, por su similitud con los materiales que Froebel, pudiéramos considerarlas similares o sustitutos de los mismos. Comenzaremos por buscar en la base de datos de los privilegios que, como hemos explicado anteriormente, recoge estos títulos concedidos entre los años 1826-1878 en la que encontramos, bajo su clasificación, aquellos referidos a: “G09B, material educativo; enseñanza de ciegos, sordos o mudos; modelos, etc.”<sup>177</sup>. Bajo este epígrafe y durante el periodo de tiempo en el que se concedían los privilegios encontramos principalmente métodos y aparatos para facilitar la enseñanza de la lectura, la escritura, la geografía, etc., pero no hallamos ningún elemento que se pueda considerar similar al material Froebel. En todo caso las fechas son anteriores a la apertura de la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia y, por tanto, en España el método era aún poco conocido. Tenemos que buscar en periodos posteriores, en los que ya los derechos sobre la propiedad industrial reciben el nombre de patentes. Sin embargo, aun añadiendo a la búsqueda los elementos contenidos bajo el epígrafe “A63H- Juguetes, trompos, muñecos, aros”, seguimos sin encontrar ninguna alusión al método Froebel. Además los registros de patentes referidos a juegos de construcción no corresponden a los materiales Froebel que se comercializaban en nuestro país, por lo que cabe suponer que la industria, tanto del juguete como del material didáctico, no consideraba rentable patentar materiales de este tipo.

---

<sup>176</sup> SAINZ GONZÁLEZ, J. P.: *Propiedad industrial y Revolución Liberal. Historia del sistema español de patentes (1759-1929)*, op. cit, p. 167.

<sup>177</sup> Oficina española de Patentes y Marcas, Archivo Histórico de patentes, G09B.

Como excepción podemos apuntar las patentes solicitadas por María Montessori en 1913, con el nº 55.067, bajo el nombre de “mejoras en los aparatos destinados a enseñar a los niños”, y, en 1918, la denominada “sistema para iniciar a los niños en el estudio de la aritmética y de la geometría plana y del espacio”<sup>178</sup>. Actualmente, la patente internacional del material Froebel está en posesión de un coreano, concretamente de A Ram Jung, que la solicitó en el año 2001 y le fue concedida en 2003, y cuyos números de patente internacional son KR1020030030606 y KR1020030030607.

### **4.3. Comercialización.**

#### **4.3.1. Casas comerciales.**

Las casas comerciales que comenzaron a ofertar entre sus productos el material froebeliano en España fueron en un primer momento, Bastinos y Hernando. Ambas empresas, editoriales dedicadas a la manufactura y distribución de libros de texto y material escolar, son dos de las editoriales decanas en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX dentro del sector de la enseñanza. Como sabemos, por los documentos conservados en el Archivo General de la Administración, ninguno de ellas fabricaba el material Froebel hacia 1879, fecha en la que García Navarro fue el encargado de comprar el material para la escuela modelo, aunque ambas casas tenían la posibilidad de importar el material procedente de distintas fábricas francesas y alemanas.

#### **4.3.2. Catálogos de material de enseñanza.**

Los catálogos de material de enseñanza pueden contribuir a la reconstrucción histórica de la recepción, difusión y consolidación de determinados elementos de la cultura material que constituyen, en sí mismos, la radiografía de la implantación de una reforma educativa en un país determinado. Esta fuente puede aportar datos, en concreto, sobre la comercialización, destinatarios, precios de venta, modificaciones que sufren los materiales tanto en función del tiempo como del contexto de recepción, importancia

---

<sup>178</sup> Oficina española de Patentes y Marcas, Archivo Histórico, patente nº 55.067.

relativa respecto a los demás elementos comercializados, permanencia y consolidación en el mercado, etc.

Los catálogos han sido definidos en el ámbito de la biblioteconomía y la documentación. El diccionario de la Real Academia Española los define como “relación ordenada en la que se incluyen o describen de forma individual libros, documentos, personas, objetos etc., que están relacionados entre sí”<sup>179</sup>. Villaseñor los define como “Inventario de los fondos contenidos en este tipo de institución (bibliotecas), relación ordenada de las descripciones de todos aquellos documentos que constituyen la totalidad de su haber, convirtiéndose así en el instrumento intermedio entre el contenido de ésta y el usuario que desea acceder a él”<sup>180</sup>.

Como apunta León Esteban, el catálogo es una fuente de información y no de investigación en sí misma, aunque conduce irremediamente a ella. En todo caso, la información que aporta debe contrastarse con otras fuentes que aportarán al estudio entidad suficiente<sup>181</sup>. Sin embargo, como fuente de información contiene un rico elenco de elementos que ilustrarán la investigación aportando datos sobre el tipo de material que se comercializa en cada época, el precio y las características que tanto los fabricantes como los editores destacaban del mismo y los procedimientos de enseñanza que se infieren a través del material publicitado. Cabe apuntar que en muchos catálogos el fabricante y el editor no son la misma empresa, los editores no coinciden en muchos casos con los fabricantes de material, salvo aquellas casas comerciales que, tras un proceso de especialización, se dedicaron a publicitar en catálogos de material escolar los productos que ellos mismos fabricaban o importaban, como la casa “Cultura”. Esta característica, que pudiéramos considerar marginal en un primer momento, se puede revelar como determinante en el estudio de la recepción y difusión de determinados materiales.

---

<sup>179</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992, p. 438.

<sup>180</sup> VILLASEÑOR, I.: “Repertorios con una función análoga a las bibliografías generales internacionales. Catálogos y catálogos colectivos de grandes bibliotecas”, en TORRES RAMÍREZ, I.: *Las fuentes de información*, Madrid, Síntesis, 1999, p. 179.

<sup>181</sup> ESTEBAN MATEO, L.: “Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario escolar”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 16 (1997), pp.17-46, referencia en p. 18.

En función de la definición de cultura material que hemos venido utilizando<sup>182</sup>, los catálogos de material de enseñanza contienen la descripción de muchos de los elementos que contempla esta definición de cultura material, con lo que, incardinando el estudio de los mismos en un contexto determinado que estructure el estudio, constituyen una fuente documental rica y exhaustiva. Hasta la fecha, los catálogos de material de enseñanza han sido utilizados en un reducido número de investigaciones, entre las que destacan las llevadas a cabo acerca del pupitre escolar a cargo del profesor Moreno Martínez<sup>183</sup>.

Los catálogos estudiados del fondo de la Universidad de Murcia abarcan un espacio temporal de 108 años. El más antiguo está fechado en 1866 y el más moderno en 1974. De los 130 catálogos consultados encontramos referencias al material relacionado con el método Froebel en 27 de ellos: el primero que oferta los dones data de 1881 y el último que los contempla en sus páginas de 1960. Se hace necesario, para exponer de manera correcta este estudio, presentar algunos datos acerca de la distribución temporal de las referencias encontradas. También se ofrecerá información sobre las editoriales que comercializan estos productos, y sobre la manera de publicitarlos. Otro elemento que aportará información al estudio serán las descripciones que del material hacen cada uno de los catálogos, lo que obliga a tener en cuenta el número de dones o elementos que se ofertan, su denominación, el orden que presentan, en qué sección se encuadran y la evolución de todas estas características a lo largo del tiempo.

De los catálogos analizados, el más antiguo que contiene referencias al material de enseñanza utilizado en el método Froebel, es un catálogo que pertenece a la casa Bastinos de Barcelona y se editó en 1881. La casa *Bastinos* fue fundada en 1852 y tuvo su origen en el linaje Estivill. La hija del conocido impresor catalán Ignacio Estivill se casa con Juan Antonio Bastinos y hereda de su padre la parte del negocio que corresponde a la librería, que abrirá sus puertas en la calle Boquería<sup>184</sup>. Esta editorial se

---

<sup>182</sup> HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M<sup>a</sup>: “Etnografía e historia del material de la escuela”, en ESCOLANO, A. Y HERNÁNDEZ DÍAZ J. M<sup>a</sup>: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 225-227.

<sup>183</sup> MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas”, en DÁVILA, P. Y NAYA, L. M<sup>a</sup>: *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, San Sebastián- Donostia, Erín, 2005, pp. 342-355.

<sup>184</sup> DURAN Y SANPERE, A., *Centenario de la Librería Bastinos 1852- 1952*, Barcelona, José Bosch, 1952, p. 28.



especializará, desde sus primeros años, en obras destinadas a la docencia. Odon Fonoll, director de la Escuela Normal de Barcelona y un inspector de escuelas Bruno Barnoya orientaron a Bastinos hacia el ramo de la primera enseñanza. La librería y editorial *Bastinos*, “trabajó en el ramo de comisiones para Ultramar y en la confección de material escolar, tableros, mapas, cajas enciclopédicas, dones de Froebel, cuyas maderas teñía con rara habilidad, y otros muchos objetos para la enseñanza”<sup>185</sup>. De este fragmento deducimos que el desarrollo de la industria del material de enseñanza tiene su razón de ser en la exportación de estos productos a los países americanos de habla hispana. En relación al tema que nos ocupa, vemos que los dones de Froebel fueron para la casa manufacturas importantes y que, lejos de ser importados, eran fabricados por la propia editorial. Dentro del mundo de la instrucción y la enseñanza, la casa Bastinos tuvo una estrecha relación con Julián López Catalán, director de la Escuela Modelo de Párvulos de Barcelona, quien colaboró en todos aquellos aspectos que guardaban relación con lo que la editorial dio en llamar *técnica Froebel*<sup>186</sup>.

El catálogo de 1881 contiene referencias tanto de libros como de material de enseñanza. Se divide en dos partes: la primera contiene datos de libros de enseñanza y la segunda recoge, por orden alfabético, lo que en el título llama “efectos propios de la casa”.

“DONES DE FROEBEL: Colección de 239 piezas, ó sean 48 triángulos rectángulos, 56 id. obtusángulos isósceles, 54 id. equiláteros, 6 paralelepípedos rectangulares, 8 id. cuadrangulares, pintados con tintas transparentes; y una pizarra de tiras móviles de piel, de varios colores para iniciar el tejido. Colección arreglada bajo la dirección de D. Julián López Catalán. Va contenida en una caja de madera con las divisiones correspondientes. 50 ptas.”<sup>187</sup>.

Esta colección, según la descripción del propio catálogo, no sigue los cánones que podríamos llamar originales si atendemos a las referencias que de los materiales Froebel encontramos en las obras y manuales de la época. Como el propio catálogo describe, la colección está arreglada por Julián López Catalán. Se produce pues, tras la recepción, una modificación del producto original que será difundida en determinadas

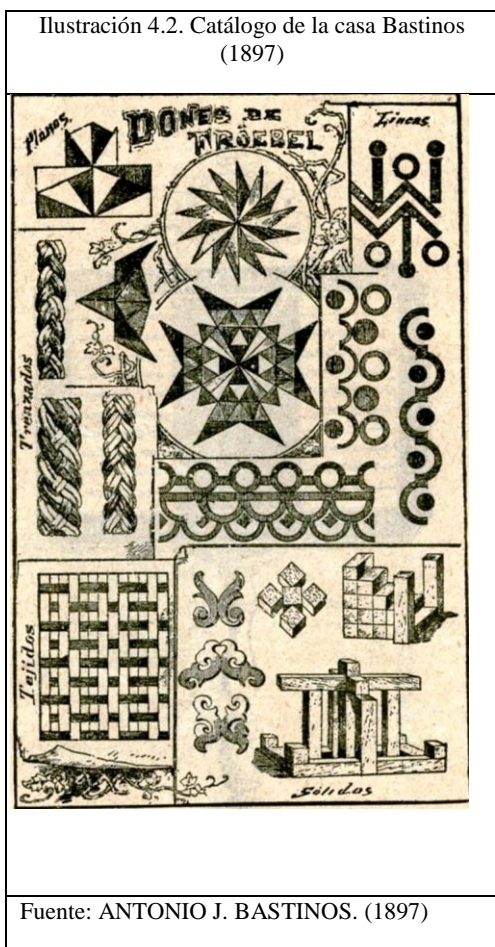
---

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>186</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>187</sup> LIBRERÍA JUAN Y ANTONIO BASTINOS: *Catálogo de los efectos y libros propios de la casa*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1881, s. p.

áreas en las que la casa *Bastinos* comercializaba sus productos.



El catálogo de 1897 presentaba el material Froebel en la sección *material manual*, en la que, por orden alfabético y comenzando por los abecedarios, tenemos los “dones para los jardines de la infancia, arreglados por D. Julián López Catalán”. A diferencia del catálogo anterior, en éste podemos ver una relación detallada de las 18 cajas con una descripción completa del contenido y el precio de cada una de ellas. Los materiales contenidos en las cajas no guardan el orden de los materiales originales y se encuentran, bajo la misma denominación, los dones y las ocupaciones. El precio total de todos los materiales ofertados es de 94,5 pesetas. Destaca la existencia de 7 esferas de lana en la Caja nº 1, lo que significa que la colección que aquí se oferta contempla los siete colores del arco iris y no los seis del prisma de Newton. Por último, cabe destacar un grabado que acompaña como ilustración a la publicidad de los dones<sup>188</sup>.

<sup>188</sup> ANTONIO J. BASTINOS: *Catálogo Ilustrado de los Productos de esta Casa. Libros y Material Escolar*, Barcelona, Antonio J. Bastinos Editor, 1897, pp. 156-157.

En el siguiente catálogo de *Bastinos*, fechado en 1905, los dones se ofertan en la sección de *Menaje y material escolar*. En este catálogo podemos ver como en la Ilustración 5.2, igual que en el anterior, encontramos el encabezado “dones para los jardines de la infancia, arreglados por D. Julián López Catalán” al precio de 94,5 pesetas, cantidad que representa la suma de los precios de las 18 cajas ofertadas por separado en el catálogo anterior<sup>189</sup>.

La librería Matías Real de Valencia también ofertaba en 1907 los dones bajo el epígrafe “Menaje en General para escuelas y colegios”: volvemos a encontrar las 18 cajas de dones de Julián López Catalán, en esta ocasión con su descripción completa y al mismo precio que en los dos catálogos de la casa *Bastinos*, sumando las 18 cajas un total de 94,5 pesetas<sup>190</sup>. Tanto la coincidencia en el precio como en el número indican que los materiales ofertados por la librería valenciana procedían de los almacenes de la casa catalana.

El catálogo de *Antonio Pérez* de 1911 consta de una primera parte donde se recoge el material de enseñanza. Según vemos al final de la misma, la casa Antonio Pérez distribuía el material producido por diferentes casas editoriales de Madrid, Barcelona, Gerona, Burgos, París, Leipzig o New York<sup>191</sup>. En cuanto el material Froebel, se encuentra constituido por 15 dones, acompañados a partir del tercero de un sobre con entre 6 y 16 modelos. Además del entrelazado, plegado, tejido y agujas, el plegado y el trenzado van también acompañados de sobres con modelos. El precio de los 15 dones ofertados, más los sobres, era de 67,85 pesetas. De este catálogo no se puede extraer mucha información, ya que no se hace una descripción detallada de los mismos.<sup>192</sup>


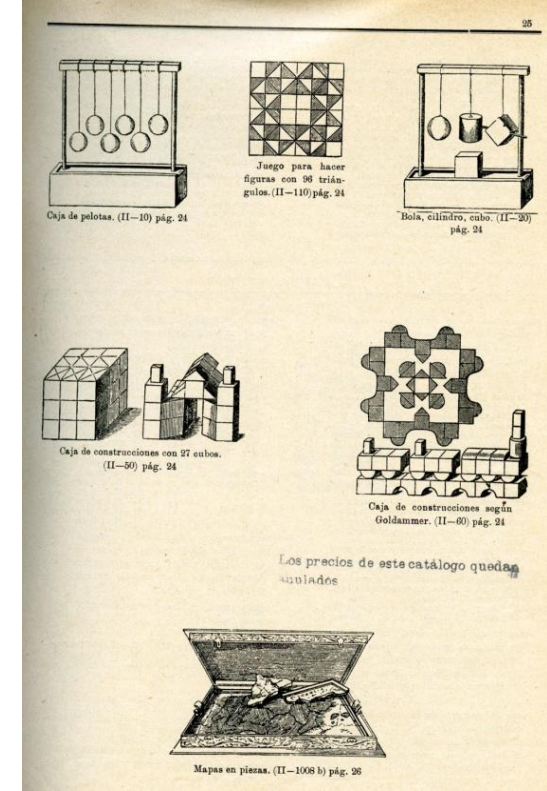
---

<sup>189</sup> LIBRERÍA HISPANO-AMERICANA SUCESORES DE JULIÁN BASTINOS: *Catálogo General de las Obras de Primera Enseñanza de texto y consulta y material para escuelas*. Barcelona, Imprenta de Francisco Badía, 1905, p. 42.

<sup>190</sup> LIBRERÍA MATÍAS REAL: *Catálogo de obras de Primera Enseñanza y Libros de Consulta y de Utilidad para los Maestros. Material y Efectos para toda clase de Establecimientos Docentes. Obras Religiosas de Devoción. Libros y Objetos para Premio*, Valencia, Librería de Matías Real, 1907, p. 18.

<sup>191</sup> LIBRERÍA ESCOLAR DE ANTONIO PÉREZ, *Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros premios, obras religiosas etc.*, Madrid, Hijos de Antonio Pérez, 1911, p. 68.

<sup>192</sup> LIBRERÍA ESCOLAR DE ANTONIO PÉREZ, *Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros premios, obras religiosas etc.*, op. cit., p. 47.

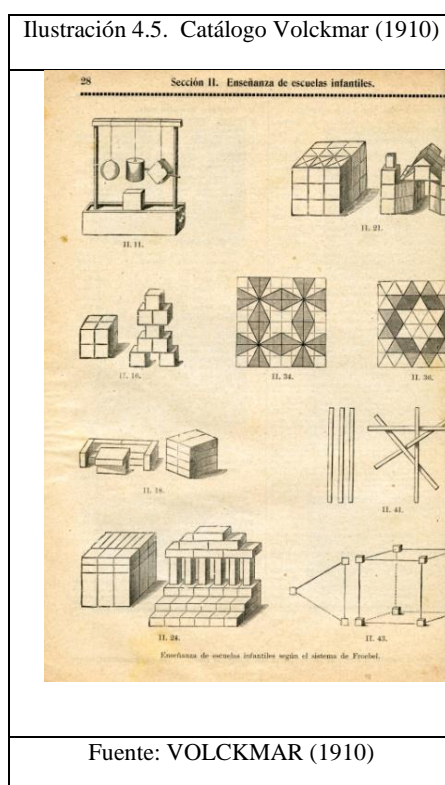
Ilustración 4.3. Catálogo de la librería Antonio Pérez (1930)	Ilustración 4.4. Catálogo Bazar Ibérico (1914)																		
 <p><b>Trabajos Manuales</b></p> <p><b>Dones de Froebel</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>NUM.</th> <th>PTAS.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>568 1.º Don, caja con seis pelotitas, con los colores simples y compuestos . . . . .</td> <td>4,-</td> </tr> <tr> <td>569 2.º Don, caja con esfera, cilindro y cubo de madera, con sus correspondientes presillas para suspen-derlos . . . . .</td> <td>4,-</td> </tr> <tr> <td>570 3.º Don, caja que contiene un cubo de madera, di-vidido en ocho cubos iguales. . . . .</td> <td>2,50</td> </tr> <tr> <td>Sobre, con 10 modelos . . . . .</td> <td>1,-</td> </tr> <tr> <td>571 4.º Don, caja que contiene un cubo de madera, dividido en 8 prismas rectangulares. . . . .</td> <td>2,50</td> </tr> <tr> <td>Sobre, con 10 modelos. . . . .</td> <td>1,-</td> </tr> <tr> <td>572 5.º Don, caja que contiene un cubo de mayores dimensiones que los anteriores, dividido en 27 cubos pequeños y prismas triangulares. . . . .</td> <td>5,-</td> </tr> <tr> <td>Sobre, con 4 modelos. . . . .</td> <td>1,50</td> </tr> </tbody> </table> <p>68 CATÁLOGO ILUSTRADO DE LA LIBRERÍA ESCOLAR</p>	NUM.	PTAS.	568 1.º Don, caja con seis pelotitas, con los colores simples y compuestos . . . . .	4,-	569 2.º Don, caja con esfera, cilindro y cubo de madera, con sus correspondientes presillas para suspen-derlos . . . . .	4,-	570 3.º Don, caja que contiene un cubo de madera, di-vidido en ocho cubos iguales. . . . .	2,50	Sobre, con 10 modelos . . . . .	1,-	571 4.º Don, caja que contiene un cubo de madera, dividido en 8 prismas rectangulares. . . . .	2,50	Sobre, con 10 modelos. . . . .	1,-	572 5.º Don, caja que contiene un cubo de mayores dimensiones que los anteriores, dividido en 27 cubos pequeños y prismas triangulares. . . . .	5,-	Sobre, con 4 modelos. . . . .	1,50	 <p>35</p> <p>Caja de pelotas. (II-10) pág. 24</p> <p>Juego para hacer figuras con 96 triángulos. (II-110) pág. 24</p> <p>Bola, cilindro, cubo. (II-20) pág. 24</p> <p>Caja de construcciones con 27 cubos. (II-50) pág. 24</p> <p>Caja de construcciones según Goldammer. (II-80) pág. 24</p> <p>Los precios de este catálogo quedan unidos</p> <p>Mapas en piezas. (II-1008 b) pág. 26</p>
NUM.	PTAS.																		
568 1.º Don, caja con seis pelotitas, con los colores simples y compuestos . . . . .	4,-																		
569 2.º Don, caja con esfera, cilindro y cubo de madera, con sus correspondientes presillas para suspen-derlos . . . . .	4,-																		
570 3.º Don, caja que contiene un cubo de madera, di-vidido en ocho cubos iguales. . . . .	2,50																		
Sobre, con 10 modelos . . . . .	1,-																		
571 4.º Don, caja que contiene un cubo de madera, dividido en 8 prismas rectangulares. . . . .	2,50																		
Sobre, con 10 modelos. . . . .	1,-																		
572 5.º Don, caja que contiene un cubo de mayores dimensiones que los anteriores, dividido en 27 cubos pequeños y prismas triangulares. . . . .	5,-																		
Sobre, con 4 modelos. . . . .	1,50																		
Fuente: HIJOS DE ANTONIO PÉREZ (1930).	Fuente: BAZAR IBÉRICO (1914)																		

Dos décadas después, en el catálogo de 1930, la librería *Antonio Pérez*, bajo el epígrafe trabajos manuales, oferta 15 dones con los sobres con los modelos citados anteriormente y describe el contenido de cada uno de ellos. El catálogo presenta grabados, pero ya no incluye como dones los trabajos manuales ofertados en el de 1911, sino que los publicita en función de la casa comercial que los fabrica. Tampoco aparece el nombre de Froebel. Los grabados que 15 años antes utilizó *Bazar Ibérico* en su catálogo los utiliza Antonio Pérez en este catálogo de 1930, donde vemos que los materiales que ofertan las diferentes casas editoriales tienen orígenes similares y no varían mucho a lo largo del tiempo<sup>193</sup>.

*Bazar Ibérico* edita en 1914 un catálogo de aproximadamente 399 páginas. Este

<sup>193</sup> HIJOS DE ANTONIO PÉREZ, *Catálogo Ilustrado de la Librería Escolar*, Madrid, Hijos de Antonio Pérez, 1930, p. 68.

catálogo, heredero del publicado por la casa Carbonell y Esteva de Barcelona en 1909, según explica en el prólogo del mismo, pretende ofertar a los docentes todo tipo de material de enseñanza tanto de fabricación nacional como extranjero. La obra, dividida en secciones, oferta en su sección II el *Material para escuelas de párvulos, materiales y jardines de la Infancia*. Bajo el epígrafe *Dones de Froebel* podemos encontrar por un lado cajas de construcciones y juegos y, en un segundo apartado, los dones para los jardines de infancia arreglados por Julián López Catalán, con las 18 cajas correspondientes. La ilustración que acompaña la descripción destaca la caja de construcciones según Goldammer, por lo que en fechas alejadas de las iniciales, en lo que a la recepción del método Froebel en España se refiere, podemos ver cómo un mismo catálogo oferta en sus páginas materiales procedentes de diversas casas comerciales. En este caso concreto, la colección fabricada por *Bastinos* se ofrece junto con los materiales procedentes de casas alemanas. Es un catálogo exclusivamente de material, que no se oferta junto con el bibliográfico<sup>194</sup>.



La casa *K. F. Koeler* de Leipzig publicó una serie de ediciones especiales de su catálogo de medios de enseñanza. El ejemplar que hemos estudiado corresponde a la

<sup>194</sup> BAZAR IBÉRICO, *Catálogo General Ilustrado de material instructivo moderno para escuelas elementales y normales, institutos, universidades etc.*, Barcelona, material escolar y científico S.A., 1914, p. 24.

segunda edición que podemos fechar aproximadamente en 1910, y que, según leemos en el prólogo, está orientado no sólo al mercado español sino también al de los países de habla hispana. Los productos que oferta son de origen alemán. En la Sección II, *Enseñanza de escuelas infantiles*, vemos que en el primer epígrafe, *Entretenimientos para niños, sistema Froebel*, encontramos ofertados 66 objetos cuyo precio se expresa en marcos. Realmente la colección completa de dones está compuesta por 11 elementos, pero cada uno de ellos se oferta en tres versiones diferentes. La primera es la caja del alumno; la segunda incluye láminas con modelos e instrucciones para hacerlos; y la tercera es una versión con los materiales más grandes destinados a la profesora. El catálogo, de una editorial alemana que comercializaba sus productos en nuestro país, recoge los materiales de fabricación alemana y, como indicador de esta circunstancia, podemos ver que las pelotas de esta colección son solamente seis y no siete como en los catálogos anteriormente estudiados. Las descripciones van acompañadas de una página completa de grabados<sup>195</sup>.

El segundo catálogo de la misma casa editorial data de 1928, emplea la palabra dones que en el anterior no se utilizaba, y contiene, al igual que el anterior, 11 elementos con las tres versiones antes citadas. Aquí se hace explícito el origen de los materiales: están hechos según las directrices de Goldammer, luego podemos afirmar que vienen de Alemania. Los materiales sueltos se ofertan en un epígrafe aparte que no se encuentra incluido bajo la denominación Froebel, hecho éste que denota la escisión que las ocupaciones representan a nivel de oferta, comercializándose independientemente sin hacer alusión al método concreto<sup>196</sup>.

Otra casa comercial española que oferta los dones de Froebel es la casa Cultura, de la editorial Eimler-Basanta-Haase. En el fondo que estamos estudiando, los primeros catálogos de la casa Cultura que recogen los dones datan de 1925 y el último de 1941. Ofertan 12 dones en la sección de enseñanza elemental que, en ediciones posteriores, pasan a ser 16. Las pelotitas de colores son seis, lo que denota su origen alemán,

---

<sup>195</sup> K. F. KOELER: *Catálogo ilustrado de material de enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva, aprobados y en uso en las escuelas de Alemania*. Segunda edición, Leipzig, K. F. Koeler, 1910, p. 29.

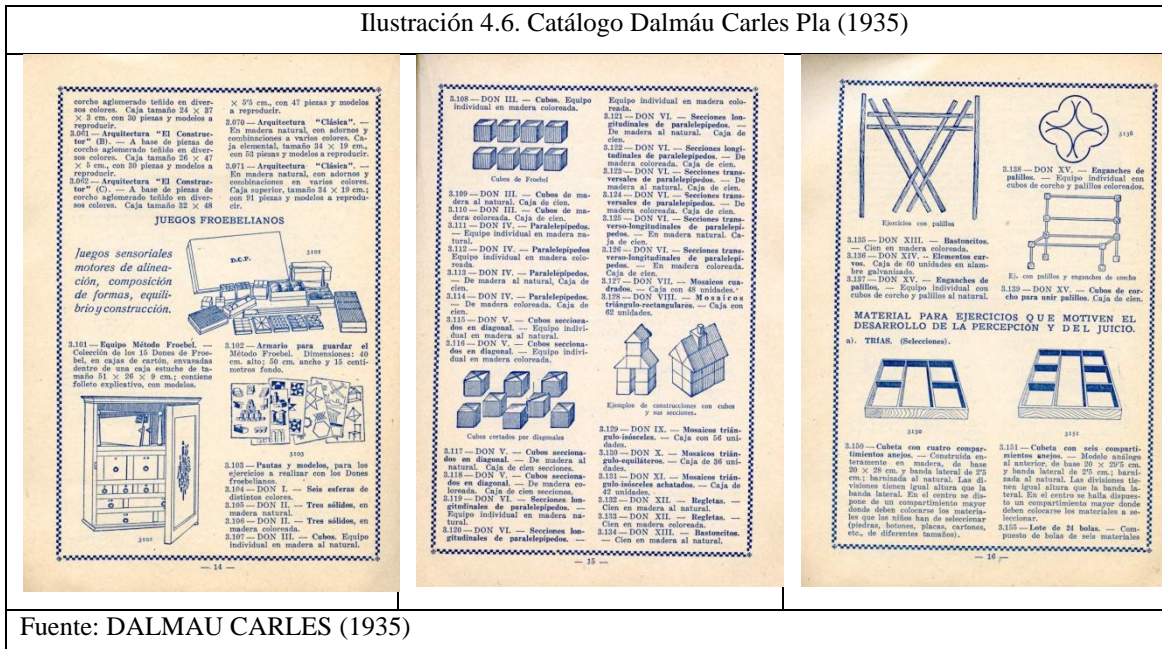
<sup>196</sup> KOELER & VOLCKMAR A.-G. & CO.: *Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América central y Meridional*, Leipzig, Alemania, Koeler & Volckmar A.-G. & Co, 1928, p. 11.



circunstancia ésta que se confirma en la edición de 1927 en la que, junto al título, se puede leer: “originales de fabricación alemana”<sup>197</sup>.

Por último, y por ser una de las casas que durante más tiempo comercializaron los dones de Froebel en nuestro país, cabe hacer un recorrido por los catálogos de la editorial Dalmau Carles Pla, editorial de origen gerundense fundada por un maestro a principio del siglo. Los catálogos de la editorial Dalmau que conservamos en el fondo llegan hasta 1965. Son concretamente de los años 1936, 1958, 1959, 1961 y un catálogo de material pedagógico para escuela maternales y de párvulos de 1965. Los catálogos de la editorial Dalmau, de fechas que podemos considerar tardías en cuanto a la aplicación del método Froebel como tal en las aulas, presentan colecciones de objetos, tanto dones como ocupaciones, de origen alemán, ya que las esferas que oferta como primer don son seis y los dones quince. En los catálogos vemos una detallada exposición de los elementos que propone con una gran cantidad de ilustraciones. La mayoría de los catálogos cuenta con al menos tres páginas dedicadas a estos materiales. Bajo el epígrafe “Juegos Froebelianos” podemos leer la siguiente leyenda: “Juegos sensoriales motores de alineación, composición de formas, equilibrio y construcción”. También ofrecen un curioso armario para guardar el método<sup>198</sup>.

Ilustración 4.6. Catálogo Dalmau Carles Pla (1935)



Fuente: DALMAU CARLES (1935)

<sup>197</sup> CULTURA. JUAN EIMLER, *Catálogo de Material Pedagógico Moderno*, Madrid, Cultura. Juan Eimler, 1927, pp. 1-2.

<sup>198</sup> DALMAU CARLES, *Catálogo de Material Escolar de la editorial Dalmau Carles, Pla. Curso 1935-1936*, Gerona- Madrid, Dalmau Carles, 1935, pp. 50-54.

Al margen de los catálogos de editoriales españolas o de casas comerciales que desarrollaron sus actividades en nuestro país, cabe analizar otros catálogos que presentan características que complementan la información aportada por los analizados hasta ahora.

En primer lugar contamos con un catálogo, cuyo original se encuentra en la Biblioteca Nacional. Esta obra, que consta de 21 páginas, se titula *Material de enseñanza para los Jardines de la Infancia y escuelas primarias*. Se trata de un “despacho en Madrid” que monta una casa de Bruselas, concretamente Tedesco Frères, especializada en la fabricación de material Froebel. Para fechar el catálogo ha sido necesario recurrir a otras fuentes auxiliares, como la prensa de la época o las facturas que de dicha casa comercial se conservan en los archivos privados de la Fundación Fernando de Castro y que dan como posible fecha de inauguración de este establecimiento la última década del siglo XIX, fecha que coincide con el auge del método en tierras españolas. Analizando pormenorizadamente los productos que describe vemos que presenta seis pelotas, por lo que intuimos que todas aquellas casas que ofrecen siete, podrían ofertar material fabricado en España. Los precios son similares a los de los materiales de otras casas nacionales pero, la cantidad de artículos supera con creces los que podíamos encontrar en establecimientos españoles<sup>199</sup>.

En segundo lugar, analizaremos el *Catálogo ilustrado de material de educación moderna*. En esta obra, y con carácter general, encontramos información acerca de la pugna comercial que a principios del siglo XX protagonizaron Francia y Alemania, no sólo para llegar al mercado español sino al mercado americano de habla hispana:

“Hasta hace poco, en efecto, varias grandes casas germánicas habían dedicado poderosos esfuerzos a fomentar el empleo del material educativo especialmente fabricado en Alemania, publicando catálogos en español, difundiendo ediciones especiales en esta lengua”<sup>200</sup>.

---

<sup>199</sup> TEDESCO FRERES FABRICANTS, *Método Froebel. Material de enseñanza para jardines de la infancia y escuelas primarias*, Madrid, S. Roa y Cia., s.a.

<sup>200</sup> CATALOGO ILUSTRADO DE MATERIAL DE EDUCACIÓN MODERNA. *Sociedad de ediciones Louis-Michaud*, Paris –Buenos Aires, Louis-Michaud, 1914, p. 5.



Ilustración 4.7. Catálogo Louis Michaud (s. a.)

520 SOCIEDAD DE EDICIONES LOUIS-MICHAUD, PARÍS. — MATERIAL DE EDUCACIÓN

N.º 38.716. — Caja de juegos de matemáticas del Dr. Weppert.

N.º 38.717. — La división de las partes de un todo en sus partes. — Ilustraciones a los niños para aprender a contar. N.º 38.718. — La división de un todo en sus partes. — Ilustraciones a los niños para aprender a contar. N.º 38.719. — La división de un todo en sus partes. — Ilustraciones a los niños para aprender a contar.

**V. Material para trabajar con arena.** — Ilustraciones a los niños para aprender a trabajar con arena. N.º 38.720. — La arena de jugar. N.º 38.721. — La arena de jugar. N.º 38.722. — La arena de jugar.

**V. El sistema Froebel.** — El sistema Froebel. N.º 38.723. — El sistema Froebel. N.º 38.724. — El sistema Froebel.

SECCIÓN V. — EDUCACIÓN PRIMARIA. — FUNCIONES DE COMAR: SISTEMA FROEBEL. 521

N.º 38.725. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.726. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.727. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25

N.º 38.728. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.729. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.730. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25

N.º 38.731. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.732. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.733. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25

N.º 38.734. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.735. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25  
N.º 38.736. — El círculo de 10 cm. de radio. 0 fr. 25

Fuente: Louis Michaud

En este catálogo, una extensa obra de más de 500 páginas con encuadernación de lujo, la casa francesa oferta todo tipo de materiales para la enseñanza: mobiliario, instalaciones sanitarias, deportes, etc. Aunque la utilidad real del catálogo pasa por ofertar la distribución de los objetos relacionados a agentes dentro del mercado de destino, puede aportar a este estudio una visión desde una posición diferente en el mundo de la distribución. Así, respecto a los materiales del método Froebel podemos leer lo siguiente:

“Entretenimientos del sistema Froebel. El sistema Froebel. Ya es sabido que el llamado sistema Froebel no es sino la iniciación de un original método educativo que su autor no pudo ni concluir no detallar. Tal como lo aplicó a la primera infancia, este método constituye, indudablemente, un gran progreso, no obstante las críticas de numerosos pedagogos, es por esto que hemos creído conveniente incluir aquí el principal material necesario, prometiendo enviar la

lista completa a quienes se interesen especialmente por este sistema”<sup>201</sup>.

No les llama dones y respeta bastante la estructura original de los materiales. Algunos elementos que se ofertan en este epígrafe están fabricados por la casa F. Nathan de origen francés. Como podemos comprobar, algunos de los grabados son similares a los de los catálogos de la editorial Dalmau Carles y, aunque la fabricación pudo ser alemana, la comercialización pudo darse a través de distribuidoras francesas.

---

<sup>201</sup> CATALOGO ILUSTRADO DE MATERIAL DE EDUCACIÓN MODERNA, *Sociedad de ediciones Louis-Michaud*, op. cit., p. 520

Cuadro 4.1. Catálogos de Material de Enseñanza con referencias al método Froebel (1881-1960).

AÑO	EDITORIAL	TÍTULO	DENOMINACIÓN
1881	JUAN Y ANTONIO BASTINOS. BARCELONA	<i>Catálogo de los efectos y libros propios de la casa</i>	Dones de Froebel: Colección de 239 piezas Arreglada bajo la dirección de D. Julián López Catalán.
1897	ANTONIO J. BASTINOS EDITOR. BARCELONA	<i>Catálogo Ilustrado de los Productos de esta Casa. Libros y Material Escolar.</i>	Dones para los Jardines de Infancia
1905	LIBRERÍA HISPANO-AMERICANA SUCESESORES DE JULIÁN BASTINOS	<i>Catálogo General de las Obras de Primera Enseñanza de texto y consulta y material para escuelas</i>	Objetos y útiles instructivos, dones de Fröebel. dones para los jardines de la Infancia arreglados por D: Julián López Catalán. La colección comprende 18 cajas.
1907	LIBRERÍA MATÍAS REAL	<i>Catálogo de obras de Primera Enseñanza y Libros de Consulta y de Utilidad para los Maestros</i>	Dones para los jardines de infancia arreglados por D. Julián López catalán. Bajo el epígrafe: Museo escolar, dones para los jardines de la infancia, gabinete de física recreativa, enseñanza intuitiva de la física y de enseñanza práctica de la lectura. (18 cajas, siete esferas y no se corresponden con los originales).
1910	VOLCKMAR	<i>Catalogo ilustrado de material de enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva, aprobados y en uso en las escuelas de Alemania</i>	Dones de Froebel. Segunda edición. Sección II, enseñanza elemental para escuelas de párvulos (11 Dones y el 5 B, caja según Goldammer)
1911	LIBRERÍA ESCOLAR DE ANTONIO PÉREZ	<i>Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros premios, obras religiosas etc....</i>	15 dones, acompañados a partir del tercero de un sobre con modelos entre 6 y 16 modelos, la mayoría de ellos 10. Además entrelazado, plegado, tejido y agujas, el plegado y el trenzado también van acompañados de sobres con modelos.
1914	BAZAR IBÉRICO. BARCELONA	Catálogo General Ilustrado de material instructivo moderno para escuelas elementales y normales, institutos, universidades etc....	Dones de Froebel, con grabados explicativos. No siguen el orden de los dones originales. dones para los jardines de la infancia arreglados por D. Julián López Catalán. 18 cajas. Sección II Material para escuelas de párvulos, materiales y jardines de la Infancia.
1925	CULTURA	<i>Catalogo de Material pedagógico Moderno</i>	Dones Froebel, Sección II enseñanza elemental, 15 dones, caras pintadas a dos colores, un quinto Don bis y la misma caja para la profesora en un tamaño un poco más grande.
1927	CULTURA. JUAN EIMLER.	<i>Catalogo de Material</i>	Material de enseñanza. Resumen General, dones de Froebel. Sección II enseñanza

La cultura material y la educación Infantil en España. El método Froebel (1850-1939)

		<i>Pedagógico Moderno</i>	elemental
1928	KOEHLER & VOLCKMAR A.-G. & Co. Leipzig (Alemania)	<i>Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América central y Meridional.</i>	Sección II Enseñanza de escuelas infantiles. a) entretenimientos para niños sistema Froebel. En los primeros modelos se oferta una caja igual para la preceptora, el precio de los materiales viene consignado en Marcos.
1930	HIJOS DE ANTONIO PÉREZ	<i>Catálogo Ilustrado de la Librería Escolar.</i>	Dones de Froebel, trabajos manuales, 15 dones con los sobres con modelos, ya no aparece el nombre de Froebel
1930	EDITORIAL VOLUNTAD S.A.	<i>Catálogo de ediciones y exclusivas 1930</i>	Sección de material escolar. Enseñanza elemental y de párvulos. Dones de Froebel.
1932	CULTURA. EIMLER-BASANTA-HAASE S.L.	<i>Catálogo XX para institutos, escuelas normales y demás centros docentes.</i>	Sueltos hasta el 15º don, dones de Froebel completo colección de dieciséis Dones. Incluidos en la sección trabajos manuales. A partir del 7º Don las piezas se presentan en varios colores. Originales de fabricación alemana.
1933	HERNANDO LIBRERÍA Y CASA EDITORIAL HERNANDO S.A.	<i>Catálogo de Material de Enseñanza y Mobiliario Escolar para toda clase de establecimientos docentes</i>	Dones de Fröebel, 15 dones más el quinto bis. Bajo el epígrafe material para escuelas de párvulos. Oferta la misma caja para la profesora mucho más cara hasta el sexto don.
1934	CULTURA. EIMLER-BASANTA-HAASE S.L.	<i>Material Pedagógico Moderno para Universidades, Institutos, Escuelas Normales, escuelas Nacionales y demás centros docentes (Catálogo 30).</i>	Sección II. Trabajos manuales y labores, A) trabajos manuales. I) material educativo. Originales de fabricación alemana. Sueltos hasta el 15º don, dones de Froebel completo colección de dieciséis dones. Incluidos en la sección trabajos manuales. Quinto don bis. Lámina grabado en la que aparece el nombre de CULTURA.
1934	ESPASA-CALPE	<i>Material de Enseñanza. Catálogo General</i>	Sección V juegos educativos. Dones de Froebel 16, hasta el número 7 oferta una igual para la profesora.
1935	DALMAU CARLES, PLA	<i>Catálogo de Material Escolar de la editorial Dalmau Carles, Pla. Curso 1935-1936.</i>	Sección II material para escuelas infantiles. Ocupaciones froebelianas. Completa colección descrita a lo largo de cinco páginas con todo tipo de grabados, destaca la oferta del material bien natural bien en colores, un armario para contener el método, siguen siendo 15 dones.
1941	CULTURA. EIMLER-BASANTA-HAASE S.L.	<i>Material Pedagógico Moderno. Catálogo num. 31.</i>	Colección dones de Froebel. Originales de fabricación alemana. Sueltos hasta el 15º Don, Dones de Froebel completo colección de dieciséis Dones. Incluidos en la sección trabajos manuales. A partir del 7º don las piezas se presentan en varios colores.
1957	DALMÁU CARLES, PLA	<i>Catálogo de Material Escolar.</i>	Juegos Froebelianos. Material ESACMA para la escuela activa maternal (párvulos). Juegos

La cultura material y la educación Infantil en España. El método Froebel (1850-1939)

		<i>Curso 1957-1958.</i>	sensoriales motores de alineación, composición de formas, equilibrio y construcción
1958	DALMÁU CARLES, PLA	<i>Catalogo de Material Escolar. Curso 1958-1959.</i>	Juegos Froebelianos. Material ESACMA para la escuela activa maternal (párvulos). Juegos sensoriales motores de alineación, composición de formas, equilibrio y construcción
1960	DALMÁU CARLES, PLA	<i>Catalogo de Material Escolar. Curso 1960-1961.</i>	Juegos Froebelianos. Material ESACMA para la escuela activa maternal (párvulos). Juegos sensoriales motores de alineación, composición de formas, equilibrio y construcción
1959	EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL	<i>Catálogo de Material Pedagógico</i>	Dones de Froebel.
1913-14	SOCIEDAD DE EDICIONES LOUIS-MICHAUD, PARIS –BUENOS AIRES	<i>Catalogo ilustrado de material de educación moderna</i>	Entretencimientos del sistema Froebel. El sistema Froebel.

Fuente: elaboración propia



## 5. Las escuelas y el material froebeliano.

---





## **5. Las escuelas y el material froebeliano.**

Tras haber hecho un recorrido por la difusión y recepción de la cultura material del método Froebel en distintos países occidentales, así como de su recepción y difusión en España a nivel institucional y comercial, este capítulo trata de analizar la penetración real que el método tuvo en las escuelas de nuestro país. Resulta difícil obtener datos acerca de estas prácticas, y el estudio que aquí se presenta trata de identificar y examinar fuentes que puedan aportar información relevante sobre dicho proceso.

En primer lugar comenzaremos recopilando información acerca de las instituciones que formaron a las maestras parvulistas que utilizaron el método Froebel en sus aulas. Quiénes las formaron y cómo lo hicieron. Trataremos de estudiar tanto instituciones públicas como privadas, ya que, debido a que el método Froebel no entró a formar parte del sistema educativo público, resulta difícil identificar estas prácticas recurriendo solamente a los archivos institucionales. Los archivos públicos conservan información que atañe al sistema educativo público y sus instituciones, dejando la información referente a instituciones educativas privadas en otras manos. La información relativa a las instituciones educativas privadas puede encontrarse en las propias instituciones y, si éstas han desaparecido, en archivos privados pertenecientes a fundaciones, embajadas o universidades tanto de España como del extranjero. Su localización resulta a veces bastante difícil y en ocasiones imposible. Estas limitaciones nos han llevado a complementarlas con datos extraídas de fuentes tales como la prensa, tanto especializada como generalista, de imágenes de las aulas de la época recogidas en diferentes medios impresos o de las referencias efectuadas por historiadores de la educación a estas escuelas en investigaciones recientes.

La adquisición de mobiliario y material educativo por parte de las instituciones públicas dedicadas a la enseñanza de párvulos, constituye otro indicador importante en nuestro estudio. Para abordarlo hemos recurrido, en un primer periodo, al análisis de las fuentes conservadas en archivos públicos y en un segundo periodo, en gran parte a explicar la actuación llevada a cabo en este campo por el Museo Pedagógico Nacional y las consecuencias derivadas de la misma. También examinaremos los concursos públicos convocados por la administración educativa para la compra de estos elementos

y las características y evolución de tales equipamientos. Estos indicadores materiales dan cuenta de las prácticas educativas que se llevaban a cabo en las escuelas de la época, y de hasta qué punto, aún sin conservar el nombre original del método, la cultura material asociada al método Froebel se hacía un hueco en nuestras aulas de párvulos.

La prensa generalista nos aporta a partir de sus anuncios, crónicas y algunos reportajes destinados al gran público una visión que complementará las informaciones recogidas a lo largo del trabajo. En cuanto a las fechas en las que más proliferan las alusiones al método Froebel podremos ver cuáles fueron los momentos expansión y el tratamiento que del mismo se le ofrecía al gran público.

Por último, y como estudio de caso, haremos un recorrido por instituciones educativas extranjeras y/o privadas que regentaban instituciones educativas en nuestro país que utilizaron el método Froebel en las aulas de los más pequeños. Este último apartado, centrado en instituciones más o menos elitistas, servirá de contrapunto a la realidad educativa española poniendo de relieve la impermeabilidad de los sistemas educativos a determinadas reformas generadas desde lo ajeno, que no llegaron a recibir suficiente apoyo de las instancias implicadas.

## **5.1. Las Escuelas Normales.**

La primera escuela de párvulos fue inaugurada el 10 de octubre de 1838, en el beaterio de San José situado en la calle Atocha de Madrid. La dirigía, como ya se dijo, José Bonilla con ayuda de su esposa<sup>1</sup>. Recibió el nombre de escuela de Virio, por el diplomático austriaco que aportó los donativos que hicieron posible su fundación. Nació con carácter de modelo para las de su clase, para ensayar en ella el método más adecuado a nuestras escuelas de párvulos, y con el de Normal. Allí irían a aprender los maestros que se hicieran cargo no sólo de las escuelas creadas en Madrid sino en toda España<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “Instalación de la primera escuela de párvulos”, *Semanario pintoresco*, 133 (1838), 14 de octubre, pp. 736-737.

<sup>2</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Escuela de Virio: la primera escuela normal de párvulos en España”, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, 2 (1980), pp. 184-185.

Poco tiempo después, el *Manual para maestros de Escuelas de Párvulos* vino a concretar los contenidos para la formación de estos profesionales. En esta misma época asistimos a la inauguración de la Escuela Normal Central de Maestros, pero las enseñanzas para el ejercicio del magisterio de párvulos no contaban con regulación alguna excepto las recomendaciones y reglamentos que las distintas escuelas recién creadas y el organismo encargado de su mantenimiento, la *Sociedad para Mejorar y Propagar la Educación del Pueblo*, iban emitiendo en diferentes medios escritos. Más allá de las escuelas de párvulos de carácter público, ciertas congregaciones religiosas, como la Hijas de la Caridad, introducen en España el método de las Salles d'asile, difundiéndolo entre las escuelas maternas de sus instituciones. Las Hermanas de la Caridad regentaban en España escuelas de párvulos incluso antes del establecimiento de las primeras escuelas públicas de párvulos; una de las características distintivas de las mismas, respecto a las públicas, era la separación de los alumnos por sexos. En estas escuelas la edad de los niños que asistían a las mismas era de tres o cuatro años a siete; es decir, el límite estaba en función de la edad de salida escolar de los niños de la casa de los expósitos, del asilo o de la organización del Hospicio, fijada en los siete años. La legislación española pondría al frente de las escuelas de párvulos a varones, mientras que la pedagogía de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul se inclinaba por la acción de la mujer como más adecuada a la sensibilidad del párvulo. El Real Decreto de 17 de marzo de 1882, en su artículo 5º, ordenaba que los establecimientos de beneficencia que estuviesen a cargo de Hermanas de la Caridad o de otras corporaciones religiosas, “cuidarán éstas de los niños y niñas hasta los cuatro años, desde cuya edad en adelante, la educación y la enseñanza de los mismos se hará en escuelas desempeñadas por maestros y auxiliares que reúnan las condiciones determinadas en este decreto”. Si la Hermana de la Caridad estaba en posesión de la titulación adecuada podía regentar una escuela y, normalmente, adquirirían la formación necesaria para obtener la titulación requerida<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>REVUELTA GUERRERO, R. C. Y CANO GONZÁLEZ, R.: “Las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul: incidencia de su pedagogía en las escuelas de párvulos españolas”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Coord.), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia ediciones anátoma, 2008, pp. 225-240.

### 5.1.1. La Escuela de Virio.

La escuela de Virio, tras la disolución de la *Sociedad para Mejorar y Propagar la Educación del Pueblo*, pasó a depender del gobierno, reafirmando con ello su carácter de Normal. Con la Real Orden de 10 de agosto de 1851 Bonilla era confirmado en su cargo de director de la Escuela Normal Central de Maestros. Tanto los hombres como las mujeres que allí recibieron su formación, serían los encargados de abrir este tipo de escuelas en los municipios donde residían<sup>4</sup>. Esta formación era impartida en la escuela de una manera práctica. El 11 de enero de 1853 se dictó una Real Orden que contemplaba los requisitos que debían reunir los aspirantes a maestros de párvulos. Se disponía que en los exámenes se tuvieran presentes los conocimientos más esenciales de los maestros de párvulos: la doctrina cristiana, las letras, los números y las figuras, bastando en todo lo demás lecciones muy ligeras. Posteriormente, en 1857, la ley Moyano determinaba, en su artículo 181, que para ser maestro de párvulos solamente era necesario un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la junta local y visado por el Gobernador de la provincia. No obstante, en fechas posteriores se volvió a instaurar de nuevo el examen diseñado en 1853.

El Reglamento de la Escuela Normal Central de Párvulos de Madrid fue promulgado por Real Orden de 15 de mayo de 1863 y publicado en la *Gaceta* el 25 de mayo de ese mismo año. Este reglamento establecía el contenido de los estudios y los requisitos para obtener el certificado de aptitud necesario para dar clase en escuelas de párvulos. En 1862, como ya se dijo, tuvo lugar en esta escuela el primer ensayo institucional del método Froebel, llevado a cabo por el propio Bonilla, aunque el ensayo no tuvo éxito por no ser adecuadas las condiciones materiales, y por no estar suficientemente estudiado dicho método<sup>5</sup>. En otras capitales de provincia, ciertas escuelas de párvulos fueron declaradas modelo, entre ellas la de Barcelona, regentada por Julián López Catalán<sup>6</sup>. Entre tanto la escuela de Virio pierde su carácter de normal

---

<sup>4</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*, Madrid, Librería sucesores de Hernando, 1913, p. 330.

<sup>5</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Escuela de Virio: la primera escuela normal de párvulos en España”, op. cit., pp. 184-185.

<sup>6</sup> “Real Decreto nombrando director de Instrucción pública a Víctor Arnau”, *Gaceta de Madrid*, 332, publicado el 30 de octubre de 1863.

en 1868 quedando como escuela pública de párvulos<sup>7</sup>, aunque en la práctica lo conservó hasta 1876, año en el que los certificados expedidos por la escuela dejaron de ser válidos. El Reglamento de la Escuela Normal de Párvulos, la de Virio, contenido en la Real Orden de 25 de mayo de 1863, tenía por objeto formar maestros y maestras aptos para dirigir escuelas de párvulos en todo el territorio de España y ofrecer un modelo que sostuviese la pureza del sistema en la enseñanza de párvulos.

Por último, el 25 de agosto de 1869 se determinaba que la provisión de escuelas de párvulos estuviera sujeta a las mismas normas fijadas para todas las escuelas públicas. Cabe destacar que en 1868, con un escaso periodo de vigencia, la llamada ley Catalina, de 2 de julio de 1868 establecía, en su artículo 10, que habría escuelas de párvulos en todos los pueblos cuyos ayuntamientos pudieran disponer de fondos suficientes para tan importante objeto, pero no decía absolutamente nada acerca del modo de proveerlas. El reglamento que la desarrollaba, publicado ocho días después, concretaba algo más sobre este tipo de escuelas al señalar que se procuraría establecerlas en los pueblos de menos de 10.000 “almas”, encomendándolas a las mujeres; que en estas escuelas, además de la sala de clase, antesala y patio con lugares comunes, hubiera una pieza destinada a comedor y otra de recreo; que la edad para la admisión en ellas fuese de 2 a 6 años, que las pudiesen dirigir maestros de instrucción primaria, así como los que tuviesen el Certificado de Escuela Modelo para aquel grado; que los maestros y maestras de párvulos tuviesen por lo menos el sueldo y emolumentos de los de instrucción primaria; y que se atuviesen al plan de ejercicios, enseñanza y organización establecido en el reglamento para las escuelas primarias y, en consecuencia, que celebrasen los mismos días festivos que los demás. Esta ley y por tanto su reglamento, como ya hemos apuntado, fue derogada en octubre de 1868 restableciéndose los preceptos de la Ley Moyano de 1857<sup>8</sup>.

### **5.1.2. La Escuela de Institutrices.**

Otra institución normalista que tuvo relación con la formación de maestros de párvulos fue la Escuela Normal Central de Maestras. Se fundó en 1858 y estuvo situada

---

<sup>7</sup> “Real Decreto declarando la escuela de Viro como escuela pública de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 343, publicado el 9 de diciembre de 1863.

<sup>8</sup> DORADO SOTO, M<sup>a</sup> A.: “Reglamentación de la educación de párvulos en España (1876-1900). Significado de las reformas de Albareda y de Pidal”, *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia*, 2 (1984), pp. 29-55, cita en p. 43.

en la calle Valverde, en el mismo local que ocupaba la Escuela Lancasteriana de Niñas, institución que quedó, desde la fundación de la Normal, como escuela práctica agregada a la misma. En 1861, la escuela Normal Central de Maestras se trasladó a otro edificio situado en el Arco de Santa María<sup>9</sup>.

Entre tanto, y desde la iniciativa privada, se inauguraba el 1 de diciembre de 1869, en el mismo local de la Escuela Normal Central de Maestras, la Escuela de Institutrices promovida por la Asociación para la Enseñanza de Mujer. En esta misma escuela se inauguraría en el curso 1873-74 una clase de Pedagogía según el sistema Froebel conducida por Pedro de Alcántara García. La Escuela de Institutrices, propiamente dicha, se ubicaría, como hemos mencionado, en los locales de la Escuela Central Normal de Maestras, lugar donde permanecería hasta 1880. Este hecho queda reflejado explícitamente en el reglamento de la institución, en cuyo art. 2º se dice: “Esta escuela seguirá establecida en la Central Normal de Maestras por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y entre las asignaturas que contempla dicho reglamento está la pedagogía según el sistema Froebel”<sup>10</sup>. La Asociación para la Enseñanza de la Mujer, y concretamente la Escuela de Institutrices, abriría sus propias instalaciones en el número 14 de la calle Bolsa en el año 1880, trasladándose en 1892 al edificio de la calle San Mateo, sede que aún conserva.

Para el funcionamiento de la clase de Pedagogía según el sistema Froebel, se adquirió al principio en el extranjero, y posteriormente en España, material por disposición y a expensas de Fernando de Castro. Esta clase siguió funcionando bastantes cursos hasta que se convirtió en una de Pedagogía general<sup>11</sup>. En 1874, por Orden de la Presidencia del poder ejecutivo de la República de 31 de octubre, se dispuso que en la Escuela Normal Central de Párvulos se procediera a practicar un ensayo de la institución debida a Federico Froebel, denominada Jardines de Niños, para poder

---

<sup>9</sup> COLMENAR ORZAES, C.: “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la restauración”, *Revista Complutense de educación*, Madrid, 5(2) (1994), pp. 47-58.

<sup>10</sup> El reglamento de 31 de julio de 1876 se publicó en un folleto datado en Madrid en 1879, por lo que podemos deducir que en dicha fecha aún permanecían en la sede de la escuela normal.

<sup>11</sup> GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*. Madrid: Librería sucesores de Hernando, 1913, pp. 339.

apreciar en nuestro país los resultados que se obtendrían de su planteamiento<sup>12</sup>. En la escuela de párvulos del Hospicio de Madrid, Juan Macías y Julia había realizado con anterioridad dos ensayos, uno en 1864 y otro en 1868 de la metodología froebeliana, teniendo en cuenta las noticias llegadas de la Exposición celebrada en Londres en 1862. La Diputación madrileña adquirió para esta escuela una colección completa de material froebeliano.

En 1876 y por Real Decreto de 31 de marzo se creaba una cátedra pública especial, unida a la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid, aplicada a la enseñanza de párvulos por el procedimiento Froebel, y con objeto de que sirviera, por medio de lecciones alternas, para la instrucción de maestros y maestras de esta especialidad. En este mismo decreto, la antigua Normal de Párvulos, la de Virio, se vinculaba a la Escuela Normal Central de Maestros, con la denominación de escuela modelo respecto a las de su clase, quedando agregada para la práctica de los alumnos de la Normal de Maestros y para los de la Cátedra Especial de Pedagogía según el Sistema Froebel. En este mismo decreto se daba cuenta del concurso para la elaboración de un manual para la enseñanza del método Froebel del que resultaría ganadora la obra presentada por Pedro de Alcántara García.

### **5.1.3. La Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia.**

La Escuela Modelo de Párvulos de los Jardines de la Infancia se inauguraba en Madrid el 16 de julio de 1879 en un edificio construido en el número 19 de la calle Daoiz y Velarde, anejo a la Escuela Normal Central de Maestros. La escuela modelo nacía por la necesidad de cambiar el emplazamiento de la escuela de Virio a un lugar cercano al que ocupaba la escuela Normal Central de Maestros en la calle San Bernardo. Provista en sus cargos docentes por oposición fue regentada por Eugenio Bartolomé y Mingo junto con las maestras auxiliares Matilde García del Real, Purificación Felter, Mercedes Mandrión y Josefa García. Este centro dependía orgánicamente de la Dirección General de Instrucción Pública. Contó con un primer reglamento que, aprobado el 23 de noviembre de 1878, estuvo vigente hasta el 20 de marzo de 1914. Se

---

<sup>12</sup> RUIZ BERRIO, J.: “En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 122 (1982), pp. 439-446, referencia en p. 444.

trataba de un edificio de nueva planta construido siguiendo los requerimientos higiénicos y materiales más avanzados y dotado de mobiliario y material de enseñanza importados. Estas circunstancias hicieron que las expectativas puestas en la nueva iniciativa institucional fuesen bastante ambiciosas. Sin embargo, el mantenimiento económico de los requerimientos de una empresa como la que aquí se presentaba, sería difícil de sostener para la Dirección General de Instrucción Pública que, a medida que pasaban los años, fue reduciendo el presupuesto y la dotación de la escuela con el consiguiente desengaño de los que pusieron en ella esperanzas acerca de la renovación de la educación de párvulos en España.

El estudio de la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia queda meridianamente reflejado en la obra de Antonio Molero *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*<sup>13</sup>. De especial relevancia para su estudio es la documentación que obra en el Archivo General de la Administración en la caja 32/6938 titulada *Jardines de la Infancia*. Aquí trataremos de exponer los hechos más representativos del funcionamiento de dicha institución relacionados con el objeto de nuestra investigación. Comenzamos reflejando algunas de las razones y propuestas que el propio ministerio publicó para impulsar la construcción de la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia:

“Prescindiendo de las reformas que en su organización deben introducirse y teniendo en cuenta que por Orden de 31 de octubre de 1874 se ha dispuesto que en esta escuela se haga un ensayo del sistema Froebel, con aplicación a la de párvulos, es indudable que aunque se considerase suficiente para la instrucción de los niños el salón destinado a este fin en el local que ocupa, no tiene anejo espacio de las condiciones necesarias para plantear por medio de un jardín la parte que a este procedimiento comprende en el mencionado sistema.

Por el contrario, la Escuela Normal Central de Maestros que Vd. ha visitado últimamente, se halla en un edificio que no sólo tiene extensión sobrada para el sólo objeto al que principalmente está destinado, sino que unido al mismo hay una huerta muy extensa y un jardín no pequeños, pudiendo por lo tanto disponerse de espacio suficiente para instalar en una parte del edificio la

---

<sup>13</sup> MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo: Bases para una historia de la educación infantil*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 1999.



escuela de párvulos y utilizar la huerta o el jardín para el desarrollo completo del sistema Froebel”<sup>14</sup>.

Este documento, más extenso de lo que aquí presentamos, está firmado por Albareda el 20 de diciembre de 1874, y con él el ministerio dio las órdenes pertinentes para la ejecución del proyecto que se conocería, posteriormente, como Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia. Como se ve en el texto transcrito, era importante, para ensayar correctamente el método, contar con los espacios adecuados y adaptados al sistema que se quería desarrollar. En este mismo documento Albareda mencionaba que esta escuela estaba destinada al aprendizaje de los maestros más que a satisfacer la demanda de escolarización del barrio en que se ubicaba<sup>15</sup>.

El ensayo que se iba a desarrollar en la Escuela Normal de Párvulos promovido por la Real Orden de 31 de octubre de 1874 no pudo llevarse a cabo por “las condiciones poco favorables del local que ocupa y la falta de material a propósito para este método de enseñanza”<sup>16</sup>. Se opta entonces por construir una nueva escuela con espacios, mobiliario y materiales adaptados al método Froebel.

“En construida la nueva escuela, de acuerdo con el arquitecto del Ministerio, propongo la construcción por artistas españoles del material y menaje necesarios y la adquisición en el extranjero de lo que no pueda adquirirse en España. Que el citado profesor se haga cargo en tiempo oportuno del material existente en la suprimida escuela normal de párvulos para utilizarlos”<sup>17</sup>.

Pedro de Alcántara García remitió el primero de mayo de 1876, una relación del material preciso para la clase de Pedagogía por el sistema Froebel, y otra del que consideraba conveniente para el mismo objeto, manifestando que el material de la central de párvulos no podía aprovecharse en la Cátedra. Para adquirir dicho material remitía a la casa Bastinos de Barcelona, Hachette y Com. de París y Hermann de Leipzig. Asimismo, recordaba que la casa Hernando fue la comisionada para dotar de

---

<sup>14</sup> Archivo General de la Administración, caja 32/8776.

<sup>15</sup> Archivo General de la Administración. Caja 32/8776.

<sup>16</sup> Archivo General de la Administración. Caja 32/8776.

<sup>17</sup> MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo: Bases para una Historia de la educación infantil*, op. cit., p. 90.

material la escuela del Hospicio, y que se hallaba dispuesta a traer en esa ocasión el que se le encargara, lo mismo que la de Murillo.

“El negociado opina puede Vd. acordar se encargue la casa de los Hernando para que proporcionen los efectos que se expresan en las dos relaciones remitidas por el profesor de pedagogía.

Madrid 10 de mayo de 1876”<sup>18</sup>.

El 31 de enero de 1877 Gregorio Hernando remitía por duplicado la cuenta de los efectos entregados al Director de la Escuela Normal Central de Maestros, con destino a la clase de Pedagogía por el procedimiento de Froebel en conformidad con lo dispuesto en las Ordenes de 27 de mayo y 8 de noviembre de 1876 a fin de que se mandara pagar. Asimismo se adquirió material suministrado por diversos proveedores de Francia, Alemania e Inglaterra. Entre tanto la construcción del mobiliario se llevó a cabo por artesanos españoles<sup>19</sup>. Una vez provista la escuela del material necesario quedaría dotarla de personal y ponerla en funcionamiento; para lo primero se convocó un concurso oposición, quedando inaugurada el 16 de julio de 1879.

En cuanto al funcionamiento de la escuela y la utilización del material, podemos leer la siguiente crónica realizada por dos profesores normalistas portugueses que visitaron España en 1888:

“Hemos asistido a un ejercicio de construcciones, vimos a una jardinera formar en su mesa con el material froebeliano un objeto cualquiera, teniendo cuidado de mirar en todo momento el modelo, sin explicar a los niños la manera de construirlo, obligándolos después a imitar lo que ella ha hecho. Con esto lo único que se consigue es que los niños desarrollen un trabajo totalmente mecánico. Recomiendan estos maestros que el gobierno de España envíe maestros a Suiza o Alemania para conocer el sistema froebeliano”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Archivo General de la Administración. Caja 32/8776.

<sup>19</sup> MOLERO PINTADO, A. *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo: Bases para una Historia de la educación infantil*, op. cit., p. 89-90.

<sup>20</sup> CARVALHO SAAVEDRA, C. A. E CARVALHO SAAVEDRA, J. C.: *Jardins d'infancia. Escolas Primarias e Normaes na Suissa, França e Hespanha*, Porto, Typographia da empresa literaria e typographica, 1888, p. 240.

La Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia continuó funcionando bajo la dirección de Eugenio Bartolomé y Mingo hasta su jubilación en 1918 con ciertas restricciones en cuanto a la dotación de las instalaciones y una matrícula excesiva. En 1922 se inauguró dentro de esta escuela una escuela maternal, la primera de las siete que serían creadas en España. Durante la II República el grupo escolar Julio Cejador, procedente de la calle del Pez, se instaló en el edificio de la escuela y unos años más tarde la Masa coral de Madrid.

El 21 de marzo de 1914 se aprobó un nuevo reglamento para la escuela Modelo de Párvulos “Jardines de la Infancia”, en cuyo artículo primero podía leerse lo siguiente:

“Art. 1º La Escuela Modelo de Párvulos establecida en Madrid con el nombre de Jardines de la Infancia, sostenida a expensas del Estado tiene por objeto.

1º Suministrar a los niños de ambos sexos comprendidos en la edad de tres a ocho años la educación física, intelectual, estética, moral y religiosa de su propia edad, mediante el método y los procedimientos de las escuelas de párvulos instituidas por Froebel, con la denominación expresada de Jardines de la Infancia.

2º Servir de clase de aplicación donde el director pueda explicar la teoría de la pedagogía froebeliana a las maestras superiores que quieran dedicarse a la educación de párvulos y sean autorizadas por la Dirección General de Primera Enseñanza, e igualmente dirigir las prácticas de las maestras referidas”<sup>21</sup>.

La escuela modelo se presentaba no como una escuela de párvulos más, sino con la característica de servir de centro de especialización de maestras superiores en la metodología froebeliana, a pesar de haber desaparecido la antigua Cátedra Especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos por el sistema Froebel. Este reglamento organizaba la Escuela Modelo de Párvulos Jardines de la Infancia de forma graduada.

---

<sup>21</sup> “Reglamento para la escuela modelo de párvulos de los jardines de la infancia”, *Archivo General de la Administración*, caja 32/6938.

#### 5.1.4. El curso del Patronato General de Escuelas de Párvulos.

Otro hito importante, que tuvo repercusión en la formación del profesorado de las escuelas de párvulos en España, fue el Real Decreto de 17 de marzo de 1882 que confió a la mujer la dirección de escuelas de párvulos, creó el patronato de éstas y organizó un curso teórico práctico para la educación de las futuras maestras. En esta norma, concretamente en su artículo 16, podemos leer:

“Comprenderá este curso las asignaturas siguientes: nociones de fisiología y psicología del niño aplicadas a la educación de párvulos; principios fundamentales del sistema y método Froebel y noticia de la organización y procedimientos de las diferentes escuelas de aquella clase en otras naciones<sup>22</sup>”.

Este curso especial se impartiría en la Escuela Normal Central de Maestras y los ejercicios prácticos de las asignaturas se realizarían en sus aulas contando con los alumnos de la escuela modelo. Posteriormente, por Real Decreto de fecha 13 de agosto de 1882<sup>23</sup>, se publicará el reglamento de las escuelas normales de provincias y, el 29 de agosto, el reglamento de la escuela normal central de maestros<sup>24</sup> que en su capítulo III trataría “de los medios auxiliares de enseñanza”, aunque entre los mismos no contemplaba de manera explícita el material específico del método Froebel, sino que se limitaba a remitir a las prácticas efectuadas en la Escuela Modelo de Párvulos llamada de los Jardines de la Infancia. Para llevar a la práctica éste y otros principios proclamados en el Real Decreto de 17 de marzo de 1882, se instituyó, en su artículo 10 del mismo, el Patronato General de escuelas de párvulos, el cual estaría formado por hombres y mujeres que presentaran vocación por los problemas de la primera infancia y probada aptitud pedagógica.

Entre las atribuciones que se le conferían al Patronato destacaban la elección y remoción de las maestras. Se sustituía la prueba de aptitud intelectual -es decir, la oposición- por la de conocimiento comparativo y sólido acerca de las condiciones de

---

<sup>22</sup> “Real Decreto dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 77, 18 de marzo de 1882, fecha de disposición 17 de marzo.

<sup>23</sup> “Real Decreto introduciendo reformas y aumento de las asignaturas en la Escuela Normal Central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 230, publicado el 18 de agosto de 1882.

<sup>24</sup> “Reglamento de la Escuela Normal central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 241, publicado el 29 de agosto de 1882.

toda clase, a través del único medio eficaz para ello que, según se decía, era el trato personal. La propiedad originada en virtud de estos nombramientos, se limitó a seis años, al cabo de los cuales las interesadas podían ser confirmadas en sus cargos por igual tiempo. El Patronato debía visitar las escuelas y mantener relación constante con las personas y corporaciones más capaces de informarle acerca de la conducta de las maestras. Las personas que deberían regentar las escuelas de párvulos tenían que ser maestras que hubiesen obtenido el título especial. Con el art. 15 del citado Decreto se creó un curso especial para maestras de párvulos, agregado a la Normal Central de Maestras<sup>25</sup>. Por Real Orden de 4 de abril de 1882 se nombraba al presidente y los vocales del patronato<sup>26</sup>. El curso especial para maestras de párvulos comenzó a funcionar en la Escuela Normal Central, sección de párvulos el curso 1883-84<sup>27</sup>.

Según establecía en la Real Orden, las corporaciones municipales debían hacerse cargo de mejorar, en consonancia con las prescripciones de la Higiene y de la Pedagogía moderna, los locales, el mobiliario y el material de enseñanza de sus escuelas de párvulos. Durante el primer año la matrícula no fue muy amplia contando con 20 alumnas asistentes al mismo, reduciéndose el siguiente curso el número de inscritas<sup>28</sup>.

El Real Decreto de 4 de julio de 1884 suprimía el Patronato General de Escuelas de Párvulos sustituyéndolo por la *Junta de Señoras que auxilian al gobierno en los servicios de Beneficencia*. Con esta modificación legislativa desaparecerá el curso especial y solamente se les exigirá a los maestros de párvulos un certificado de aptitud<sup>29</sup>.

Por Real Decreto de 11 de agosto de 1887 se restablecía el curso especial para maestras de párvulos, determinando en su artículo 5º que contendría los estudios siguientes:

---

<sup>25</sup> DORADO SOTO, Mª A.: “Reglamentación de la educación de párvulos en España (1876-1900). Significado de las reformas de Albareda y de Pidal”, op. cit., p. 47.

<sup>26</sup> “Real Orden nombrando el presidente y vocales del Patronato General de Escuelas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 118, publicada el 28 de abril de 1882.

<sup>27</sup> “Real orden disponiendo que se lleven a efecto varias mejoras propuestas por el Patronato general de escuelas de párvulos en el régimen y organización de las mismas”, *Gaceta de Madrid*, 14, publicado el 14 de enero de 1883.

<sup>28</sup> COLMENAR ORZAES, C.: *La escuela Central de Maestras de Madrid*, Tesis doctoral, 1982, p. 214.

<sup>29</sup> “Real decreto suprimiendo la Junta de Patronato general de las Escuelas de párvulos, que queda sustituida por la Junta de señoras que auxilian al Gobierno en los servicios de Beneficencia, y dictando reglas para la provisión de las plazas de Profesores de las mismas”, *Gaceta de Madrid*, 203, publicado el 21 de julio de 1884.

“Religión y moral, nociones sobre fisiología y psicología del niño, principios fundamentales de esta educación, y especialmente del sistema y métodos Froebel, noticia de la organización y procedimientos de las diferentes escuelas de párvulos en otras naciones, nociones de ciencias Físicas y Naturales y conocimientos industriales y de Bellas Artes, reglas generales de derecho, lengua española con ejercicios prácticos, canto. Todas las anteriores asignaturas serán desarrolladas por los profesores y con el sentido que corresponde para su aplicación a la enseñanza de los párvulos”<sup>30</sup>.

La matrícula en dicho curso siguió siendo escasa, y dos años después, por Real Decreto de 16 de septiembre de 1889, se suprimió definitivamente al no contar en el último año convocado con ninguna alumna matriculada. Era evidente que el curso no era un requisito para poder acceder a las oposiciones a maestras de párvulos, y que no dotaba a las asistentes de ningún mérito distintivo. Por otra parte, la Escuela de Institutrices ofertaba este tipo de enseñanzas y con un mayor prestigio, por lo que las jóvenes interesadas en mejorar su formación como maestras de párvulos optaban por esta institución privada en lugar del curso oficial impartido por la escuela Normal recurriendo en todo caso a la expedición de certificados de aptitud por parte de las diferentes escuelas modelo.

“Art. 3º. Queda suprimido el curso especial de párvulos. Los estudios de este curso especificados en el art. 4º del Real Decreto de 1 de agosto de 1887, se darán en cada año y grado por el profesorado de la escuela, en los límites y con el carácter que corresponden para su aplicación en la enseñanza de párvulos. Las prácticas se harán en cada año y grado en la escuela modelo de párvulos”<sup>31</sup>.

Las razones para justificar la supresión del curso de enseñanza de maestras de párvulos, según se desprendían del Real Decreto de 16 de septiembre de 1889, se apoyaban en lo ya preceptuado en el Real Decreto de 2 de noviembre de 1888, en cuyo preámbulo se decía textualmente:

---

<sup>30</sup> “Real Decreto reorganizando la Escuela Central Normal de Maestros de 11 de agosto de 1887”, *Gaceta de Madrid*, 230, publicado el 18 de agosto de 1887.

<sup>31</sup> “Real Decreto reformando los estudios de las escuelas normales de maestras de 16 de setiembre de 1889”, *Gaceta de Madrid*, 262, publicado el 19 septiembre de 1889.

“Se reserva su desempeño a las maestras; porque hoy ya no tienen quien ponga en duda que para estas funciones tiene aptitud muy superior a la que el hombre puede en general reunir, como lo demuestra el ejemplo de todas las demás naciones, dónde sin excepción, se atribuye a la mujer esta clase de magisterio”<sup>32</sup>.

Por otra parte, en cuanto a la titulación, el art. 11 de dicho Real Decreto señalaba que “para las oposiciones a escuelas de párvulos podrán presentarse solamente las maestras que tengan título de Normal, superior o elemental de párvulos”<sup>33</sup>. La equiparación de estos títulos hacía ya inútil la existencia de uno especial de párvulos, imponiéndose pues la necesidad de suprimir este curso y colocar a las maestras en todos los grados con las condiciones de aptitud necesarias para el desempeño de tales funciones docentes.

Tras el congreso Hispano-portugués-americano de 1892 se plantea la reorganización de las escuelas normales. Sin embargo, hubo que esperar hasta 1898 para que la reforma quedase plasmada en el Real Decreto de 23 de septiembre. En dicho decreto se decía que las en escuelas prácticas anejas a las de maestras se formaría una sección con niños y niñas de párvulos. En la enseñanza de la Pedagogía se incluían lecciones sobre la enseñanza especial de párvulos<sup>34</sup>. Por Real Decreto de 17 de agosto de 1901 se efectuó la integración de las escuelas normales en los denominados, desde ese momento, institutos generales y técnicos.

Llegados a este punto cabría citar las palabras de Matilde García del Real en cuanto al devenir de las escuelas de Párvulos en 1924:

“Diferentes disposiciones oficiales dieron el golpe de gracia a las escuelas de párvulos, pudiendo decirse que esta institución desaparece de España, quedando aquellas convertidas en escuelas primarias de niños de tres a siete años. Y no podía ser de otra manera: sin preparación especial alguna; con oposiciones en que, con un mismo programa e idénticos ejercicios se proveen

---

<sup>32</sup> “Real decreto estableciendo dos turnos, uno de concurso y otro de oposición, para el nombramiento de Maestros, Maestras y Auxiliares de las escuelas públicas superiores y elementales de 2 de noviembre de 1888”, *Gaceta de Madrid*, 309, publicado el 4 de noviembre de 1888.

<sup>33</sup> *Ibidem*

<sup>34</sup> “Real Decreto reformando la escuelas Normales en la forma que se expresa de 23 de septiembre de 1898”, *Gaceta de Madrid*, 268, publicado el 25 de septiembre de 1898, art. 19

indistintamente escuelas primarias y escuelas de párvulos; con locales semejantes sin patios ni jardines, pues en las grandes poblaciones especialmente, estos han desaparecido casi por completo; con las facilidades que luego les han dado para trasladarse cuando les convenga de unas a otras, las maestras que obtienen estas plazas, con rarísimas excepciones, dan en ellas las mismas enseñanzas que darían en una de niñas si les hubiese correspondido<sup>35</sup>”

## **5.2. Las dotaciones materiales de las escuelas de párvulos.**

### **5.2.1. La financiación de las primeras escuelas de párvulos**

Como se ha dicho varias veces a lo largo de este trabajo, las primeras escuelas de párvulos creadas en España fueron sostenidas por la *Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo*. Esta sociedad, de carácter filantrópico y creado con el objeto que expresa su nombre, comenzó a habilitar locales en los que poner a funcionar escuelas de párvulos. La Junta en estos primeros momentos, tal y como podemos leer en el acta de la reunión celebrada en agosto de 1939, se hizo cargo de dotar las primeras escuelas de párvulos, contando para ello con las donaciones en forma de acciones que los socios aportaron.

“En el establecimiento de las tres escuelas dentro de la capital, la Junta se ha visto obligada a hacer todos los gastos precisos para preparar locales, amueblarlos y ponerlos en fin en disposición de que pudieran servir para el objeto a que se destinan”<sup>36</sup>.

Asimismo, la Junta creyó conveniente que los niños pagasen una pequeña suma por la enseñanza, cantidad ésta destinada al pago de los salarios de los maestros y al arriendo de los locales. Como se señalaba en las actas de la Junta General de la Sociedad, se emplearon “870 y 10 mrs. por los gastos menores que ha sido preciso hacer para amueblar y habilitar completamente la de Virio”<sup>37</sup>. Ello evidencia que las dotaciones de mobiliario corrían a cargo de la misma, pero no encontramos descripción

---

<sup>35</sup> GARCÍA DEL REAL, M.: *Nuestras escuelas de párvulos*, Madrid, Tipografía del asilo del niño Jesús, 1924, p. 7.

<sup>36</sup> *Acta de la Junta General de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo*, Madrid, Imprenta del colegio de sordomudos, celebrada el 4 de agosto de 1839, p. 19.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 26.



alguna de los elementos adquiridos o contruidos ni del material que de alguna manera pasó a formar parte del menaje de estas escuelas. En el acta de la sexta Junta General de la Sociedad ya encontramos la expresión “efectos precisos para la escuela” de cuya adquisición y financiación se hacía cargo la propia Junta. Sin embargo, esta Junta solamente se encargaba del sostenimiento de las escuelas de Madrid; fue necesario que las provincias fundasen asociaciones similares para la apertura y sostenimiento de las escuelas de párvulos recién creadas<sup>38</sup>. En 1850, desaparecida la Junta y las escuelas de párvulos creadas por la misma, éstas pasaron a ser sufragadas por los ayuntamientos.

Entre tanto, iniciativas de índole privada como la escuela de párvulos puesta en marcha por Ramón de la Sagra para los hijos de las operarias, en la Fábrica Nacional de Tabacos, fue sostenida con los fondos de la propia empresa. En ciudades como Alcoy, los establecimientos industriales se dirigen a la Junta con el fin de recabar información para el establecimiento de escuelas de párvulos<sup>39</sup>. Sin embargo, lo ocurrido en las escuelas de la Fábrica, en las creadas por la Sociedad en Madrid, y en otras semejantes de las provincias cuyo peso recaía en particulares, teniendo el Estado una función “subsidiaria”, propició que, en el último cuarto del siglo XIX, se abriera paso la idea de que era el Estado el que debía hacerse cargo de este nivel de enseñanza. Se había puesto de manifiesto que, en esas circunstancias, las entidades privadas eran adecuadas para crear este tipo de escuelas, pero que no eran capaces de garantizar su mantenimiento<sup>40</sup>.

En los asilos y los hospicios, instituciones sufragadas en parte por las diputaciones provinciales, se instalaron buena parte de las escuelas de párvulos abiertas a lo largo y ancho de nuestra geografía en estas primeras décadas de su desarrollo. Así pues, la procedencia de los recursos económicos destinados a dotar estas escuelas permite considerarlas las primeras escuelas de párvulos públicas de España. Un ejemplo de ello lo tenemos en la escuela del Hospicio de Madrid, regentada por Juan Macías y Juliá, para la cual la Diputación madrileña adquirió una colección completa de material

---

<sup>38</sup> *Acta de la sexta Junta General de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo: celebrada el día 2 de junio de 1844. Relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el quinto año de su establecimiento*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo mudos y Ciegos, 1844, pp. 7.

<sup>39</sup> SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Escuelas de párvulos de la Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid”, *Historia de la educación*, 2 (1983), pp. 77-87, referencia en p. 77.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 87.

froebeliano<sup>41</sup>, hecho este que viene a ilustrar la procedencia pública de las dotaciones de material de este tipo de escuelas.

Otro tipo de instituciones que acogieron en su seno escuelas de párvulos fueron los colegios pertenecientes a congregaciones religiosas como las Hijas de la Caridad. Hacia 1850 esta congregación comenzó a asumir el sostenimiento de algunas escuelas de párvulos creadas por la desaparecida Junta<sup>42</sup>. Sin embargo, estas escuelas, al ofrecer educación separada por sexos, no quedarían bajo la protección del Patronato General de Escuelas de Párvulos creado en 1882, pero serían admitidas bajo la vigilancia de este Patronato a partir de 1884, fecha de su reestructuración y en la que quedó bajo la protección de una Junta de Señoras.

La Ley Moyano en su artículo 105, aludía, como ya se señaló, a la creación de escuelas de párvulos en las capitales de provincia y pueblos de más de 10.000 habitantes. Su sostenimiento, al igual que los establecimientos de enseñanza primaria, quedaba a cargo de los ayuntamientos de las ciudades en los que se situasen. La única escuela que en este siglo estuvo sostenida por presupuestos estatales fue la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia, que debido a su dependencia de la Escuela Normal de Maestros y a las excepcionales circunstancias de su creación fue dotada tanto de material como de mobiliario a través de partidas específicas para tal fin. Además, tuvo presupuestos propios para la adquisición de materiales y otros enseres, por lo que representa una excepción dentro de este tipo de instituciones.

### **5.2.2. El Patronato General de Escuelas de Párvulos y el material de enseñanza.**

La siguiente parada de nuestro recorrido viene determinada por la creación del Patronato General de Escuelas de Párvulos por Decreto de 17 de marzo de 1882. En el artículo décimo primero de este decreto se relacionaban las atribuciones de la Junta del

---

<sup>41</sup> MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo: Bases para una Historia de la educación infantil*, op. cit., p. 77.

<sup>42</sup> REVUELTA GUERRERO, R. C. Y CANO GONZÁLEZ, R.: “Las Hijas de la caridad de San Vicente de Paul: incidencia de su pedagogía en las escuelas de párvulos españolas”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Coord.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia ediciones anatemá, 2008, pp. 225-240.

Patronato, y entre las mismas se encontraba la de “promover e impulsar la creación de escuelas, la mejora y el perfeccionamiento de las que hoy existen, y proponer al Ministro de Fomento las subvenciones que deban concederse para la construcción de edificios, para construir material u otros fines análogos”<sup>43</sup>. Con ello se abría una doble vía de financiación, la de los presupuestos municipales, por un lado, y las subvenciones concedidas por el Ministro de Fomento, por otro. Para la administración de la época, las escuelas de párvulos se clasificaban en públicas y privadas. Las primeras incluían las escuelas nacionales y municipales, y las privadas aquellas regentadas por órdenes religiosas y las dirigidas por particulares.

La supervisión del empleo de estos presupuestos correría a cargo del citado Patronato. En las memorias publicadas por el mismo podemos ver algunas descripciones del estado en el que se encontraban las distintas dotaciones de mobiliario y material de las escuelas de párvulos existentes a lo largo y ancho de la geografía española. En dichas memorias, las escuelas de párvulos venían clasificadas como obligatorias, voluntarias, privadas o de incluso. Aunque como se ha visto en capítulos anteriores, el citado Patronato pasó a ser gestionado por una Junta de Señoras a los pocos años de su creación, la dotación de escuelas de párvulos no sufrió variación alguna. Las Juntas auxiliares del Patronato se fueron constituyendo en cada una de las provincias, con lo que los datos que recogían las memorias abarcaban a todas ellas. El Patronato inspeccionaba las escuelas municipales, que podían ser obligatorias o voluntarias, dependiendo del número de habitantes de la población en cuestión. Los municipios de más de 10.000 personas tenían que disponer obligatoriamente de escuela de párvulos, mientras que los municipios de menor población podían contar de forma voluntaria con escuelas de este tipo, cuya financiación no tenía por qué estar sufragada por el ayuntamiento. El Patronato también supervisaba las escuelas privadas cuya financiación procedía de fundaciones, donaciones, congregaciones religiosas o de cualquier otra forma de financiación no estatal, aquellas que por ser hospicios estaban sostenidas por la Diputaciones provinciales, así como la escuela de párvulos de los Jardines de la Infancia, la única, como aquí se ha apuntado, financiada en su totalidad con fondos provenientes de los presupuestos estatales.

---

<sup>43</sup> “Real Decreto dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos de 17 de marzo de 1882”, *Gaceta de Madrid*, 77, publicado el 18 de marzo de 1882.

Las memorias del Patronato contienen un apéndice con una relación de las escuelas públicas de párvulos establecidas en España, en el que para cada una de ellas se consignan algunos datos, entre ellos sobre el estado y condiciones del edificio, del material de enseñanza y del mobiliario de la escuela. En función de los datos recogidos en estos documentos, el Patronato solicitaba a las distintas instituciones públicas encargadas de proveer las escuelas, la mejora o adquisición del mobiliario o material necesarios para el correcto funcionamiento de las mismas<sup>44</sup>, ya que el presupuesto del Patronato se mostraba, en ocasiones, escaso para cubrir todos los gastos derivados del funcionamiento de estas escuelas:

“El Patronato por su parte, querría concederles premios en forma que ya hizo al comenzar sus tareas; pero no le es posible, porque con la reducida subvención que recibe, apenas le basta para sufragar los honorarios de las Maestras de las Escuelas fundadas por el Patronato, y para atender a las incesantes reclamaciones de material de enseñanza que de todas partes le dirigen”<sup>45</sup>.

Como vemos, el Patronato se encargaba, en algunos casos, de adquirir el material y probablemente el mobiliario para proporcionarlo a aquellas escuelas que se lo demandaban. Sin embargo, no hemos encontrado relación alguna de los proveedores de las citadas escuelas ni de los criterios de adquisición de dichos enseres. En algunos casos se aludía indirectamente a los proveedores, pero sin llegar a mencionarlos. Así, por ejemplo en relación a Logroño se dice: “Material abundante y acomodado a los últimos progresos de la ciencia; ha sido adquirido en los mejores establecimientos de España y del extranjero; mobiliario muy bueno”<sup>46</sup>.

El Patronato seguiría cumpliendo funciones de inspección de las escuelas de párvulos. Tenemos noticias de su existencia a nivel legislativo hasta 1924, aunque no

---

<sup>44</sup> PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Memoria relativa a las tareas del referido patronato y al estado de las escuelas sometidas a su inspección y vigilancia durante el año 1885. Presentada al Ministerio de Fomento por la junta del patronato*, Madrid, 1886.

<sup>45</sup> PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Memoria relativa a las tareas del referido patronato y al estado de las escuelas sometidas a su inspección y vigilancia durante el último trienio. Presentada al ministerio de fomento en enero de 1893 por la junta del patronato*, Madrid, Imprenta y litografía de los huérfanos, 1893.

<sup>46</sup> PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS. *Memoria 1888-1889*, Madrid, p.128.

podemos afirmar nada acerca de su devenir en fechas posteriores. Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y el decreto de 1901, la educación de párvulos alcanzaba un carácter institucional, como una etapa más dentro de la instrucción primaria. Este tipo de enseñanza adquiriría la oficialidad dentro del sistema, aunque sin llegar a lograr todavía un reconocimiento práctico que garantizara la dotación a estas escuelas del menaje necesario para su funcionamiento.

### **5.2.3. Los concursos públicos para la adquisición de material y mobiliario.**

En este apartado de la investigación nos disponemos a usar una fuente documental novedosa y poco utilizada en nuestro país. La utilidad de la misma se ciñe a un periodo de tiempo durante el cual las adquisiciones de mobiliario y material de enseñanza destinado a la escuela primaria pública se realizaban de manera centralizada, a través de concursos públicos que vienen reflejados en su totalidad en la *Gaceta de Madrid*.

Durante el siglo XIX la *Gaceta* fue adquiriendo muchos de los rasgos que, actualmente la caracterizan. En primer lugar, en 1836 se aprobó que los Decretos, Órdenes e Instrucciones sólo se considerarían obligatorios cuando se hubieran publicado en la *Gaceta*. Después, en 1886, se estableció la estructura de la publicación, el orden de prelación de los diversos ministerios, y que sólo contendría documentos de interés general, y el 6 de junio de 1909 una Real Orden aprobó la Instrucción para el régimen y administración de la *Gaceta de Madrid*, una disposición que, además de regular su contenido, declaró que la *Gaceta* era el órgano oficial de publicidad, dependiente del Ministerio de la Gobernación y propiedad del Estado. Desde entonces, la *Gaceta* ha reflejado la historia de España, adaptándose a los acontecimientos del pasado siglo XX. Por ese motivo, durante las Repúblicas y la Guerra Civil, se habló, respectivamente, de la *Gaceta de la República* o del *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*; hasta que se adoptó la denominación actual, *Boletín Oficial del Estado*, de forma definitiva, a partir de 1939.

El periodo de tiempo comprendido entre 1901 y 1936 adolece de disposiciones legislativas que de alguna manera nos permitan reconstruir la historia de la Educación Infantil en España, al menos, en cuanto a su desarrollo dentro de las instituciones públicas, ya que las privadas requieren de un estudio en profundidad que excede a las dimensiones del presente trabajo. Otro factor que condiciona la escasa información existente en dicho periodo guarda relación con la graduación de la enseñanza. Al pasar a ser la educación de párvulos un grado más de la educación primaria en aquellas escuelas a las que se les confiere el carácter de graduadas, nos encontramos con una dificultad añadida a la hora de localizar datos sobre inventarios, estadísticas o cualquier otra información relacionada con la dotación de este tipo de instituciones. Estas circunstancias nos llevan a explotar la información que sobre los concursos de material hemos localizado en la *Gaceta* en una serie temporal que abarca desde la publicación de las normas para proveer las escuelas públicas en 1912 hasta 1936, año en el que debido al inicio de la contienda, las noticias relativas a estos concursos pierden su periodicidad y dejan de responder a la estructura que caracteriza a los documentos de la serie estudiada.

La financiación de las escuelas de párvulos respondía, al menos durante la primera década del siglo XX, a los mismos criterios utilizados durante el siglo anterior. La distribución de los créditos destinados a la compra de material en las escuelas nacionales no era uniforme, rigiéndose por una legislación que, consagrando derechos adquiridos, asignaba el material no a la escuela y según las necesidades de ésta, sino a quienes las regentaban, fijando la dotación que a cada uno correspondía en una sexta parte del sueldo que tuviera asignado en función de la categoría de la escuela en 1901<sup>47</sup>. En 1912, con el Real Decreto publicado el 30 de julio, se establecían unas normas para proveer por el Estado, en la parte que fuera posible, de mobiliario y material a las escuelas públicas, aunque la aportación al maestro para la compra de material siguió utilizándose como modo de financiación principal. Según este decreto, el crédito destinado a financiar el gasto generado por estas partidas se consignaba anualmente. El procedimiento para llevarlo a cabo era el siguiente: la Dirección General de Primera Enseñanza se encargaba de elevar una propuesta al ministerio que comprendía la clase y

---

<sup>47</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. OFICINA DE INFORMACIONES, PUBLICACIONES Y ESTADÍSTICA: *La primera enseñanza en Madrid 1924*, Madrid, talleres del Instituto geográfico, 1925, p. 109.

objetos que habían de adquirirse o construirse. Para determinar que escuelas habían de proveerse, se tomaban en cuenta los informes de los inspectores, así como los inventarios enviados por los maestros de las escuelas públicas a la Dirección General de Primera Enseñanza. Los criterios de preferencia empleados en la adjudicación del material se dirigían a satisfacer las necesidades de las escuelas con inventarios deficientes y las de nueva creación. Una vez cubiertas las necesidades de estos centros se repartiría el material en función de los inventarios aportados por las escuelas a la Dirección General de Instrucción Pública<sup>48</sup>.

El mobiliario podía ser adquirido o construido por la propia Dirección General, o bien se determinaban las instituciones y se fijaban los modelos conforme a los cuales había de ser adquirido o fabricado en las instalaciones locales. Además de los objetos facilitados a cada escuela, los maestros seguirían percibiendo las asignaciones destinadas a material. El decreto también recogía la posibilidad de intercambiar material entre escuelas. Para la construcción del mobiliario y el material de enseñanza se tendrían en cuenta los criterios del Museo Pedagógico Nacional, y se potenciaría la producción española a la vista de los progresos de la extranjera. Asimismo, se señala que cuando existiera un número elevado de objetos se habilitaría un almacén desde el que se enviarían a las distintas localidades. A pesar de este decreto, los ayuntamientos habían de seguir dotando de material y mobiliario a las escuelas públicas.

Por Real Orden de 30 de junio de 1913 se determinó imprimir un folleto, elaborado por el Museo Pedagógico Nacional, en el que se relacionaban los objetos que habían de adquirirse o construirse por parte del Museo. En cuanto a los folletos, se fueron publicando por parte del Museo enviándose de manera gratuita a las escuelas, pero en ninguno de ellos vemos contemplada de manera específica la enseñanza de párvulos.

Los concursos de material a los que hace referencia el Real Decreto de 30 de julio de 1912 son una fuente novedosa que puede complementar el estudio de la realidad

---

<sup>48</sup> “Real Orden disponiendo que los Maestros envíen á la Dirección General de Primera enseñanza, antes del 1º de Octubre próximo, un inventario detallado del mobiliario y material de enseñanza que á la fecha posean sus respectivas Escuelas de 13 de mayo de 1912”, *Gaceta de Madrid*, 149, publicado el 28 de mayo de 1912.

de las escuelas de párvulos en nuestro país en el periodo comprendido entre 1900 y 1936. Dicha información, en relación con la perspectiva de la cultura material, nos acerca al modelo medio de escuela de párvulos existente en España, al material que se utilizaba en ellas, a las peculiaridades del mobiliario empleado, al método educativo utilizado, y sobre todo, en relación con el objeto de nuestro estudio, a las características del método Froebel que podemos observar en los materiales y mobiliario adquiridos.

El periodo a estudiar comienza en 1912, coincidiendo con la promulgación del decreto que regula la celebración de los concursos y finaliza en 1936, fecha en la que el inicio de la contienda ralentiza y desfigura el sistema de adquisición de materiales para la provisión de escuelas primarias. Dentro de este periodo y atendiendo al objeto de los mismos podemos distinguir cuatro etapas con características distintivas propias:

1. Los decretos normativos y los primeros concursos (1911-1921)
2. Primeros concursos en los que se adquiere material de párvulos (1921-1925)
3. Nuevo reglamento para los concursos. Categorías de material según etapas escolares a las que se destina (1925-1930)
4. Nuevos criterios para el reparto del material. Mobiliario específico para escuelas de párvulos (1930-1935).

Los factores elegidos para la concreción de los periodos vienen determinados en su mayoría por el objeto mismo de los concursos. Sin embargo, el comportamiento de dichos factores se encuentra directamente influido por el contexto histórico educativo en el que se encuentren insertos. Así, en 1911 asistimos a un periodo de auge de la pedagogía científica, del higienismo y de otras corrientes que se abren paso en nuestro país justificando la existencia de instituciones como el Museo Pedagógico. Se hace necesario dotar a las escuelas de enseñanza primaria de medios que les permitan poner en práctica las nuevas corrientes pedagógicas procedentes de la Escuela Nueva. En 1920 el Estado había asumido la construcción de edificios escolares y creado la Oficina Técnica de Construcciones Escolares del Ministerio de Instrucción Pública, que tenía funciones de aprobar los proyectos para la construcción de escuelas y los de modificación y reforma de los locales ya existentes<sup>49</sup>. Continuando en esa dirección, en

---

<sup>49</sup> LAHOZ ABAD, P.: “Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas”, *Historia de la educación*, 12-13 (1994), pp. 121-147.



1921 el material empieza a proporcionarse de manera centralizada, en base a unos requerimientos homogéneos para todo el territorio nacional. En este segundo periodo tenemos noticias de los primeros concursos que contemplan el material de párvulos como objeto de estas dotaciones. El tercer periodo, desde 1925 a 1930, se caracteriza por estructurar las dotaciones del material de párvulos en torno a categorías según las etapas escolares a las que iba destinado, que posteriormente son adjudicadas en bloques, sistema que explicaremos más adelante. El último periodo estudia los concursos celebrados entre 1930 y 1935/36. En él, como nota más destacada, se diversifican las adquisiciones de mobiliario específico para párvulos en varias categorías. En cuanto a los concursos en general, cabe destacar que desde 1911 las adquisiciones que no excedían de 50.000 pesetas no era necesario que se sometieran a concurso, autorizándose a la administración a que las adjudicase directamente. Sin embargo, aunque muchas de las adquisiciones de mobiliario y material escolar no superasen esa cifra, fueron sometidas a concurso, pero probablemente otras fueran adjudicadas por el procedimiento directo, por lo que de éstas últimas no tenemos datos.

### **5.2.3.1. Los decretos normativos y los primeros concursos (1911-1921).**

En el primer periodo se establecieron las bases en torno a las cuales se celebrarían los concursos y cuáles serían las características del mobiliario y el material a adquirir. Para ello, y en primer lugar, el Ministerio de Instrucción Pública reguló la manera en la que los maestros debían hacer el inventario del mobiliario y el material que poseyeran sus escuelas:

- a) “Para el mobiliario: clase o modelo de las mesas blancas: Número de ellas, detallando el de cada modelo si la escuela posee varios. Procedencia (adquisición directa por el maestro, compra del ayuntamiento respectivo; compra por virtud de subvenciones del ministerio; Donativo y de quien) Fecha de la adquisición. Lo mismo con respecto a los demás objetos del mobiliario.
- b) Para el material de enseñanza: modelo o autor de cada una de las especies de material, distinguiéndoles con toda precisión. Número de cada una. Procedencia como el mobiliario. Fecha de adquisición”<sup>50</sup>.

En base a estos inventarios, recogidos y firmados por los inspectores, se promovería la compra de material y mobiliario por parte del Ministerio. El decreto que regulaba la forma de adquirir y repartir estos elementos, también recordaba que las fuentes de financiación existentes hasta la fecha -presupuestos municipales y la parte asignada a los maestros- seguiría manteniéndose como medio de financiación, pero recomendaba que las adquisiciones realizadas por estos organismos tuvieran en cuenta las condiciones técnicas determinadas para cada objeto por la Dirección General<sup>51</sup>. Cabe destacar que las escuelas dotadas mediante este sistema de concursos serían solamente las escuelas nacionales. Las escuelas bajo la tutela del Patronato General de Escuelas de Párvulos no tuvieron cabida en estos concursos.

---

<sup>50</sup> “Real Orden disponiendo que los Maestros envíen á la Dirección General de Primera enseñanza, antes del 1º de Octubre próximo, un inventario detallado del mobiliario y material de enseñanza que á la fecha posean sus respectivas Escuelas de 13 de mayo de 1912”, op. cit.

<sup>51</sup> “Real Decreto disponiendo que en el presupuesto general de este Ministerio se consigne anualmente un crédito para proveer directamente, por el Estado, de mobiliario y material de enseñanza á la Escuelas públicas”, *Gaceta de Madrid*, 212, publicado el 30 de julio de 1912.

Al año siguiente, en 1913, se publica la Real Orden dando instrucciones concretas para la adquisición del material. A ella se acompañaba el documento del dictamen del Museo Pedagógico Nacional, firmado por su director Manuel Bartolomé Cossío, en el que se detallaba el material más recomendable para la enseñanza de las diferentes asignaturas. En esta relación no se hacía alusión a materiales específicos de párvulos, excepto para desacreditar aquellos aparatos, muy de moda en la época, destinados a la enseñanza de la lectura, para lo cual Cossío recomendaba el aprendizaje de la lectura por la escritura, postura ésta abanderada por los representantes de la Escuela Nueva, y, en concreto en el libro *Leer Escribiendo* de Ángel Llorca (1911), pero no hay ninguna otra alusión al material o mobiliario de las escuelas de párvulos<sup>52</sup>.

El primer concurso convocado el 10 de agosto de 1913, contempla dotaciones de material de una extensa lista de elementos que incluye, entre otros, aparatos de proyección, láminas, paneles, fotografías o similares, colecciones de insectos o cajas lineanas y armoniums y guías de canto. En esta convocatoria no existen, salvo aquellos destinados al canto, elementos que puedan considerarse para la enseñanza de párvulos<sup>53</sup>. En los concursos convocados durante este quinquenio, la enseñanza de párvulos sigue sin tener tratamiento específico. En diciembre de 1915 se resuelve invertir de manera directa la cantidad de 25.000 pesetas en la compra de material, para lo cual el Ministerio nombra, por Real Orden de 25 de diciembre de 1915, una comisión encargada de asesorar a la Dirección General de Primera Enseñanza en la adquisición y selección del material<sup>54</sup>. Desde ese momento será la citada comisión la encargada de estudiar las propuestas y elevar los informes pertinentes a dicha Dirección General.

El primero de los concursos para la dotación del mobiliario, fue convocado por Real Orden de 5 de septiembre de 1914, con él se pretendía comprar mesas-bancos bipersonales siguiendo el modelo del Museo Pedagógico Nacional. En estas primeras adquisiciones no se incluía ningún modelo adaptado a la enseñanza de párvulos. Los

---

<sup>52</sup> “Real Orden disponiendo se publique en este periódico oficial el dictamen del Museo Pedagógico Nacional relativo a la clase de objetos que hayan adquirido o construirse como material de enseñanza e indicación de sus condiciones pedagógicas y modelos preferibles”, *Gaceta de Madrid*, 192, publicada el 11 de julio de 1913.

<sup>53</sup> “Dirección General de Primera Enseñanza. Anunciando concurso público para la adquisición de material de enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 222, publicado el 10 de agosto de 1913.

<sup>54</sup> “Real Orden nombrando para asesorar a la Dirección General de Primera Enseñanza en la adquisición y selección del material pedagógico con destino a las Escuelas de primera enseñanza, una Comisión compuesta de los señores que se mencionan”, *Gaceta de Madrid*, 8, publicada el 8 enero de 1916.

concursos de mobiliario publicados a partir de 1916 ya contemplan los diferentes tamaños de las mesas-bancos bipersonales en función de la edad de los niños. Esta división, contemplada en la Real Orden de 28 de abril de 1905 establecía que dentro del *Mueblaje* escolar, las mesas bancos se dividían en cuatro tipos según sus dimensiones. De estos cuatro tipos, las escuelas de párvulos utilizarían el tipo número 1 y otro de un grado menor en sus dimensiones:

“Altura de la mesa.....	58 cm.
Ancho de la mesa.....	40 cm.
Longitud de la mesa.....	50 cm.
Altura del asiento.....	30 cm.
Ancho del asiento.....	24 cm.
Longitud del asiento.....	34 cm.
Altura del respaldo por el borde superior.....	22cm.

[...]Los tableros de las mesas de estos dos tipos, [el nº 1 y el menor], se dispondrán de modo que puedan estar horizontalmente cuando lo requiera la índole de los ejercicios [...] que practiquen los párvulos”<sup>55</sup>.

Por lo tanto, y aunque no de manera explícita, se propone que las escuelas de párvulos se doten de un mobiliario específico adecuado a las exigencias de esta enseñanza. Por ejemplo, ofreciendo la posibilidad de poner el tablero horizontal para realizar los trabajos manuales. Hemos pasado de la gradería a la mesa banco, bien individual tal y como vimos en el grabado de la inauguración de la Escuela Modelo de los Jardines de Infancia, bien bipersonal con las características recomendadas por el Museo Pedagógico, lo que indica cierto cambio en las prácticas como consecuencia de la aplicación de métodos que requerían la participación activa del alumno en algunas de sus manifestaciones.

---

<sup>55</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Instrucción técnico higiénica relativa a la construcción de escuelas. Subvenciones para la construcción de edificios escolares*, Madrid, Imprenta de la Dirección Nacional del Instituto Geográfico y Estadístico, 1909, p. 21

### 5.2.3.2. Primeros concursos en los que se adquiere material de párvulos (1921-1925).

Dentro de la continuidad que representa el sistema de concursos, en 1920 el Estado asume la construcción de edificios escolares y se crea la Oficina Técnica para Construcción de Escuelas del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. El material empieza a adquirirse y proporcionarse de manera centralizada, en base a unos requerimientos homogéneos para todo el territorio nacional. En este segundo periodo, los materiales a adquirir son más diversos. En los primeros concursos que contemplan la adquisición de material destinado a dotar escuelas de párvulos, el material venía agrupado, en un primer momento, bajo el epígrafe “Juegos educativos para niños (juegos de superficies, de construcción, de iniciación a las matemáticas)”. Cabe destacar que conforme a la ley de contabilidad de 1 de julio de 1911, el material cuyo precio no excediera de 50.000 pesetas en su importe total podía ser adquirido sin las formalidades de subasta o concurso público. Por tanto, es probable que parte de este material fuese adquirido sin necesidad de someter su adjudicación a concurso público, si el coste del mismo representaba una cantidad por debajo de esta cifra.

En este segundo periodo se convocan los siguientes concursos:

Cuadro 5. 1. Concursos de material para escuelas de párvulos en España (1920-1925).

Fecha	Modelos y ejemplares que se demandan
1 de agosto de 1921	Juegos educativos para niños (juegos de superficies, de construcción, iniciación a la matemática, etc.)
29 de mayo de 1923	Material de demostración y de aplicación para escuelas de párvulos; láminas, cuadros para lecciones de cosas; fábulas, historia, frisos, álbumes de imágenes; Dones de Froebel, juegos, juguetes, figuras de animales recortadas y demás material e instrumentos y accesorios para estas lecciones y trabajos.

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, durante este quinquenio tampoco son muchas las grandes partidas destinadas a dotar de material las escuelas de párvulos. Hemos de tener en cuenta que nos referimos solamente a las escuelas nacionales de párvulos, que en 1921 eran solamente 587 establecimientos y en 1923 no llegaban a 600. Más que la cantidad de concursos, destacaríamos de este periodo la evolución, al pasar de un epígrafe genérico, juegos educativos para niños, a un enunciado mucho más complejo que demanda un material específico para un determinado tipo de enseñanzas como los dones de Froebel, aunque tras el estudio que se hace de la adjudicación de los concursos, veremos que la

utilización de estos materiales no responde tanto a la implantación de un método en concreto sino, más bien, a asumir la oferta que las propias casas comerciales presentaban.

A continuación analizaremos, en otro cuadro, las resoluciones de los concursos anteriores. En ellas podemos ver cómo se distribuye la oferta de ese tipo de bienes, y sobre todo cómo es esa propia oferta la que de manera no formal sugiere los elementos a demandar en concursos posteriores.

Cuadro 5.2. Resolución de los concursos de material para escuelas de párvulos en España (1920-1925).

Fecha concurso	Fecha resolución	Adjudicación
1 de agosto de 1921	1 de enero de 1922	A Miguel Munar, 25 colecciones de juegos educativos Froebel, de nueve números; es decir, los de toda la colección, excepto el 9 y el 10, que a 54,85 pesetas/colección importan 1.371,25 pesetas. A la casa Perlado Páez y compañía, 26 colecciones de dones de Froebel, números 1 a 15, menos el 3, 4 y 6 que a 47 pesetas/colección importan 1.222 pesetas.
23 de mayo de 1923	18 de diciembre de 1923	A la casa Perlado Páez 33 colecciones de "Dones de Froebel" de 13 números a 47 pesetas colección, 1551 pesetas. A J. Esteva Marata 20 colecciones de 15 cajas "Dones de Froebel" cada una, que a 117 pesetas colección suponen 2310 pesetas.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, hemos centrado el análisis en los dones de Froebel por ser este material el más representativo de los utilizados para poner en marcha el método Froebel en las escuelas de párvulos. Así, vemos que en total se adquieren unas 55 colecciones Froebel, a dos proveedores diferentes. La adquisición y posterior reparto de materiales no vino motivada por la puesta en marcha del método Froebel en determinadas escuelas de párvulos, sino que se adquirió este material junto con todo tipo de elementos ofertados para la enseñanza de párvulos. Los materiales destinados a este nivel de enseñanza no respondían, al contrario que los de la enseñanza primaria, a epígrafes claros y concisos, sino que bajo esta denominación se englobaban elementos muy dispares. Incluso las colecciones del método Froebel no se adquirirían completas a un solo proveedor, sino que los concursos se resolvían comprando unos elementos a unas casas y otros a otras. Así, entre los materiales adjudicados a la casa Perlado Páez como material de demostración y de aplicación para escuelas de párvulos, encontramos compases, reglas, escuadras, cartabones y todo tipo de material que, sin ser específico para la enseñanza de párvulos admitía ser adquirido como tal.

En cuanto al mobiliario, las mesas banco bipersonales de distintos tamaños fueron las elegidas para amueblar las escuelas de párvulos. Los criterios para resolver estos concursos eran los mismos utilizados en el periodo anterior.

#### **5.2.3.3. Nuevo Reglamento para los concursos. Categorías de material según etapas escolares a las que se destina (1925-1930)**

El tercer periodo se caracteriza por estructurar las convocatorias de los concursos para la adquisición del material para las escuelas de párvulos en torno a grupos de materiales afines que posteriormente eran adjudicados en bloques. El sistema de concursos se consolida tras los primeros años de funcionamiento, y se diversifica la oferta de material de enseñanza. Como vimos en el apartado sobre los catálogos de material de enseñanza, los materiales procedentes de Alemania entran de lleno en el mercado español a causa del bajo precio de los mismos por la inflación que azota a este país tras la primera guerra mundial, en parte para servir de puente a la exportación hacia los países americanos de habla hispana, en parte para hacerse con un nicho de mercado en nuestro país que no cubrían las empresas españolas. Esta mayor oferta hace que el Estado, en los concursos que publica, demande muchos más tipos de materiales que en los concursos de los primeros años. Además, los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios llegan a España con sus informes, en los que dan a conocer novedosos métodos de enseñanza. La modernización de la educación en nuestro país dependerá en parte, para algunos, de la entrada en nuestras aulas de nuevas formas de enseñar, avaladas por un material complejo y diverso. El Estado participa de esta corriente intentando dotar a las escuelas, en algunos casos, de materiales como los aparatos de proyección que abren la educación al nuevo mundo de la imagen.

En cuanto al mobiliario, por primera vez se adquieren mesas y sillas diferentes de las mesas banco bipersonales, lo que representa un importante cambio en la concepción educativa de la enseñanza de párvulos.

En marzo de 1925 se sacan a concurso una larga lista de modelos y elementos a adquirir, todos ellos destinados a la enseñanza primaria, pero ninguno de ellos guarda relación con la enseñanza de párvulos. Las máquinas de coser representan una novedad

en las adquisiciones a realizar y los aparatos de proyección junto con los mapas siguen siendo bastante demandados<sup>56</sup>.

Cuadro 5.3 Concursos de material para escuelas de párvulos en España (1925-1930)

Fecha	Grupos
21 de mayo de 1927	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Juguetes y juegos educativos (muñecas, animales, bolos, pelotas, aros, etc.)</li> <li>b) Elementos para juegos y trabajos manuales (mosaicos, tabletas, bastones, cuentas, etc.)</li> <li>c) Instrumentos para la vida (herramientas de jardinería, regaderas, palas, carretillas, cubos, carritos, etc.)</li> <li>d) Representaciones (láminas de naturaleza, excluyendo las de zoología, botánica, Agricultura e Industria, del hogar, del trabajo, de juegos etc.)</li> <li>e) El material especial al servicio de la pedagogía metódica de Froebel y Decroly. Dones de Froebel, materiales para el tejido, pegado, recortado, trenzado, picado, modelado etc. (cubos, prismas, cilindros esferas etc.)</li> </ul>
19 de junio de 1928	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Juguetes y juegos educativos (muñecas, animales, bolos, pelotas, aros, etc.)</li> <li>b) Elementos para juegos y trabajos manuales (mosaicos, tabletas, bastones, cuentas, etc.)</li> <li>c) Instrumentos para la vida (herramientas de jardinería, regaderas, palas, carretillas, cubos, carritos, etc.)</li> <li>d) Representaciones (láminas de naturaleza, excluyendo las de zoología, botánica, Agricultura e Industria, del hogar, del trabajo, de juegos etc.)</li> <li>e) El material especial al servicio de la pedagogía metódica de Froebel y Decroly. Dones de Froebel, materiales para el tejido, pegado, recortado, trenzado, picado, modelado, etc. (cubos, prismas, cilindros esferas etc.)</li> </ul>
19 de abril de 1929	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Juguetes y juegos educativos (muñecas, animales, bolos, pelotas, aros, etc.)</li> <li>b) Elementos para juegos y trabajos manuales (mosaicos, tabletas, bastones, cuentas, etc.)</li> <li>c) Instrumentos para la vida (herramientas de jardinería, regaderas, palas, carretillas, cubos, carritos, etc.)</li> <li>d) Representaciones (láminas de naturaleza, excluyendo las de zoología, botánica, Agricultura e Industria, del hogar, del trabajo, de juegos etc.)</li> <li>e) El material especial al servicio de la pedagogía metódica de Froebel y Decroly. Dones de Froebel, materiales para el tejido, pegado, recortado, trenzado, picado, modelado, etc. (cubos, prismas, cilindros esferas etc.)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, en los concursos de este periodo agrupados bajo el epígrafe “modelos o ejemplares para la especial enseñanza para párvulos”, todos los materiales demandados tenían cabida en el desarrollo de las enseñanzas del método Froebel, desde los de jardinería utilizados para los ejercicios de los niños en el patio, hasta los juegos y trabajos manuales y el material específico al servicio de la pedagogía metódica de Froebel y Decroly. Conexión o emparejamiento, este último, que nos indica hasta qué punto el método, a lo largo de los años desde que se realizaron las primeras

<sup>56</sup> “Reales órdenes disponiendo se abra concurso público para la adquisición del material pedagógico que se menciona, con destino a las Escuelas nacionales de Primera enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 62, publicado el 2 de marzo de 1925.



experiencias en nuestro país, sufrió cambios y se adaptó a cada uno de los momentos por los que atravesaron nuestras instituciones educativas. Otro matiz que se puede extrapolar de este enunciado guarda relación con el mayor peso que este nivel educativo, aún y por mucho tiempo considerado parte de la educación primaria, comienza a tener un carácter propio y unos elementos distintivos que, como hemos visto, analizados en profundidad, proceden de la metodología que en el último cuarto del siglo anterior fue conocida en nuestro país con la puesta en marcha de experiencias como la del método Froebel en la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia.

A continuación, en la resolución de estos concursos, podremos apreciar el verdadero significado que tenían tanto para la comisión asesora para la adquisición de material y mobiliario pedagógico, como para los delegados comerciales encargados de ofertar el material en función de los grupos que se habían establecido.

Cuadro 5.4. Adjudicación de los concursos de material para escuelas de párvulos en España (1925-1930)

Fecha de concurso	Fecha de resolución	Adjudicación
21 de mayo de 1927	23 de agosto de 1927	El expediente se resuelve distribuyendo en cinco lotes los materiales a adquirir. Dentro de estos lotes, se asignó a cada uno de los adjudicatarios del concurso un tipo determinado de material con unas cantidades y un importe determinado. El lote B va destinado a diez escuelas graduadas y está compuesto por el Método Froebel, armario y columpio si la escuela tiene jardín o patio. Los lotes no son todos iguales por lo que del método Froebel solamente se adquieren 10 unidades, que son encargadas a José Barba Porret que los proporciona al precio de 127 ptas. cada uno.
19 de junio de 1928	10 de noviembre de 1928	A Francisco Ocaña Cantero, industrial domiciliado en Cádiz, calle Sagasta nº 53, 20 cajas de pegado froebeliano, a seis pesetas caja; 20 cajas de entrelazado Froebeliano, a seis pesetas cada caja, y 30 cajas de elementos para juegos a seis pesetas cada una. A José Barba Porret, gerente de la firma "Material escolar y científico" S.A. establecida en la Ronda de la universidad nº 7, 10 métodos Froebel a 110 pesetas cada uno.
19 de abril de 1929	7 de agosto de 1930	A José Barba Porret 20 métodos Froebel a 105 pesetas cada uno.

Fuente: elaboración propia.

Como vemos, en cinco años solamente se adquirieron 40 cajas del método Froebel, para unas 600 escuelas nacionales de párvulos existentes en España, lo que significa que el método Froebel y los materiales específicos precisos para su puesta en marcha no tuvieron una expansión institucional generalizada. Sin embargo, en cuanto al

conjunto de materiales demandados para la enseñanza de párvulos, podemos deducir que la metodología activa en la enseñanza de párvulos comienza a ser un hecho a nivel institucional y, dentro de esta metodología activa, elementos fácilmente identificables con el método Froebel comienzan a hacerse realidad en las aulas de párvulos.

Otro cambio representativo que apreciamos mediante el análisis de esta fuente guarda estrecha relación con el mobiliario. En este tercer periodo, el mobiliario específico para párvulos se hace un hueco en los concursos, las mesas de párvulos ya no son el pupitre bipersonal del modelo propio del Museo Pedagógico, con las dimensiones del modelo tipo 1 para las clases de párvulos. En los concursos comienzan a demandarse mesas de tablero horizontal con sillas separadas. Este tipo de mobiliario representa un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje. Las mesas dejan de estar orientadas hacia la mesa del maestro para dar a los niños la posibilidad de trabajar juntos. Este mobiliario, similar al que describen los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios que han visitado en escuelas de párvulos en diferentes países de Europa, es similar al que describía Badouin en uno de los primeros manuales sobre el método Froebel que se difundieron y tradujeron en nuestro país<sup>57</sup>.

Cuadro 5.5. Distribución del crédito para la adquisición de mobiliario para escuelas de párvulos en España en 1929.

Fecha	Distribución del crédito
5 de marzo de 1929	Crédito de 650.000 pesetas distribuido de la siguiente forma: Para mesas de tablero horizontal de seis y dos plazas, 50.000 pesetas. Para mesas de tablero horizontal de cuatro y una plaza, 30.000 pesetas. Para material especial de párvulos, 10.000 pesetas.

Fuente: elaboración propia.

Aunque los términos de adjudicación del crédito no hacen referencia al destino de estas mesas, las imágenes de escuelas de párvulos que hemos localizado nos llevan a identificar este tipo de mobiliario con el utilizado en primera instancia para los grupos escolares modelo que se construyeron en Madrid durante la República<sup>58</sup>. En las aulas de párvulos de estos centros, equipadas con los más modernos recursos pedagógicos, los

---

<sup>57</sup> BADOUIN, J. M.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, librería Juan Bastinos e Hijo, 1866, p. 207.

<sup>58</sup> DEL POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> M.: *Urbanismo y Educación: Política educativa y expansión escolar (1900-1931)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.

niños se sentaban en grupos de cuatro o más alrededor de una mesa en las que se les podía ver trabajando con todo tipo de materiales. Probablemente, tras los ensayos, los responsables de la adquisición del mobiliario destinado a las escuelas de párvulos decidieron extender estos modos de hacer a las escuelas de párvulos de nuestro país en las que, hasta la fecha, los niños se sentaban en bancos bipersonales mirando al profesor que llevaba a cabo una enseñanza de corte academicista y memorístico.

#### **5.2.3.4. Nuevos criterios para el reparto de material. Mobiliario específico para la enseñanza de párvulos (1930-1935)**

En los albores de la Segunda República entramos en una nueva etapa en la que las características requeridas por la administración educativa central al material y mobiliario adquirido por medio de concursos públicos experimentan avances apreciables. Unos cambios que evidencian modificaciones en las concepciones pedagógicas, respecto a los diferentes niveles, dentro de la enseñanza primaria, promovidas desde los foros oficiales. De especial interés resultan para este trabajo los cambios operados en el nivel de párvulos, hasta la fecha precedido del adjetivo “especial”, y que durante esta última etapa, de gran dinamismo educativo, consolida una parte importante de lo que en un futuro pasarán a constituir sus señas de identidad.

Material y mobiliario emprenden caminos diferentes. En cuanto al primero, ya no existe una demanda de métodos concretos. Durante la mayoría del quinquenio las referencias específicas al método Froebel desaparecen de los anuncios oficiales, sin embargo, un análisis de los materiales que se demandan nos permite afirmar que en nuestras aulas de párvulos, durante la Segunda República, se enseña teniendo presentes en bastantes casos las directrices básicas que Froebel daba a conocer en su método. En cuanto al mobiliario, se consolida el modelo anunciado en el último año de la etapa anterior: los alumnos de párvulos pasan a aprender en mesas de cuatro o más plazas con formas y colores adaptados a sus necesidades. Estas directrices supusieron una revolución en la manera de entender la enseñanza de los más pequeños y permanecen en las aulas hasta nuestros días.

Cuadro 5.6. Concursos de material para escuelas de párvulos en España (1930-1936)

Fecha	Condiciones del concurso
11 de marzo de 1930	Material especial de párvulos con destino a las escuelas nacionales de primera enseñanza. A) Juguetes, Juegos educativos (muñecas, animales, bolos, pelotas, etc.) B) Elementos para juegos y trabajos manuales (mosaicos, tabletas, bastones, cuentas, etc.) C) Instrumentos para la vida (herramientas de jardinería, regaderas, palas, carretillas, cubos, carritos, etc.) D) Representaciones, láminas de naturaleza (excluyendo las de zoología, botánica, Agricultura e Industria, del hogar, del trabajo, de juegos etc.) E) El material especial al servicio de la pedagogía metódica de Froebel, Montessori y Decroly. Materiales para el tejido, pegado recortado trenzado picado, modelado etc. (cubos, prismas, cilindros esferas etc.)
9 de mayo de 1931	Concurso público de material de la especial enseñanza de párvulos con destino a las escuelas nacionales de primera enseñanza. El material ha de estar comprendido en los siguientes grupos: A) Juguetes, Juegos educativos (muñecas, animales, bolos, pelotas, etc.) B) Elementos para juegos y trabajos manuales (mosaicos, tabletas, bastones, cuentas, etc.) C) Instrumentos para la vida (herramientas de jardinería, regaderas, palas, carretillas, cubos, carritos, etc.) D) Representaciones, láminas de naturaleza (excluyendo las de zoología, botánica, Agricultura e Industria, del hogar, del trabajo, de juegos etc.) E) El material especial al servicio de la pedagogía metódica de Froebel, Montessori y Decroly. Materiales para el tejido, pegado, recortado, trenzado, picado, modelado etc. (cubos, prismas, cilindros esferas etc.)
27 de julio de 1932	Concurso I. Para la adquisición de material especial para la enseñanza de párvulos o con destino a las escuelas maternas por un total de 25.000 pesetas. Condiciones especiales del concurso Los ofrecimientos que se realicen a este concurso podrán referirse a elementos propiamente educativos o recreativos, métodos, juegos etc., bien independientemente unos de otros, o bien formando lotes integrados libremente por los elementos que juzguen adecuados los concursantes.
19 de octubre de 1933	Concurso I. Para la adquisición de material especial para la enseñanza de párvulos o con destino a las escuelas maternas, por un total de 50.000 pesetas.
23 de julio de 1934	Concurso G. Para la adquisición de material especial para la enseñanza de párvulos o con destino a las escuelas maternas. Condiciones especiales del concurso. Se estructura en lotes, siguen siendo tijeras, cartulinas etc.
26 de septiembre de 1934	Concurso E para la adquisición de material especial para la enseñanza de párvulos o con destino a Escuelas maternas. Lo que antes estaba distribuido en más de 10 lotes pasa a estar distribuido en tres.
26 de julio de 1935	Material diverso para la enseñanza de párvulos, trabajos manuales y elementos constructivos por los propios alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Antes de adjudicar los concursos, la Dirección General de Primera Enseñanza decide exponer todos los modelos que concurren a cada convocatoria, de manera que los expertos puedan valorar de manera práctica las ventajas e inconvenientes de cada uno:

“Con los diferentes modelos que por los concurrentes a los concursos respectivos pudiesen presentarse se organizará una exposición pública a la

terminación de los plazos que se fijen y antes de la adjudicación correspondiente, por término no inferior a diez días, en los locales que por esta Dirección General se determinen y en los que sobre cada modelo se hará constar el nombre del proponente, cantidad ofrecida y precio por unidad, lote o total de la propuesta”<sup>59</sup>.

Este tipo de concurso responde ya a una estructura distinta de los anteriores. En cuanto a la enseñanza de párvulos, se añade el material para escuelas maternas. El concurso se vuelve a estructurar en lotes, pero ya no contempla enseñanzas según los métodos Decroly, Froebel o Montessori. Al igual que en el anterior, no encontramos demanda de elementos de jardinería ni de columpios. Este es el segundo concurso que cambia la demanda ministerial. Sin embargo, los elementos que se solicitan corresponden a las ocupaciones froebelianas.

Cuadro 5.7. Adjudicaciones del material para escuelas de párvulos en España (1930-1935)

Concurso	Resolución	Adjudicación
11 de marzo de 1930	15 de junio de 1930	A José Barba Porret, gerente de la casa de material escolar y científico de Barcelona, 20 métodos Froebel a 103,50 ptas. Con cuyo material se formarán 20 lotes A), 15 B) y 5 C), es decir para dotar 40 escuelas. El lote B va destinado a diez escuelas graduadas y está compuesto por el Método Froebel, armarito y columpio si la escuela tiene jardín o patio.
9 de mayo de 1931	25 de junio de 1931	Concurren: Joaquín Pla Cargol, Gerente de la casa Dalmau Carles Pla de Gerona, y Luis Barral Nulart, gerente de la casa Seix Barral hermanos de Barcelona. Se adjudica a Seix Barral pero no se hace mención a material de métodos específicos como el Froebel.
27 de julio de 1932	10 de diciembre de 1932	Todo tipo de material como tijeras, reglas, lápices, pegamento, plastilina, pliegos de cartulinas, etc.
19 de octubre de 1933	19 de diciembre de 1933	La mayoría de elementos adquiridos son objetos utilizados para el desarrollo de trabajos manuales de poco valor y en grandes cantidades
23 de julio de 1934	--	En una circular publicada en la <i>Gaceta</i> de 2 de octubre de 1934 da por resueltos los concursos anunciados en el primer trimestre de 1934, sin embargo, en la <i>Gaceta</i> no encontramos anuncio de dicha resolución.
26 de julio de 1935	23 de septiembre de 1935	Adjudicación del concurso H, material para la enseñanza de párvulos. A Joaquín Pla Cargol, Gerente de la casa Dalmau Carles Pla, 250 cajas Froebel según muestra nº 75, a 2,50 pesetas, 625 pesetas. Sigue sin solicitarse material para jardinería.

Fuente: elaboración propia.

<sup>59</sup> “Dirección General de Primera enseñanza. Abriendo concurso para adquisición de material y mobiliario escolar, con destino a las Escuelas nacionales de Primera enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 292, publicado el 19 octubre 1933.

Como vemos en todos estos concursos, la enseñanza de párvulos ha introducido en sus aulas, a lo largo de este proceso de dotación, los trabajos manuales. Los materiales a adquirir, salvo excepciones, son genéricos y no favorecen el ensayo de ningún método pedagógico en particular. Hasta los últimos años, el adjetivo espacial acompaña a las enseñanzas de párvulos, pero hemos de destacar su alejamiento de los métodos academicistas, circunstancia esta última que podremos corroborar a través del estudio de los concursos de mobiliario en este último quinquenio.

Cuadro 5.8. Concursos de mobiliario destinado a escuelas de párvulos en España (1930-1935)

Fecha	Concurso
26 de marzo de 1930	<p>Concurso público para adquirir mesas de tablero horizontal de ocho plazas, con sus correspondientes sillas con destino a escuelas nacionales de párvulos, por la suma de 30000 pesetas y con arreglo a las condiciones siguientes.</p> <p>Materiales: madera seca de haya o pino del país, con tablero de 25 mm. de grueso, 1,60 metros de largo y 70 cm de ancho y pies de 60 por 50 mm, debiendo ser la altura total de la mesa 65 cm. Las sillas serán de igual madera que las mesas, y el grueso de barras y pies de las mismas de 20 por 25 milímetros, siendo la altura del asiento de 35 cm y la total en todas ellas de 55 cm.</p>
4 de febrero de 1931	<p>e) Mesas tablero horizontal de seis plazas con sus correspondientes sillas, para escuelas de párvulos 35.000 pesetas.</p> <p>f) Mesas tablero horizontal cuatro plazas con sus sillas, para párvulos 35.000 pesetas.</p>
25 de mayo de 1931	<p>Orden para abrir concurso público para la adquisición de mesas de tablero horizontal de seis plazas con sus correspondientes sillas, con destino a escuelas nacionales, por la suma de 40.000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de cuatro a seis años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también proporcionadas a párvulos de la citada edad.</p> <p>Concurso público para adquirir mesas de tablero horizontal de cuatro plazas, con sus correspondientes sillas con destino a escuelas nacionales, por la suma de 40000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de cuatro a seis años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también proporcionadas a párvulos de la citada edad.</p>
29 de enero de 1932	<p>Concurso público para adquirir mesas de tablero horizontal de cuatro plazas, con sus correspondientes sillas con destino a escuelas nacionales, por la suma de 5000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de seis a siete años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también proporcionadas a párvulos de la citada edad.</p> <p>Concurso público para la adquisición de mesas de tablero horizontal de seis plazas con sus correspondientes sillas, con destino a escuelas nacionales, por la suma de 5.000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de cuatro a cinco años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también proporcionadas a párvulos de la citada edad.</p> <p>Concurso público para adquirir mesas de tablero horizontal de cuatro plazas, con sus correspondientes sillas con destino a escuelas nacionales, por la suma de 5000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de cuatro a cinco años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también proporcionadas a párvulos de la citada edad.</p> <p>Concurso público para la adquisición de mesas de tablero horizontal de seis plazas con sus correspondientes sillas, con destino a escuelas nacionales, por la suma de 5000 pesetas. Madera seca de haya o pino del país, debiendo ser el grueso largo y ancho de la mesa el de los pies y la altura total de la mesa, de medidas acomodadas a párvulos de seis a siete años de edad. La silla será de igual madera que la de la mesa, y el grueso de pies y barras de las mismas y la altura del asiento serán también</p>

	proporcionadas a párvulos de la citada edad.
10 de agosto de 1932	<p>Concurso A. Para la adquisición, por un total importe de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos de cuatro a cinco años, de cuatro plazas, plano horizontal, con sus correspondientes sillas o asientos.</p> <p>Concurso B. Para la adquisición por un total importe de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos de seis a siete años, de cuatro plazas, plano horizontal, con sus correspondientes sillas o asientos.</p> <p>Concurso C. Para la adquisición por un total importe de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos de cuatro a cinco años, de seis plazas, plano horizontal, con sus correspondientes sillas o asientos.</p> <p>Concurso D. Para la adquisición por un total importe de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos de seis a siete años, de seis plazas, plano horizontal, con sus correspondientes sillas o asientos.</p>
19 de octubre de 1933	<p>Concurso A. Para la adquisición, por un total de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos de forma reDonda y plano horizontal, con sus correspondientes asientos o sillas según modelo.</p> <p>Concurso B. Para la adquisición, por un total de 50.000 pesetas, de mesas de cuatro plazas, plano horizontal, cuadradas con sus correspondientes asientos o sillas, según modelo.</p> <p>Concurso C. Para la adquisición por un total de 50.000 pesetas, de mesas de cuatro plazas de plano horizontal, semicuadradas, con sus correspondientes sillas o asientos según modelo.</p> <p>Concurso D. para la adquisición, por un total de 50000 pesetas, de mesas de cuatro plazas, de plano horizontal, semicuadradas, con sus correspondientes asientos o sillas según modelo.</p> <p>En cuanto a las características de las mesas, destaca que las mesas y sillas del concurso A debían ser pintadas en seis colores distintos, que oportunamente serán determinados al adjudicar el concurso.</p>
23 de julio de 1934	Concurso A. Para la adquisición, por un total de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos, de forma reDonda y plano horizontal, con sus correspondientes asientos o sillas según modelo. Los modelos del concurso A habrán de ser pintados en seis colores distintos.
26 de septiembre de 1934	Concurso A. Para la adquisición, por un total de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos, de forma reDonda y plano horizontal, con sus correspondientes asientos o sillas según modelo. Los modelos del concurso A habrán de ser pintados en seis colores distintos
31 de mayo de 1935	Ya no se demandan mesas especiales para párvulos.
7 de junio de 1936	Concurso A. Para la adquisición, por un total de 50.000 pesetas, de mesas para párvulos, de forma redonda y plano horizontal, con sus correspondientes asientos o sillas según modelo. Los modelos del concurso A habrán de ser pintados en seis colores distintos.

Fuente: elaboración propia

Los bancos bipersonales dejan paso a las mesas cuadradas o reDondas Donde cuatro niños o más trabajan juntos sin necesidad de mirar todos al maestro. Durante este último quinquenio vemos como la enseñanza academicista y memorística se ve reemplazada, sobre todo en las aulas de párvulos, por una enseñanza activa basada en principios pedagógicos heredados de métodos como el de Froebel. Estas mesas se tiñen de color para dar a las aulas infantiles un carácter propio y distintivo.



Cuadro 5.9. Adjudicación de los concursos de mobiliario destinado a escuelas de párvulos en España (1930-1935)

Concurso	Adjudicación	Texto
26 de marzo de 1930	15 de junio de 1930	Resolución del concurso público anunciado para adquirir mesas de tablero horizontal de ocho plazas, con sus correspondientes sillas para párvulos, con destino a escuelas nacionales de primera enseñanza. Que se adquieran a Francisco Sala Rubio, representante de Federico Giner y Llinares, fabricante de mobiliario escolar en Tabernes de Valldigna (Valencia), 240 equipos de esta clase de mobiliario, es decir, igual número de mesas como el modelo presentado y 1.920 sillas iguales al modelo de pies de mayor grueso de los dos ofrecidos, al precio de 125 pesetas cada equipo, cuyo importe se eleva a la cantidad de 30.000 pesetas.
25 de mayo de 1931	12 de julio de 1931	Resolución del concurso para la adquisición de mesas de tablero horizontal de seis plazas con sus correspondientes sillas, para escuelas de párvulos. Se adjudica íntegro el concurso al Sr. Sala Rubio, representante de Federico Giner Llinares fabricante de mobiliario escolar en Tabernes de Valldigna (Valencia), y en su virtud que se le adquieran 404 mesas de tablero horizontal de 6 plazas y 2.424 sillas de los dos tipos de medidas que se le señalen, al precio de 86,50 pesetas cada equipo, formado por una mesa y seis sillas, ascendiendo el importe total de esta adquisición a la cantidad de 34.946 pesetas.
29 de enero de 1932	14 de febrero de 1932	La comisión asesora de material y mobiliario pedagógicos ha resuelto que se adjudique íntegro dicho concurso a Francisco Sala Rubio, apoderado de Federico Giner Llinares, fabricante de mobiliario escolar en Tabernes de Valldigna (Valencia), único asistente al mismo, y que, en su consecuencia, se adquieran 27 equipos al precio de 70,50 pesetas cada uno de ellos, formado por una mesa y cuatro sillas. Se adjudican al mismo fabricante 52 equipos de una mesa y seis sillas.
10 de agosto de 1932	10 de diciembre de 1932	Concurso A, en su totalidad de 50.000 pesetas, a Jesús Borregón Ortega de Madrid, por 625 mesas redondas, con sus correspondientes asientos, según modelos presentados a razón de 80 pesetas unidad. Concurso B, en su totalidad de 49.980 pesetas, a Federico Giner Llinares, de Tabernes de Valldigna (Valencia) por 735 mesas cuadradas con sus correspondientes asientos, según modelo presentado a razón de 65 pesetas unidad Concurso C, en su totalidad de 49.926 pesetas, a Federico Giner Llinares, de Tabernes de Valldigna (Valencia) por 471 mesas rectangulares, de seis plazas, con sus correspondientes asientos, según modelo presentado a razón de 106 pesetas unidad. Concurso D, en su totalidad de 49.926 pesetas, a Federico Giner Llinares, de Tabernes de Valldigna (Valencia) por 471 mesas semicuadradas con sus correspondientes asientos, según modelo presentado a razón de 106 pesetas unidad, según modelos presentados.
19 de octubre de 1933	7 de diciembre de 1933	Concurso A. Mesas para párvulos de forma redonda y plano horizontal a José M <sup>a</sup> Aguilar Muntadas, de Madrid que ofrece un total de 477 mesas con sus correspondientes cuatro sillas cada una, pintadas en los seis colores que se le indiquen, a un precio unitario de 105 pesetas por mesa y sillas correspondientes. Concurso B. Mesas de cuatro patas, plano horizontal, cuadradas con sus correspondientes asientos o sillas a José M <sup>a</sup> Aguilar Muntadas, que ofrece 463 mesas, y que se repartirán en tres lotes iguales de las medidas 52, 57 y 60 cm en las mesas y 30, 33 y 35 cm en las sillas, resultando un precio unitario de 108 pesetas cada una. Concurso C. Mesas de cuatro plazas de plano horizontal, semicuadradas con sus correspondientes asientos o sillas, a Federico Rafecas al precio unitario de 105 pesetas Concurso D. Mesas de cuatro plazas de plano horizontal, semicuadradas con sus correspondientes asientos o sillas, a Federico Rafecas al precio unitario de 105

		pesetas. En ambos concursos se distribuirán en tres lotes de las medidas 62, 65 y 68 cm las mesas y 35, 37 y 39 las sillas.
23 de julio de 1934	10 de noviembre de 1934	Que el concurso A para la adquisición por un total de 50000 pesetas, de mesas de párvulos de forma redonda y plano horizontal, con sus correspondientes asientos o sillas, según modelo presentado, se adjudique a Fausto Galarraga como director delegado de la compañía euskalduna de Bilbao, con talleres en Villaverde Bajo (Madrid), debiendo entregar 491 equipos a razón de 102 pesetas cada uno.
26 de septiembre de 1934	14 de mayo de 1935	Que el concurso A, atendiendo a la perfecta construcción del modelo y su terminación y exactitud con el expuesto para servir de base al concurso, se le otorgue a Luis Cano Vázquez, administrador de Rolanco Mac Sociedad anónima, de esta capital, que ofrece, cumpliendo todas las bases del concurso, su construcción en el término fijado, al precio unitario de 90 pesetas, es decir, 555 equipos por un total de 49.950 pesetas.
31 de mayo de 1935	12 de septiembre de 1935	Se resuelve que se adjudique a Fausto Garralga, por un total de 50.000 pesetas, el concurso A. Mesas de párvulos al precio unitario de 101, 90 pesetas y un total de 491 equipos de mesa y cuatro sillas.
7 de junio de 1936	25 de julio de 1936	Se adjudica el concurso a la casa Rolanco Mac y se compran 252 equipos

Fuente: elaboración propia.

Los adjudicatarios de los concursos no son los mismos durante todo el periodo. Determinadas mejoras técnicas, como los materiales que impiden que la tinta cale en las mesas, harán de determinadas casas comerciales las más adecuadas para suministrar este tipo de mobiliario. Por otro lado, otros servicios escolares como el comedor o los laboratorios serán dotados con mesas similares a las aulas de párvulos, e incluso algunas clases de primaria adaptarán su mobiliario a estas nuevas concepciones pedagógicas.

### 5.3. La prensa generalista y el Método Froebel.

A través de la prensa podemos efectuar nuevas aproximaciones al conocimiento de las escuelas de párvulos. Al igual que en capítulos anteriores recurrimos, entre otras fuentes, a la prensa generalista para abordar el estudio de las bases teóricas del método Froebel en nuestro país. Dicha prensa nos ofrece una visión diferente y complementaria a la presentada por las publicaciones periódicas especializadas en el campo de la educación. Se trata de acometer el análisis de las prácticas existentes y su proyección social a partir del punto de vista que nos aporta la llamada opinión pública, tratando de completar la visión que del método Froebel y de su cultura material se tuvo en nuestro país.

Las primeras noticias que la prensa generalista difundió sobre el método Froebel en España hacían referencia a los ensayos del mismo que se iban a realizar en 1874 en la Escuela Normal de maestros. En concreto, en el diario *La Iberia* se daba a conocer que:

“El señor Ministro de Fomento ha dispuesto ensayar en la Escuela Central Normal de Párvulos la moderna institución de los Jardines de Niños, debida a Federico Froebel, demostrando así el interés que tiene para mejorar la primera enseñanza y perfeccionar la educación de la infancia. El Método, no aplicado todavía en los pueblos latinos y desconocido completamente en el nuestro, ha dado ya excelentes resultados en los del norte, y muy especialmente en Alemania”<sup>60</sup>.

Dos años más tarde, y a través de *La Época*, tenemos noticias de que la Diputación Provincial de Madrid acordó la fundación en el Hospicio de una escuela de párvulos por el sistema Froebel:

“La diputación provincial ha acordado, a propuesta de los señores Marqués de Retortillo, Múgiro, Ortiz de Zárate, Moreno San Millán, marqués de Peña Florida y Fontaguel Gargollo, la fundación en el Hospicio de una escuela

---

<sup>60</sup> *La Iberia*, 3 de noviembre de 1874.

de párvulos por el sistema Froebel, única de esta clase que se conoce en España”<sup>61</sup>.

A partir de ese momento, muchos diarios dieron cuenta del desarrollo de las obras en la Escuela Modelo, desde la colocación de la primera piedra en 1877. En 1878 encontramos el primer artículo que trataba del método Froebel. Este artículo, firmado por Bernardo A. Marina y publicado en dos partes, el 11 y el 12 de diciembre de 1878 en *El Globo*, presentaba una crítica al sistema Froebel; en primer lugar por ser un método que estaba siendo introducido en España según interpretaciones erróneas, ya que la creatividad propia del método se convertiría en una repetición de las instrucciones que iba dando el maestro; y, en segundo lugar, porque retrasaba en demasía el comienzo de la enseñanza primaria de corte más academicista<sup>62</sup>. Este mismo autor en *Los Lunes del Imparcial*, por esas mismas fechas arremetía contra las obras y dotaciones de la Escuela Modelo aún en construcción por aquel entonces. De la misma manera, desde medios católicos trataban de asociar el método Froebel con el protestantismo y las connotaciones ideológicas que implicaba el mismo en nuestro país. Así, *La Ilustración Católica* plasmaba en sus columnas que:

“Los periódicos alemanes anuncian la muerte de un descendiente directo de Martín Lutero. Llamábase Juan Ernesto Lutero y era incansable propagandista del sistema Froebel”<sup>63</sup>.

A través de estos medios también llegaron noticias de Exposiciones Universales como la de París 1878. En *La Iberia* de 23 de junio de 1878 podemos leer:

“Lo primero que choca al visitante español principalmente, son los objetos expuestos por las escuelas de párvulos llamados Jardines de Niños, sistema Froebel. Ocupan estos objetos un gran parte del pabellón de instrucción pública, y consisten en pajaritas de papel, cajoncitos, molinos, barcos, estrellas y otros juguetes parecidos, hechos por niños de tres años, a los que siguen canastillos, rosas y figuras geométricas construidas por niños desde tres años hasta seis, que es el máximo de edad de los que asisten a estos jardines...”<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> *La Época*, 6 de junio de 1876.

<sup>62</sup> MARINA, B. A.: *El Globo*, 11 y 12 de diciembre de 1878.

<sup>63</sup> *La Ilustración Católica*, 11 de noviembre de 1877.

<sup>64</sup> *La Iberia*, 23 de junio de 1878.

En esta Exposición Universal, según las informaciones que llegan a través de la prensa, en países como Italia o Japón gozaba en aquellos años de un gran desarrollo la instrucción pública y, por los materiales descritos, el método Froebel:

“Una de las mejores colecciones de juguetes de los jardines de niños es la italiana, además de objetos de papel hay algunos de paja, cuyo mérito es grande si se tiene en cuenta la edad de los artífices. Pero aparte del valor que estos objetos puedan tener, lo que revela es que el sistema Froebel se practica en Italia en todas partes, debiendo advertir que todas las escuelas de esta especie son gratuitas, y que apenas habrá ya pueblo de alguna importancia donde no exista una escuela de párvulos”<sup>65</sup>.

Continuaba el mismo diario describiendo las exposiciones de material escolar presentadas por diversos países. Concretamente hacía alusión a la presentada por Estados Unidos. Decía que el material que sobre instrucción pública habían traído era tanto que necesitaría mucho más espacio para estar bien expuesto. “En las mismas escuelas de párvulos del sistema Froebel se nota el adelantamiento de los Estados Unidos, los objetos presentados son: figuras de papel de colores y figuras de barro”<sup>66</sup>.

En julio de 1879 los periódicos se hacían eco de la inauguración de la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia de Madrid. La noticia aparecía en casi todos los medios escritos de nuestro país, ya que la inauguración tuvo lugar con gran boato y la asistencia numerosas autoridades. Los periódicos describieron los espacios y el mobiliario y algunos de ellos incluso presentaron grabados de las dependencias de la nueva institución<sup>67</sup>. En *La Iberia*, y bajo el título “Escuela Modelo de Párvulos” encontramos una descripción de los espacios y el mobiliario de la que destacamos la siguiente puntualización:

“Hoy existe una dificultad que es la falta de material en España, pero en los actuales momentos se hacen esfuerzos por parte del director de la escuela modelo, Eugenio Mingo, para vencerla y bajo su dirección, acreditada en las esferas que hemos mencionado, se llegarán a construir probablemente en nuestra

---

<sup>65</sup> *La Iberia*. 30 de junio de 1878.

<sup>66</sup> *La Iberia*. 30 de junio de 1878.

<sup>67</sup> *La Ilustración Española e Iberoamericana*, XXIII, 20, Madrid, 30 de mayo de 1879.

patria todos los objetos necesarios para la enseñanza de párvulos por el sistema froebeliano.”<sup>68</sup>

En los periódicos de la época seguimos encontrando noticias relativas al funcionamiento de la Escuela Modelo. En algunos de ellos se denunciaban las carencias de la institución y en otros se daba cuenta de las visitas de personajes ilustres a la misma.

En 1880 se reúne la Sociedad Protectora de Niños y acuerda el nombramiento de una comisión para propagar la instalación de escuelas de párvulos según el sistema Froebel<sup>69</sup>. Las noticias que anuncian la fundación de escuelas Froebel se multiplican a lo largo y ancho de nuestro país, así como otras que demandan la creación de más establecimientos de este tipo. Empieza a dársele el nombre de sistema “Montesino-Froebel-Pestalozzi”<sup>70</sup>.

Volvemos a encontrar noticias acerca de la enseñanza de párvulos en fechas cercanas a la celebración del Congreso Nacional Pedagógico de 1882. Los debates que sobre este tema se introdujeron en el mismo se trasladaron a la opinión pública, lo cual venía a indicar que la sociedad demandaba de alguna manera la consolidación de las escuelas de párvulos como una institución con carácter propio.

Las exposiciones pedagógicas celebradas durante ese año también fueron objeto de atención para la prensa generalista. Los periódicos recogieron noticias acerca de la exposición celebrada con motivo del congreso y de otra que tuvo lugar en el colegio “El Escorial”, en la que se exhibió el material que la Casa Real había adquirido para este colegio. Asimismo, la Escuela Modelo también estaría representada en la exposición del colegio con los trabajos realizados por los alumnos de la escuela.

“La escuela Froebel de los Jardines de la Infancia, ofrece en la sala 10 dos armarios de trabajos manuales fabricados artísticamente con tiras de papel,

---

<sup>68</sup> *La Iberia*, 29 de agosto de 1879.

<sup>69</sup> *La Época*. 18 de julio de 1880.

<sup>70</sup> *La Correspondencia de España*. 20 de noviembre de 1881.

multitud de objetos adecuados al carácter especial de la enseñanza, cuadros de lecciones de cosas muy útiles e interesantes”<sup>71</sup>.

En la exposición pedagógica del colegio “El Escorial” difícilmente se podían encontrar objetos españoles. La mayor parte de los aparatos para la enseñanza habían sido importados de países extranjeros. El artículo citado anteriormente relacionaba como material para los Jardines de la Infancia las cajas de lecciones de cosas de Hachette, del mismo tipo de las que se han conservado y podemos encontrar en los sótanos de la Fundación Fernando de Castro, sede de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

En agosto de 1882, de nuevo el periódico *La Correspondencia de España* da cuenta de la creación de escuelas Froebel en Albacete, Salamanca, Oviedo y Córdoba<sup>72</sup>. También la Asociación para la Enseñanza de la Mujer abría en estas fechas su escuela de párvulos. La Junta de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, tras la derogación del decreto de 17 de mayo de 1882, aprobaba la creación de una escuela para profesoras de párvulos. Dentro del programa de la nueva escuela, descrito en el artículo, se indica la prescripción de que dicha escuela se oriente por los principios fundamentales del sistema y método Froebel. Asimismo, se señala la existencia de una escuela mixta aneja a la escuela de profesoras para que estas hicieran sus ensayos a presencia y bajo la dirección de sus maestros<sup>73</sup>.

En esta misma época encontramos las primeras críticas al sistema froebeliano por parte de los diarios católicos. Así, en las páginas del *Siglo Futuro* se acusaba al sistema de panteísta, al tiempo que en los diarios aparecían anuncios de colegios que ofertaban el sistema Froebel para sus clases de párvulos, como el “Colegio Hispano-Romano” que posteriormente pasó a llamarse “Nuestra Señora de la Esperanza”<sup>74</sup> o el Patronato General de Escuelas de Párvulos que recomendaba utilizar en sus escuelas dicho sistema:

---

<sup>71</sup> *La Correspondencia de España*, 12 de mayo de 1882.

<sup>72</sup> *La Correspondencia de España*, 17 de agosto de 1882.

<sup>73</sup> *El Liberal*, 20 de enero de 1884.

<sup>74</sup> *El Siglo Futuro*, 16 de mayo de 1884.

“La Junta General del Patronato de las Escuelas de Párvulos ha celebrado una reunión con objeto de acordar las bases para el establecimiento y construcción de las escuelas Froebel en España”<sup>75</sup>.

Manuel Bartolomé Cossío en una crónica publicada en *El Liberal*, se refería a Mme. Sreader, sobrina de Froebel y difusora del método a quien había conocido en 1882<sup>76</sup>. Asimismo, eran frecuentes las noticias que informaban de la apertura de nuevas escuelas de párvulos en las que se iba a aplicar el método Froebel. Así, por ejemplo, *El Día* anunciaba el 11 de enero de 1885 la creación de una de ellas en Navalmoral de la Mata (Cáceres)<sup>77</sup>. El sistema Froebel como método vanguardista, al menos en el nombre, fue adoptado por todas las instancias sociales, incluidas las religiosas que pocas fechas antes lo habían denostado:

“El Sr. Obispo de Madrid visitó la escuela de párvulos según el sistema Froebel y dijo que cuanto mayor sea el número de objetos que el niño observe, mayor será el número de impresiones que reciba”<sup>78</sup>.

Como respuesta a esta demanda social, el sector editorial difundiría el método por medio de folletos difundidos a través de la prensa:

“Sistema Froebel, Juguetes froebelianos por Degeteau y González. Precio 1 peseta.

El Sr. Degeteau que es un joven tan entusiasta por la civilización como laborioso e inteligente, ha emprendido esta publicación cuyo sólo intento ha de ser premiado por el público. El sistema Froebel es la última palabra, su pedagogía, sobre todo en lo referente a la enseñanza de los párvulos, y no es extraño que el Sr. Degeteau al estudiarle, atraído por el valor e importancia del sistema se haya visto impulsado a popularizarlo en nuestro país. Tal es el título de su publicación, esta la hará por cuadernos ilustrados por láminas explicativas y dándoles el corto precio de 1 peseta. El primer cuaderno que hemos recibido se

---

<sup>75</sup> *El Liberal*, 13 de febrero de 1883.

<sup>76</sup> *El Liberal*, 1 de enero de 1884.

<sup>77</sup> *El Día*, 11 de enero de 1885.

<sup>78</sup> *Época*, 20 de noviembre de 1885.



ocupa de la explicación y el uso del primer don o juguete inventado por Froebel”<sup>79</sup>.

Degeteau, puertorriqueño de origen alemán, desarrolló sus estudios en España y tomó contacto con la Institución Libre de Enseñanza. Durante los años que permaneció en nuestro país, se interesó por la ideología krausista, conoció a Francisco Giner de los Ríos y, en el seno de este ambiente, comenzó a publicar, con un formato de rápida difusión, unos cuadernos orientados a popularizar el uso del método Froebel, dando a conocer en ellos los ejercicios que se podían hacer con estos materiales. La guerra hispanoamericana le hizo volver a Puerto Rico por lo que en esta publicación sobre los dones de Froebel sólo llegó a exponer los tres primeros dones. Los cuadernos, económicos, fueron publicados diez años después en un libro titulado *El ABC del sistema Froebel*<sup>80</sup> que, como rezaba la publicidad de los cuadernos, contribuyó a la difusión del sistema Froebel tanto en España como en Puerto Rico.

Entre tanto, las noticias sobre la apertura de escuelas de párvulos que pretendían aplicar el sistema Froebel seguían siendo una constante en las páginas de los diarios:

“El ayuntamiento de Bermeo ha solicitado autorización para sanear una marisma situada en la playa de Arza de aquel pueblo, destinándola a la instalación de una escuela Froebel”<sup>81</sup>.

Paradójicamente, en Barcelona no existía, según la prensa, en esas fechas ninguna escuela tipo Froebel salvo algunas promovidas por la iniciativa particular o por la Caridad pública<sup>82</sup>.

En la última década del siglo se asiste a cierto desarrollo de la enseñanza de párvulos poniendo en marcha para consolidar esta empresa, iniciativas de formación destinadas a los maestros de párvulos referenciadas en la prensa:

---

<sup>79</sup> *Los dominicales del libre pensamiento*, 29 de agosto de 1886.

<sup>80</sup> DEGETEAU Y GONZÁLEZ, F.: *El ABC del sistema Froebel (estudio de los tres primeros Dones o Juguetes)*, Madrid, Imprenta de José Perales y Martínez, 1896. Información biográfica obtenida de JIMENEZ-LANDI, A.: *La institución libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo III. Periodo escolar 1881-1907*, Madrid, editorial Complutense, 1996, pp.259-260

<sup>81</sup> *La República*, 24 de septiembre de 1889.

<sup>82</sup> *La Dinastía*, 5 de mayo de 1890.

“Conferencias pedagógicas a celebrar en la escuela normal central de maestros. Estas conferencias se celebran anualmente, y en este año en concreto, el tema II versa sobre la organización y régimen de una escuela de párvulos. Exponen imparcial y razonado el sistema pedagógico de Froebel y los ejercicios que recomienda en los Jardines de la Infancia, y si es posible y conveniente introducir en algunas de las demás escuelas algunos de los trabajos manuales. Prácticas y ocupaciones de los párvulos según Montesino y otros pedagogos nacionales y extranjeros”<sup>83</sup>.

Estas conferencias fueron promovidas por Salvador Jiménez, Luis Ballesteros, Leoncio Aranda, Julián Palacio y Bernardo Álvarez Marina. Este último participó activamente en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 avalando la enseñanza intuitiva. No obstante, unos años antes de la celebración de estas conferencias fue autor de una serie de artículos en el periódico *El Globo*, publicados en 1878, en los que desarrollaba una dura crítica al sistema Froebel<sup>84</sup>.

El tema de la conferencia referido a los párvulos lo desarrolló Ballesteros y Robles, mostrándose contrario al método Froebel y abogando por el método Montesino. Otros de los conferenciantes se mostraron partidarios de que la mujer pudiera regentar de escuelas de párvulos, y otro de ellos esgrimía uno de los argumentos más utilizados en contra de la aplicación del sistema Froebel en nuestro país:

“El sistema es bueno para los países donde la linfa se cotiza a bajo precio y no para este clima donde los párvulos, en vez de glóbulos rojos tienen en la sangre granos de pimienta”<sup>85</sup>.

En la reseña que se hacía de la obra publicada por Mingo, *El libro de los párvulos y los adultos*, se reclamaba la creación de establecimientos como los Jardines de la Infancia a lo largo de la geografía de nuestro país<sup>86</sup>.

Sorprende por su extensión, ilustraciones y procedencia el artículo firmado por Talcott Williams titulado “Jardines de la Infancia”. Un artículo con grabados que, a lo

---

<sup>83</sup> *Diario oficial de avisos de Madrid*, 23 de agosto de 1891.

<sup>84</sup> *El Globo*, 11 y 12 de diciembre de 1878.

<sup>85</sup> *Diario de avisos de Madrid*, 25 de agosto de 1891.

<sup>86</sup> *La Última Moda*, 05 de marzo de 1893.

largo de tres páginas, describe las ventajas y los avatares del método Froebel basados en la interpretación que del mismo hizo Elizabeth Palmer Peabody. En este artículo podemos leer que solamente el uno por ciento de los alumnos que recibían enseñanza de párvulos o elemental en nuestro país, lo hacían por el sistema Froebel. Esta revista, de periodicidad semanal y de lujoso formato se publicaba en Barcelona, por tanto sus lectores formarían parte del contingente burgués de la ciudad<sup>87</sup>.

Además de los artículos referidos a las escuelas, opiniones, anuncios de conferencias y demás noticias relatadas a lo largo de estas líneas, el primer anuncio del material Froebel que hemos encontrado en la prensa publicita la apertura de un establecimiento dedicado principalmente a importar material para la enseñanza según el sistema Froebel. Un material que concretamente procede de Bélgica, fabricados por la casa Tedesco Frères<sup>88</sup>. Este tipo de anuncios, y sobre todo los servicios de los que se da cuenta en ellos, pueden ser un indicio de la difusión de esta práctica escolar. Es decir, la demanda era suficiente para abrir en suelo español un establecimiento dedicado casi en exclusiva a la venta de estos materiales; por lo tanto, debió haber un consumo de los mismos, al menos en Madrid, capaz de absorber la oferta al menos por unos años. Tenemos constancia que la Asociación para la Enseñanza de la Mujer se abastecía de este establecimiento, y podemos suponer que las alumnas, las futuras institutrices y maestras de párvulos que allí se formaban, serían, una vez dedicadas a su desempeño profesional, clientas del establecimiento<sup>89</sup>.

Durante los últimos años del siglo XX, los anuncios sobre establecimientos que ofertan en sus aulas el sistema Froebel, las traducciones de manuales muy conocidos en Europa y todo tipo de noticias sobre el método llenan las páginas de la prensa<sup>90</sup>. Corresponde este periodo con la verdadera época de expansión del método en España. A la corriente laica de origen krausista se unen establecimientos vinculados a la Iglesia católica, lo que puede significar que la carga ideológica de la que se acusó al método en

---

<sup>87</sup> *La Ilustración Artística*. Año XII, núm. 613. 25 de septiembre de 1893

<sup>88</sup> *Época*. 25 de octubre de 1895.

<sup>89</sup> Contamos con facturas, localizadas en el archivo de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, procedentes del establecimiento. Asimismo, el catálogo que el establecimiento editaba recoge, a lo largo de sus 20 páginas, todo tipo de objetos utilizados en la enseñanza según el método Froebel.

<sup>90</sup> Dos anuncios referidos al método Froebel: *El Liberal*, 7 de septiembre de 1896. Anuncio. Colegio del Dulce nombre de María. Clase de párvulos del sistema Froebel; *Gaceta de Instrucción Pública* 15 de agosto de 1897, se anuncia la venta en España del libro *El Niño y su Naturaleza*, traducido al castellano por Sara C. Eccleston. Appleton. La reseña corre a cargo de Eugenio Bartolomé y Mingo.

su origen, se fue diluyendo hasta hacer del mismo un referente educativo para las escuelas de párvulos. “El asilo de Santa Cristina. Al local construido *ad hoc* para escuela de párvulos, escuela dotada de un precioso y completo menaje y montada por el sistema Froebel”<sup>91</sup>. Este establecimiento como el anterior presenta apoyos religiosos y aún así se decantan por el método.

Barcelona, a la vanguardia en equipamientos industriales, no contaba con escuelas en las que se aplicara el método Froebel. Así como Madrid y otras ciudades españolas presentan prácticas que rotulan con éste título, podemos decir que Barcelona, aún aplicando en sus aulas muchos de los elementos materiales del método, no llega a ponerlo en marcha según la ortodoxia propia de la época. Este hecho se percibe en los medios periodísticos de la época:

“A pesar de ser Barcelona un importante centro comercial y mercantil, escaso de Museos Comerciales, de Artes y Oficios, de Escuelas de Párvulos sistema Froebel y de otros elementos de cultura que poseen ciudades menos importantes”<sup>92</sup>.

En referencias periodísticas de comienzos del siglo XX pueden apreciarse dos aspectos nuevos: la asociación del método Froebel con iniciativas asistenciales y su vinculación a lo que se llamaba el sistema Manjón, lo que da una idea de las transformaciones que dicho método había experimentado desde su concepción original hasta las prácticas que se llevaban a cabo en esta época. Habían pasado treinta años desde los inicios de los primeros ensayos en España, y aunque muchas de las prácticas innovadoras derivadas del mismo se seguían llevando a la práctica en muchas escuelas de párvulos, estas denominaciones híbridas nos permiten advertir el alejamiento que, en un breve periodo de tiempo, puede sufrir una innovación en función del contexto que la acoja. En un suplemento titulado *La madre y el niño* leemos lo siguiente:

“La ley protectora vigente se ocupará en su precepto 5º de contribuir al fomento o creación de escuelas de los sistemas Froebel y Manjón, refectorios,

---

<sup>91</sup> *El Día*, 20 de febrero de 1899.

<sup>92</sup> *La Correspondencia de España*, 6 de enero de 1904.

casas maternas, refugios, dispensarios etc. y cuantas instituciones se dediquen a recoger, alimentar, sanar o educar a los niños necesitados de protección”<sup>93</sup>.

Entre tanto la prensa se hacía eco de cursos de formación sobre el sistema Froebel que se impartían en la propia universidad de Jena. Bajo el título de “cursos de vacaciones de Cassol”, se describe una oferta de cursos de verano en las universidades alemanas, concretamente en Jena, en la que se va a tratar la pedagogía del Kindergarten o Jardín de la Infancia, y se detalla la temática a abordar en dichos cursos<sup>94</sup>.

Probablemente el sistema Froebel se presentaba a los expertos en educación como un sistema vanguardista, que se incardinaba armónicamente con las corrientes higienistas en auge durante aquella época. El método Froebel tendió a vincularse con metodologías de enseñanza como la abanderada por el padre Manjón, dejando a un lado la vinculación que en sus inicios se hizo del mismo con corrientes progresistas ampliamente criticadas y desprestigiadas en nuestro país.

“Sólo puede atenderse a los pequeñuelos higiénica, protectora y pedagógicamente, valiéndose de un sistema, el de los Jardines de la Infancia, que si son gloria de Froebel entre los sajones, traen satisfacciones a la historia educativa española con Montesino y a la actualidad admirable entre nosotros representada por el padre Manjón”<sup>95</sup>.

A la prensa generalista se une un nuevo tipo de publicaciones que presentan el método Froebel a un público específico. El feminismo se abre camino en nuestro país y la prensa comienza a responder a dicha demanda. Destaca el tratamiento dado por este tipo de publicaciones, orientadas a un público femenino, al tema de la educación y concretamente a la educación de párvulos. Tratan, entre otros, el aspecto higiénico de la educación, así como el tema central de la pedagogía de la época, el niño, poniendo como ejemplo de este tipo de prácticas la escuela modelo de los jardines de la infancia. También se aborda la conveniencia o no de que las mujeres puedan y deban dirigir con éxito este tipo de establecimientos<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> ABC, 20 de abril de 1908.

<sup>94</sup> *La correspondencia de España*, 8 de febrero de 1909.

<sup>95</sup> *Gaceta de Instrucción pública y Bellas Artes*, 25 de febrero de 1908.

<sup>96</sup> “Conferencias de doctor”, *La Última Moda*, 27 de febrero de 1910.

En esta primera década del nuevo siglo, un diario como *ABC* se hace eco de la evolución de los Jardines de la Infancia:

“El primer kindergarten se fundó en Viena en 1863, al mismo tiempo que una sociedad para la creación de los jardines de la infancia y un seminario para maestras de dichos jardines. En 1906 existían en Austria 1.254 jardines y tres escuelas para institutrices. En España no creemos que exista más que la escuela de Froebel o jardines de la infancia, que dirige el ilustre profesor Eugenio Bartolomé y Mingo”<sup>97</sup>.

En su sección de pedagogía e instrucción pública, el *Sol* incluía un breve artículo que hablaba en términos laudatorios y explicativos de la Pestalozzi-Froebel-Haus. Esta noticia reafirma la teoría de la influencia alemana en algunas de nuestras instituciones más representativas<sup>98</sup>.

Las noticias sobre el método Froebel, entendido bajo esta denominación, pasan a ser menos frecuentes a partir de la primera década del siglo XX en la prensa generalista, por lo que se podría deducirse que el método Froebel original fue asumido en parte en las escuelas de párvulos, si bien la denominación que se le atribuía tendió a ser sustituida por otras. Los elementos pervivirán pero la denominación quedó obsoleta y en el panorama pedagógico de vanguardia se abren paso nombres como los de Montessori o Decroly que entran con fuerza utilizando la vía de la Escuela Nueva catalana.

#### **5.4. Colegios privados que pusieron en marcha el Método Froebel. Estudios de caso.**

Tal y como hemos apuntado a lo largo del trabajo, el objetivo de la investigación se ha centrado en las escuelas de párvulos del ámbito público que, de una u otra manera, aplicaron el método Froebel durante los años comprendidos entre 1850 y 1936. Sin embargo, creemos conveniente traer a estas páginas, a modo de estudio de caso, informaciones acerca de determinados colegios promovidos por la iniciativa privada

---

<sup>97</sup> *ABC*, 16 de mayo de 1910.

<sup>98</sup> *El Sol*, 28 de enero de 1911.

que, de manera explícita, trabajaron el método Froebel. Como veremos, casi todos ellos tienen su referente en instituciones extranjeras y los que no lo tienen es porque fueron impulsados por personas adscritas a determinados movimientos de pensamiento minoritarios como es el caso de la escuela Horaciana de Pau Vila.

Aunque no podemos considerarlos representativos por su número, sí lo son por el prestigio de sus instituciones promotoras: estas escuelas pudieron servir de referente a la alta burguesía y a algunas congregaciones religiosas que, con el tiempo, introdujeron determinados elementos materiales del método en sus aulas.

Los colegios alemanes, instituciones privadas avaladas por la embajada alemana en España, son centros que trajeron a nuestro país el sistema educativo germano y, consecuentemente, el kindergarten como etapa educativa para niños de dos a seis años. La irrupción de estas instituciones en nuestro país se produce a lo largo de la primera década del siglo XX. El colegio alemán de Madrid fue inaugurado por el cuerpo diplomático alemán en noviembre de 1910, con la asistencia al acto de las infantas españolas, aunque la institución educativa alemana se encontraba funcionando en la capital desde 1896<sup>99</sup>.

El colegio alemán de Barcelona fue fundado en 1894 por el párroco de la comunidad evangélica Otto Amstberg. Pese a esta vinculación, su enseñanza fue aconfesional desde el primer momento; de hecho se segrega de la comunidad evangélica y pasa a cargo del Schulverein (asociación cultural alemana). El inicio de la industrialización en Cataluña supuso la llegada de numerosos inmigrantes procedentes de Alsacia, de la Suiza alemana, Sajonia y Austria, entre otras regiones o países, que en estos primeros años se agrupan en torno a la capellanía protestante alemana constituida en Barcelona en 1885. El centro de enseñanza primaria se ubicó, en una primera etapa, en la calle Santa Ana, actualmente Moia, con un edificio propio construido en 1904, ampliándose cuatro años después, hasta que en la guerra civil el colegio se cierra para reabrirse a la finalización de ésta<sup>100</sup>. Cabe destacar que la publicidad que sobre este colegio se inserta en la prensa a partir de 1925 se refiere al mismo como “Párvulos (Kindergarten) Sistema Froebel Montessori”<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> *ABC*, 7 de noviembre de 1910.

<sup>100</sup> *La Vanguardia*, 30 de septiembre de 1994

<sup>101</sup> *El Siglo Futuro*, 7 de octubre de 1935.

En 1916 el cónsul Imperial alemán en Sevilla solicita la ayuda del Ministerio de Asuntos exteriores para poner en marcha el colegio alemán. Con motivo de la entrada de Portugal en la Primera Guerra mundial, Sevilla acoge muchas familias alemanas procedentes de este país y profesores procedentes del colegio alemán de Lisboa. Sin embargo, la solicitud fue rechazada y estos alumnos tuvieron que ir al colegio alemán de Madrid. Habrá que esperar hasta 1921 para que el primer centro escolar alemán abra sus puertas en Sevilla. En un piso alquilado de dos habitaciones en la calle Miguel de Mañara establecen, en un primer momento, sus instalaciones, trasladándose tres años después a una casa alquilada en la calle Montevideo, inaugurándose en diciembre de 1925 el Kindergarten. Este centro gozaba de gran prestigio entre las familias españolas acomodadas. El colegio se traslada en 1931 al chalet “Villa Aurelia” de la calle Brasil.

En 1933 la pedagogía del colegio se somete a la ideología del nacional socialismo. El número de alumnos que acuden a este centro va aumentando durante la guerra civil, debido a la afluencia de familias alemanas procedentes de otras provincias, permaneciendo abierto hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial, fecha en la que la sede central del colegio en Alemania cierra y en consecuencia sus sedes extranjeras también.

El colegio alemán de Bilbao comienza sus clases en 1917 en la calle Diputación, y en 1924 se inaugura un edificio en Deusto que continua funcionando y ampliando su oferta de estudios. Al igual que los demás colegios alemanes existentes en España, cierra sus puertas tras la capitulación de Alemania en la Segunda Guerra Mundial para abrirlas posteriormente.

El colegio alemán de Valencia contrata a Frau Else Teus, de Hamburg, para que se ocupe de los niños de habla alemana de Valencia. Por primera vez viene de Alemania una tutora del Kindergarten. El colegio va creciendo e incorporando en sus aulas etapas educativas más avanzadas, pero en 1914 y tras el estallido de la Primera Guerra Mundial se cierra, retomando la actividad escolar en 1926 que, continuamente, se va ampliando. Durante la Guerra Civil sufrió daños que afectaron al archivo, aunque tras la misma se retoma paulatinamente la actividad escolar hasta 1945, fecha en la que al igual que los colegios alemanes descritos en los párrafos anteriores cierra, volviendo a abrir de manera precaria en los meses siguientes.



El colegio alemán de Málaga, conocido como colegio alemán Juan Hoffmann, era continuador del colegio, fundado en dicha ciudad en 1898 para que los residentes alemanes en la misma pudiesen dar a sus hijos una educación en lengua materna. Poco a poco el colegio fue creciendo y con él la oferta educativa. En 1933 tuvo que adoptar el espíritu nacional socialista y, como en la mayoría de los casos, la finalización de la Segunda Guerra Mundial supuso el cierre del colegio y su expropiación por parte del gobierno español. Esta institución no volvió a abrir sus puertas hasta veinte años después. Existen noticias que sitúan un colegio alemán en San Sebastián y otro en Zaragoza que abrieron sus puertas hacia 1920.

Un ejemplo cercano de este tipo de centros fue el colegio alemán de Cartagena. Fundado en 1931 por el cónsul alemán Enrique Carlos Fricke, el colegio se instaló en el edificio situado en la Muralla del Mar, el mismo que albergaba las instalaciones del consulado. Sin embargo, tres años después abriría sus puertas un nuevo edificio situado junto a la estación de ferrocarril. La descripción del nuevo edificio la tenemos en el periódico *Cartagena Nueva*<sup>102</sup>. Según leemos en diferentes medios, el colegio ofertaba para el kindergarten el sistema Froebel Montessori<sup>103</sup>. Con la llegada de Hitler al poder en Alemania el colegio instruyó a sus alumnos en la doctrina nacional socialista y, según consta en el archivo municipal de Cartagena, el frente popular antifascista confiscó las instalaciones del colegio el 22 de diciembre de 1936, con lo que el centro dejó de funcionar<sup>104</sup>.

Como vemos, estas instituciones educativas abren sus puertas en España en las primeras décadas del siglo XX, en un primer momento con la intención de acoger en sus aulas alumnos alemanes, hijos de expatriados que querían mantener para sus hijos una educación en su lengua materna y no perder el contacto con la cultura de su país. A medida que las relaciones hispano alemanas se estrechan en el terreno intelectual y en el científico, resultaba atractivo para un colectivo elitista de familias españolas el que sus hijos tomaran contacto con la cultura alemana, y se educaran según un sistema que gozaba de gran prestigio. En aquellos puntos donde la población germano hablante

---

<sup>102</sup> *Cartagena Nueva*, 6 de agosto de 1933

<sup>103</sup> FRANCO, F. J.: "El cónsul Fricke y los intereses del III Reich en Cartagena", *Cartagena histórica*, 16 (2005), pp. 2-21.

<sup>104</sup> Archivo Municipal de Cartagena, ES.30016.AM

demandó educación para sus hijos, se fundaron colegios alemanes, pero siempre bajo la tutela y financiación de instituciones germanas.

Ferdinand Lesseppe funda en Madrid la *Sociedad Francesa de Beneficencia, Ayuda mutua y Enseñanza* el 3 de diciembre de 1848. Esta sociedad puso en marcha en 1884 una escuela, en la calle marqués de la Ensenada, a la que comenzaron a asistir alumnos franceses. Las enseñanzas que allí se impartían estaban sujetas a las normas del sistema educativo francés; por tanto, en las clases maternas se seguía el sistema Froebel adaptado que vimos en capítulos anteriores<sup>105</sup>. Asimismo, Ferdinand Lesseppe fundó, a través de la Sociedad Francesa de Beneficencia, escuelas francesas en diferentes puntos de la geografía española; por ejemplo, en Barcelona que comenzó su andadura educativa en 1859, transformándose en Liceo en 1924. El sistema educativo francés, por tanto, también trajo a suelo español algunos elementos del método Froebel, aunque, al igual que el alemán a través de colectivos muy reducidos y que apenas tuvieron influencia en las instituciones educativas españolas.

Por último, y como instituciones extranjeras que abrieron centros de enseñanza en los que se puso en marcha el sistema Froebel en nuestro país, citaremos el Instituto Internacional. Esta institución, a diferencia de las anteriores, no tuvo carácter gubernamental ni estuvo avalada por ninguna embajada.

En 1872 William H. Gulick y su mujer Alice Gordon, que fueron enviados a España por la "American Board of Commissioners of Foreign Missions", crearon en 1881 en San Sebastián el Colegio Norteamericano, que estableció en 1884 un jardín de infancia froebeliano. A este colegio acudieron a trabajar las alumnas de Elisabeth Peabody, Marta William e Isabel Cooper. En 1892 se abrió en Madrid, por iniciativa de Alice Gordon, el "International Institute for Girls in Spain", centro interesado fundamentalmente en la educación de la mujer y también en la educación de párvulos<sup>106</sup>. Estas dos instituciones, en las que se formaron grandes parvulistas, tuvieron que cerrar sus puertas con motivo de la guerra entre España y Estados Unidos. El

---

<sup>105</sup> LUC, J.-N.: "Salle d'asile contre Jardin d'enfants : les vicissitudes de la méthode Froebel en France (1855-1887)", *Paedagogica historica*, 29, 2(1993), pp. 433-450.

<sup>106</sup> FORMENTÍN IBÁÑEZ, J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta para la Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996, pp. 19; ZULUETA, C.: *Misioneras, Feministas y educadoras. Historia del Instituto Internacional*, Madrid, Editorial Castalia, 1984, pp. 104 y 105.

colegio norteamericano, que contaba con un kindergarten froebeliano, se trasladó provisionalmente a Biarritz. Durante este periodo, Marta William instruyó a tres alumnas españolas del colegio que abrirían tres parvularios froebelianos, durante el curso 1900-1901, en Santander, Bilbao y Málaga.

El colegio de San Sebastián no volvió a abrir sus puertas, por lo que los misioneros y pedagogos se instalaron definitivamente en Madrid. El Instituto Internacional abrió en la calle Miguel Ángel un parvulario en 1905 dirigido por Isabel Cooper<sup>107</sup>. Sin embargo, las maestras formadas en esta institución, que recibían clases prácticas en el parvulario de la misma, tendrían que practicar su profesión al margen de las instituciones públicas. Para la obtención de los títulos normalistas era necesario cursar la asignatura de religión y el Instituto Internacional, de ascendencia protestante, decidió no preparar a sus alumnas en esta materia<sup>108</sup>. Los institucionistas toman contacto con el International Institute y Giner, concretamente, se interesó por la metodología froebeliana que se estaban enseñando a las futuras maestras de párvulos<sup>109</sup>.

Como puede apreciarse en esta recopilación de información, la influencia estadounidense en nuestra recepción de la pedagogía froebeliana resulta evidente aunque escasa. Algunos materiales utilizados en los parvularios abiertos pudieron venir de Estados Unidos, sobre todo las primeras colecciones, aunque debido al elevado coste del transporte, poco a poco el material se fue adquiriendo en nuestro país, bien de industrias propias, bien importado desde diversos países europeos. Así sucedió en el parvulario del Instituto Escuela, creado en 1920, o en la sección de párvulos de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de enseñanza creó una escuela de párvulos en 1885, y aunque Giner en fechas posteriores toma contacto con el método Froebel a través del International Institute y con Elisabeth Peabody, no podemos asegurar que en esta escuela se practicase de alguna manera el método Froebel aunque sí la pedagogía intuitiva<sup>110</sup>.

---

<sup>107</sup> ZULUETA, C.: *Misioneras, Feministas y educadoras. Historia del Instituto Internacional*, op. cit., p. 155

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 105.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 144.

<sup>110</sup> JIMENEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Periodo escolar (1881-1907)*. Tomo III. Madrid: Editorial Complutense, 1996, pp. 62-77.

El Instituto-Escuela, promovido por la Junta para la Ampliación de Estudios y puesto en marcha en 1918, asume las escuelas de niños y de niñas anejas a sus residencias desde 1914 y 1917 respectivamente. En el inicio del curso 1920-21 abre sus puertas la sección de párvulos<sup>111</sup>. El pabellón de párvulos, inaugurado en 1933, se convirtió en un edificio emblemático y ejemplar entre las construcciones escolares por una serie de motivos: entre ellos por la estrecha colaboración entre los arquitectos y los directivos del Instituto-Escuela, que ensayaban nuevos u originales proyectos educativos. En esa fecha la directora de párvulos era Jimena Menéndez-Pidal, que colaboró estrechamente en el proyecto escolar. También es interesante este pabellón por la concepción de los espacios, de tal modo que las seis clases formaban un conjunto cada una con su huerto, podían unirse de dos en dos o mantenerse independientes, haciendo del huerto una prolongación de la clase a través de un ventanal practicable. Los alumnos más pequeños podían entrar en la clase desde el exterior y hacer vida al aire libre gran parte del tiempo.

La sección de párvulos se caracterizaba por disponer de un mobiliario y material escolar cuidadosamente estudiado, por los árboles de los pequeños huertos o jardines, los juegos, las canciones y recitados, el dibujo y los trabajos manuales. Aunque no de manera explícita, la mayoría de los elementos materiales que aquí se describen, desde los espacios hasta el mobiliario y el material escolar, así como los usos de los mismos, dibujan una imagen casi exacta del método Froebel en una de las aplicaciones más puristas del mismo.

Fue María de Maeztu la que dirigió la sección de párvulos hasta 1933, fecha en la que la asume Jimena Menéndez-Pidal. Como ya se dijo, María Maeztu fue pensionada de la Junta para la Ampliación de Estudios en 1908, visitó las escuelas de Londres y con anterioridad a este viaje había sido maestra de párvulos en Bilbao, con lo que probablemente tuvo contacto con las maestras de párvulos formadas en el colegio norteamericano de San Sebastián que fundaron un kindergarten en Biarritz dirigido por Marta William. Esta supuesta conexión la podemos ratificar en la siguiente nota:

---

<sup>111</sup> ONTAÑÓN, E.: “El instituto escuela, una experiencia educativa ejemplar”, *Circunstancia: revista de ciencias sociales del instituto universitario de investigación Ortega y Gasset*, 14 (2007).

“M<sup>a</sup> Rosa Castilla, primera profesora parvulista del Instituto-Escuela, nos confirmó que parte del material por ella utilizado por los alumnos fue cedido por el Internacional Institute for Girls in Spain”<sup>112</sup>.

En esta misma línea, en 1932, al amparo de la Junta para la Ampliación de Estudios, comienza a funcionar de manera provisional la escuela de párvulos de Simancas (Valladolid), promovida por Alice B. Gould, investigadora que llega a España de la mano del Internacional Institute para llevar a cabo un estudio en el archivo de Simancas acerca de los viajes de Colón. La escuela de párvulos compartiría con la del Instituto-Escuela bastantes características. De hecho Alice B. Gould estableció contacto con María de Maeztu en la residencia de señoritas<sup>113</sup>, relación que se mantuvo durante años.

El parvulario de Simancas, fue construido según las normas higiénico-pedagógicas que caracterizaban a los edificios promovidos por la propia Alice, y financiado de sus fondos privados, con material didáctico traído de diferentes partes de España, especialmente de Cataluña y del extranjero<sup>114</sup>.

En estos párrafos vemos algunos centros emblemáticos que reciben la pedagogía froebeliana a través de Estados Unidos, sin embargo, sus elementos materiales no procedían exclusivamente de la importación, ya que una parte de ellos fueron adquiridos en nuestro país. Por tanto, y según estos datos, el método Froebel no entró en España por una sola vía sino que presenta diferentes orígenes.

Por último, hacemos una breve referencia a algunos parvularios emblemáticos puestos en marcha con el auge de la Escuela Nueva en Cataluña: La escuela Horaciana, el colegio Monte d’Or y el parvulario Forestier. En Cataluña, la pedagogía froebeliana entra de la mano de López Catalán y su escuela modelo, aunque posteriormente es denostada por este mismo maestro. Tendremos que esperar hasta la irrupción del “Noucentisme” a principios del siglo XX para que los nuevos métodos pedagógicos

---

<sup>112</sup> FORMENTÍN IBÁÑEZ, J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta para la Ampliación de Estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996, p. 65

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 115

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 20

irrumpan con fuerza en sus aulas<sup>115</sup>. Joan Palau i Vera funda en 1905 el colegio Monte d'Or y Pau Vila la escuela Horaciana. Ambos centros acogieron a un alumnado elitista perteneciente a la alta burguesía. El parvulario Forestier, construido dos décadas después, también se inserta en este movimiento renovador. Todos estos centros contaron con escuelas de párvulos. Sin embargo, a principios de siglo entra en Cataluña el método Decroly y, a partir de 1913, la irrupción del método Montessori eclipsa los ensayos que del método Froebel se estaban poniendo en marcha.

---

<sup>115</sup> SUREDA, B.: “La modernización de la escuela infantil en Cataluña”, en SANCHIDRIÁN BLANCO M<sup>a</sup> C. Y RUIZ BERRIO, J.: *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Madrid, Graó, 2010, pp. 245-265.

## 6. Conclusiones.





## 6. Conclusiones.

En cuanto a la cultura material asociada a la introducción del método Froebel en España, hemos comenzado describiendo su dimensión espacial, recurriendo para ello a manuales y fuentes similares con objeto de recrear el modelo de jardín de la infancia ideal en los primeros años de puesta en marcha del método. Continuamos con el mobiliario, condicionado por el entorno físico que constituye la escuela, que estaría formado por objetos de uso corriente en la escuela que no forman parte del edificio y no se pueden usar como medios de enseñanza. El siguiente elemento de la cultura material asociada al método Froebel está constituido por el material escolar que le es propio y, más concretamente, por los dones que sirvieron para identificar este método tanto en círculos pedagógicos como fuera de ellos.

Los espacios y elementos arquitectónicos, en la génesis de determinadas etapas educativas como la educación infantil, los elementos arquitectónicos no fueron por lo general construidos específicamente para usos escolares. Sin embargo, la arquitectura de los jardines de infancia construida específicamente con tal fin se caracteriza por tener una disposición y distribución propia de los espacios interiores, un simbolismo que responde a una geometría propia de la concepción cristalográfica del espacio. Por otro lado, el jardín es un espacio concebido como medio educativo organizado para favorecer los desarrollos y expresiones de la infancia, así como sus relaciones con la naturaleza.

El kindergarten constaba de espacios abiertos, cerrados y de transición que no llegaron a definirse en los primeros años del modelo. Los espacios cerrados debían ser amplios, luminosos y ventilados, tenían que contar con un local espacioso en el que se localizarán salas de trabajo, salas para juegos y un vestuario o gabinete. Asimismo, el jardín debía contar con una porción de terreno para cada niño, un jardín común para que fuera cultivado por todos los niños y un jardincito para juegos.

En cuanto al mobiliario, se requería también un equipamiento específico para este tipo de escuelas, adaptado al tamaño de los niños, desapareciendo la gradería de las aulas de educación infantil. En los primeros documentos el mobiliario aparece ilustrado como el doméstico de una casa burguesa, en el que los escabeles se utilizaban como

bancos. Posteriormente, este mobiliario se describía como diseñado específicamente para los locales destinados al kindergarten y estaba compuesto por mesas bajas y bancos para los niños. No existía la figura de autoridad avalada por elementos de control panópticos como la tarima o la mesa del maestro. El mobiliario iría evolucionando tendiendo a orientar la mirada de los niños hacia la figura del profesor, rescatando de nuevo en España la figura de la autoridad. En estos primeros años el mobiliario no está anclado al suelo pudiéndose sacar al jardín. Los tableros de las mesas, siempre horizontales, estaban decorados por una cuadrícula en la que el niño podía colocar los distintos elementos de construcción que forman los primeros dones. En esta segunda transformación se aprecia un alejamiento del mobiliario doméstico, y un regreso a la concepción academicista propiciando el trabajo individual en detrimento del trabajo colectivo: las mesas vuelven a ser individuales.

Podríamos decir que, a partir de 1912, en las escuelas públicas de párvulos el mobiliario del alumno está compuesto por mesas-banco bipersonales de un tamaño adecuado a las edades infantiles. A partir de 1920 el mobiliario específico para párvulos se hace un hueco en las aulas; las mesas de párvulos ya no son el pupitre bipersonal del modelo propio del Museo Pedagógico. Con dimensiones específicas para las clases de párvulos, comienzan a demandarse mesas de tablero horizontal con sillas separadas. Este tipo de mobiliario representa un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje. Las mesas dejan de estar orientadas hacia la mesa del maestro para dar a los niños la posibilidad de trabajar juntos. Este mobiliario, similar al que describen los pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios que han visitado escuelas de párvulos en diferentes países de Europa, es el que describía Badouin en uno de los primeros manuales sobre el método Froebel que se difundieron y tradujeron en nuestro país.

En las aulas de párvulos de los centros modelo construidos durante la dictadura de Primo de Rivera, y puestos en marcha en los primeros años de la Segunda República, se podían encontrar los más modernos recursos pedagógicos. Los niños se sentaban en grupos de cuatro o más alrededor de una mesa en las que se les podía ver trabajando con todo tipo de materiales dejando de un lado la enseñanza de corte academicista y memorístico que se ve remplazada, sobre todo en las aulas de párvulos, por una enseñanza activa basada en principios pedagógicos heredados de métodos como el de Froebel. Las mesas y sillas se tiñen de color para dar a las aulas infantiles un carácter

propio y distintivo, y las casas comerciales ofrecen determinadas mejoras técnicas como los materiales que impiden que la tinta cale en las mesas.

El material que el método Froebel aportó a las aulas de párvulos, poseía un elevado precio y era de compleja fabricación dotando a estos objetos de distintos significados. Las prácticas llevadas a cabo en la escuela recurriendo al uso de estos materiales, perduraron en las aulas y sobrevivieron a la desaparición del método.

Los materiales se dividían en dones y ocupaciones; la lista tanto de unos como de otros creció con el tiempo. Los más representativos del método fueron los dones que en su origen eran seis. Las ocupaciones se diferenciaban de los dones en el modo de presentación. Froebel diseñó los dones para sustituir a los juguetes tradicionales. Su nombre respondía a la manera de presentarlos, siendo entregados a los niños como regalos ocultos acompañados de litografías explicativas y canciones que indicaban el desarrollo de algunas evoluciones que se podían realizar con ellos.

El modo de utilización de los dones que se difundió por el mundo tuvo su origen en los escritos de la baronesa Marenholtz Bülow, que apelaba al desarrollo de la creatividad en el uso de los mismos. Las indicaciones sugeridas en sus escritos carecían de carácter prescriptivo.

Las ocupaciones, al contrario que los dones, se podían emplear tanto en el ámbito doméstico como en el escolar, aunque su destino solían ser establecimientos especializados. Eran actividades que podían realizarse con materiales poco costosos, sin embargo, en pocos años pasaron a ser ofertados por casas comerciales a los que los propios manuales remitían para la adquisición de los mismos.

Podemos considerar como el primer intento de comercialización de los materiales, el que Froebel hizo con sus demostraciones privadas del método por diferentes ciudades centroeuropeas, siempre en entornos aristocráticos. Su presentación a nivel popular tuvo lugar en la exposición pedagógica de St. Martin's Hall celebrada en Londres en 1854. Posteriormente, la baronesa Marenholtz, comprometida con los círculos de reforma social, sería el referente en la difusión de este tipo de establecimientos a lo largo y ancho de Europa. Fue la que desarrolló y difundió los jardines de la infancia populares, adaptando estos establecimientos al mundo del trabajo, ampliando su jornada y haciéndolos accesibles a las clases trabajadoras.

Algunos de los establecimientos que abrieron sus puertas en esta etapa inicial, aplicaron el método de manera genuina; otros, simplemente introdujeron las ocupaciones como material de enseñanza. El movimiento feminista, avaló desde sus inicios la difusión del kindergarten. Las circunstancias de cada país marcarían la recepción del método y la posterior evolución del mismo, condicionando el tipo de alumnado, su consideración dentro del sistema, y aglutinando alrededor del mismo partidarios y detractores de la ideología a la que le adscribió en cada caso y en cada país.

Las doctrinas de Froebel llegaron a España de la mano de los krausistas que pretendían hacer de la educación un medio para conducir a los hombres al conocimiento de la existencia de Dios. Por otro lado, estas doctrinas venían avaladas por un feminismo que reivindicaba para la mujer un espacio público del que hasta el momento había carecido, y pretendía materializar esta reivindicación a través de la profesionalización de la mujer como maestra de párvulos.

España no recibió las doctrinas froebelianas a través de fuentes primarias, sino que fue a través de escritos, manuales o traducciones la forma más común en la que llegaron las noticias acerca del método y la manera de ponerlo en práctica. Podríamos decir que en España se produjo una adquisición secundaria o posiblemente terciaria del método.

Determinadas figuras tuvieron un papel importante en el proceso de difusión de las doctrinas froebelianas. En dicha labor destacaron:

- Fernando de Castro, en estrecha relación con Sanz del Río, Rector de la Universidad Central y máximo exponente de las doctrinas krausistas en nuestro país, sería el fundador de la Escuela de Institutrices en el seno de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.
- Mariano Carderera fue la primera persona que difundió en medios españoles noticias sobre el método, concretamente en su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, y lo hizo a partir de fuentes originales alemanas que centraron sus descripciones en los fundamentos del método más que en los materiales. Continuó difundiendo noticias

sobre el mismo en diferentes medios y tradujo algunos capítulos del Manual de Jacobs.

- Pedro de Alcántara García Navarro, profesor de la cátedra froebeliana en la escuela Normal Central, y autor de los manuales más difundidos del método en España.
- Julián López Catalán, comprometido con la enseñanza de párvulos, trabajó vinculado a la casa Bastinos de Barcelona. En principio se mostró partidario del método, pero en una segunda etapa lo criticó duramente aunque sin dejar de avalar con su nombre los productos que la casa Bastinos comercializaba bajo el nombre de Froebel.
- Juan Macías y Juliá, director de la escuela Hospicio de Madrid, hizo traer a España la primera colección de material forebeliano.
- Eugenio Bartolomé y Mingo, maestro regente de los jardines de la infancia desde su fundación hasta que se jubiló, fue el encargado de llevar a la práctica el ensayo más importante que se hizo del método en nuestro país adaptándolo al contexto español.

Entre tanto, las traducciones de distintas obras y otros escritos supusieron también una importante vía de entrada:

- El *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, publicado en 1856 por Carderera, referido a obras alemanas y experiencias propias de este país.
- *El Arte de Educar* de López Catalán en 1864, aunque en él solamente se mencionan los dones, las referencias que encontramos proceden tanto del discurso de la baronesa Marenholtz como del manual de Jacobs.
- *La enseñanza primaria y especial en Alemania* publicado en 1866 por Agustín Rius, traducción del libro de Badouin *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse* de 1865.

- *Froebel y los jardines de la Infancia* publicada en 1874 por Pedro de Alcántara García, cuyo contenido proviene, en parte, de los congresos de Beneficencia y de filósofos celebrados en Franckfurt, de las traducciones al francés de la obra de Froebel *La educación del hombre* y de la traducción del libro de Badouin por parte de Rius *La enseñanza primaria y especial en Alemania*.

En estas obras encontramos la descripción de los diferentes elementos materiales del método, en torno a los cuales se generaron determinados usos y generalidades que conformaron la cultura material asociada al mismo. Los dones no están descritos en estas obras de manera diferenciada a las ocupaciones, y en cuanto al mobiliario y los espacios, la mayor parte de las obras consultadas presentan la misma descripción.

Aparte de las traducciones y otras obras citadas con anterioridad, el primer manual que se publica en España sobre el método Froebel fue elaborado por Pedro de Alcántara García Navarro. Esta obra no era traducción de ninguna otra. Recogía y reinterpretaba las distintas obras que sobre el mismo se estaban utilizando en Europa en aquel momento. De él vieron la luz cuatro ediciones durante veinticinco años, la primera de ellas en 1879. El manual hacía un exhaustivo recorrido por todos los aspectos del método pedagógico y su aplicación. Describía los medios materiales a tener en cuenta para la puesta en marcha de un jardín de infancia. Se apoyaba, a veces, en textos anteriores como el manual de Montesino, para buscar similitudes y puntos de conexión.

En cuanto al material de enseñanza, desde la primera edición el manual hacía referencia a los quince dones que se comercializaban en varios países de centro Europa, y en un apartado daba cuenta de las modificaciones y ampliaciones del material y de los juegos manuales: caras decoradas o de colores, utilización de los cubos como piezas de un rompecabezas o los dones de Froebel diseñados por Julián López Catalán.

La prensa especializada también contribuyó a la difusión del método Froebel en nuestro país. Normalmente, los artículos aparecen como series publicadas a lo largo de un periodo de tiempo:

- En los *Anales de Primera Enseñanza*, Carderera publicó, en 1859 el informe elaborado por Mlle. Breyman sobre la escuela superior de Ixelles en Bélgica. También encontramos la primera alusión a los dones en la traducción de algunos capítulos del manual de Jacobs. Cabe destacar que esta revista era de suscripción obligatoria con cargo al presupuesto de material de enseñanza que tenían asignado los maestros, por lo que su difusión sería bastante amplia.
- Los diez artículos de *la Revista de Literatura y Ciencias de la Universidad de Madrid*, publicados a lo largo del año 1873 que posteriormente serían editados en forma de libro.
- *El Monitor de Primera Enseñanza* contenía diez artículos, en 1874, firmados por Julián López Catalán que presentaban una posición ambigua. En ellos describía brevemente el mobiliario y los espacios, de manera similar a como lo hacía Pedro de Alcántara García. De los dones decía que habían sufrido modificaciones respecto a los originales propuestos por Froebel. Llamaba dones a diez de ellos, los cuales recomendaba utilizar para la educación doméstica; por otro lado, describía las ocupaciones, apuntando a las dificultades surgidas durante su utilización en las escuelas.
  
- *La Escuela Moderna*, dirigida por Pedro de Alcántara García desde 1892-1906, publicó una serie de artículos que daban a conocer distintas opiniones y prácticas llevadas a cabo en las escuelas en relación con el método Froebel. El material de enseñanza se describía en esta revista asociado a la teoría en todo momento.

Las Exposiciones Universales comenzaron a presentar el material escolar en general y el material froebeliano; en primer lugar durante la exposición celebrada en Londres en 1854. A continuación tenemos noticias de la exposición también celebrada en la misma ciudad en 1862 con la concurrencia de “stands” españoles y de otros países dedicados a los jardines de la infancia, recogida en la crónica que Mariano Carderera hizo de la misma. En París, en 1867, fueron las propias escuelas parisinas las que abrieron sus puertas para mostrar al público interesado los cubos froebelianos.

Las exposiciones de material de enseñanza fueron otro de los escaparates para el material froebeliano en nuestro país. Destaca la celebrada con motivo del Congreso Nacional Pedagógico de 1882. En ella se expusieron el material y el mobiliario utilizados en la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia; además, el catálogo editado con motivo de la misma contenía referencias tanto al proceso de fabricación como a los posibles establecimientos o fabricantes dónde adquirir los materiales. El mobiliario fue fabricado en España, y el material procedía tanto del extranjero como de talleres españoles con diseños aportados por los responsables de la Escuela Modelo o de la casa Bastinos de Barcelona.

Unos años más tarde, en 1909, se celebró en los jardines del Retiro de Madrid la Exposición de la Infancia. En ella no aparecía mucho material específicamente destinado a las escuelas de párvulos; sin embargo, las crónicas consultadas apuntan que, en relación con el material de párvulos, el mercado ofrecía elementos importados que suponían un elevado coste para los presupuestos de la época, lo que llevaba a algunos maestros a elaborar ellos mismos materiales como las ocupaciones manuales.

Por el contrario, el Museo Pedagógico no resultó ser un centro de difusión de la pedagogía froebeliana debido posiblemente, entre otras circunstancias, a que las personas que asumieron su dirección eran partidarias de utilizar materiales contruidos en la propia escuela. En las mismas fechas en las que se crea la institución que posteriormente recibiría el nombre de Museo Pedagógico Nacional, tuvo lugar en Madrid el primer Congreso Nacional Pedagógico, una de cuyas sesiones estuvo dedicada en su totalidad a la enseñanza de párvulos con repetidas alusiones y discusiones sobre la pedagogía froebeliana en todas sus facetas. Fueron objeto de debate los siguientes temas dentro de esta sesión: la coeducación, la conveniencia o no de que la mujer dirigiese las escuelas de párvulos, si era mejor el método Froebel o el método Montesino, el trabajo manual en las escuelas de párvulos cara a desarrollar las destrezas necesarias para preparar a la población a formar parte del contingente de trabajo que la naciente industria demandaría, la unificación de criterios en la transición a la enseñanza primaria, y los problemas derivados de poner en marcha el método Froebel -que era caro y venía impuesto desde arriba-. El material apenas fue motivo de debate; por tanto, el divorcio entre los materiales y el método como concepción pedagógica se hizo patente en este congreso.



La formación del profesorado específica de este nivel de enseñanza comenzó a impartirse en la Escuela Normal Central, y en las escuelas modelos de las provincias y ciudades importantes, las cuales expedían un certificado que capacitaba a aquellos que quisieran ejercer como maestros de párvulos. Más tarde abrierían sus puertas la Escuela Modelo de los Jardines de la Infancia, puesta en marcha para ensayar y difundir el método Froebel, y la Escuela de Institutrices en la que también se impartían enseñanzas sobre el método.

Los materiales de Froebel nunca han sido patentados en nuestro país. Actualmente, la patente internacional la posee una empresa coreana. En cuanto a las casas comerciales que fabricaron y vendieron materiales relacionados con el método Froebel destacan en un primer momento Hernando y Bastinos. A través de los catálogos de enseñanza hemos visto que los materiales que se comercializaron en España a lo largo del periodo investigado provenían de dos fuentes diferentes; unos eran de fabricación y diseño nacional y otros importados, destacando, en este apartado, una casa comercial dedicada en exclusiva a la importación de los materiales desde Bélgica: Tedesco Frères.

Por último, y con la intención de conocer la práctica, hemos planteado un recorrido por las diferentes escuelas en las que se puso en marcha el método. En cuanto a las instituciones públicas, fueron las Escuelas Normales de párvulos las que, de una u otra manera, pusieron en marcha el método ya que sus presupuestos les permitían adquirir el material necesario. La escuela de Virio llevó a cabo el primer ensayo institucional del método Froebel en 1862, aunque no tuvo demasiado éxito porque las condiciones materiales no eran las adecuadas. El siguiente ensayo tuvo lugar en la Escuela de Institutrices. La enseñanza de la pedagogía froebeliana en esta institución vino avalada por Fernando de Castro que adquirió el material primeramente en el extranjero, y posteriormente en España. Por estas mismas fechas, en 1876, se creó en la Escuela Normal Central de maestros una cátedra especial aplicada a la enseñanza de párvulos según el sistema Froebel. Unos años más tarde, en 1879, se inauguraba la escuela Modelo de Párvulos de los Jardines de la Infancia, una ambiciosa iniciativa que pretendía introducir en la educación pública española este novedoso método de educación de párvulos. La escuela, construida con todos los requerimientos técnicos e higiénicos más avanzados fue dotada del material froebeliano por la casa Hernando de Madrid, y el profesor Pedro de Alcántara García supervisó todo el proceso. También

participaron en la dotación del material proveedores de Alemania, Francia e Inglaterra. La construcción del mobiliario corrió a cargo de artesanos españoles. El objeto de esta escuela no era satisfacer la demanda de plazas escolares del barrio donde se ubicaba, sino la especialización de maestros españoles en la metodología froebeliana.

En cuanto a la educación de párvulos dependiente de instituciones públicas en nuestro país, durante el periodo objeto de estudio, careció de los medios necesarios para poner en marcha un método como el de Froebel por lo que las iniciativas en este sentido, fuera de las escuelas de formación del profesorado, se puede decir que no tuvieron trascendencia. Cabe destacar que las dotaciones de material y mobiliario de las escuelas de párvulos fueron asumidos por el Estado en fechas tardías. En cuanto al mobiliario, comienza a ser específico para párvulos a partir de 1920. El material Froebel con destino a las escuelas públicas de párvulos se adquiría junto con otro tipo de material, y no como un sistema de elementos diferenciados y con un destino determinado. El material Froebel se encontraba ya inserto en el curriculum de las escuelas de párvulos pero despojado de la filosofía que lo sustentaba. Este material tuvo cabida dentro de la corriente que se ha dado en denominar escuela activa.

Las escuelas de párvulos puestas en marcha en colegios pertenecientes a instituciones religiosas presentan en un primer momento un rechazo al método debido a connotaciones ideológicas. Los métodos aplicados en estas escuelas procedían de Francia, por lo que el método Froebel entra en estas escuelas de la mano de Madame Pape Carpentier. La filosofía del método se diluye y solamente se adoptan algunos elementos materiales.

Dentro de la iniciativa privada cabe destacar las escuelas puestas en marcha por instituciones extranjeras que abren en España colegios para escolarizar a los hijos de los residentes foráneos en nuestro país. Estos colegios estaban destinados a una determinado élite.

La prensa generalista recogía en sus páginas diferentes alusiones al método que nos dibujan la percepción que la opinión pública tuvo del mismo. Podemos decir que el método fue conocido como un sistema pedagógico con entidad propia durante el periodo comprendido entre 1875 y 1900. Posteriormente las alusiones al mismo se hacen en el marco de una metodología que aglutinaba los materiales y algunos aspectos

puntuales que asumía como suyos, despojando al método de su nombre y de su fundamentación teórica. El método Montessori vino a eclipsar durante las primeras décadas del siglo XX las reminiscencias que del método Froebel propiamente dicho quedaban en las escuelas españolas.

El método Froebel entra en España como una iniciativa de elevado coste y avalada por instancias burguesas, y encuentra un tejido institucional que carece de la estructura necesaria para ponerlo en marcha. Sin embargo, la cultura material asociada al mismo se imbricó en nuestras escuelas de párvulos, dando lugar a una interpretación característica que aunaba el concepto academicista de este nivel de enseñanza con determinadas prácticas pedagógicas que hicieron de los espacios, del mobiliario y de los materiales señas de identidad de la Educación Infantil. Cabe destacar el jardín, el mobiliario adaptado y las ocupaciones manuales como elementos que cobraron significado dentro de las aulas de los más pequeños. El proceso de reinterpretación, mediado como hemos visto por múltiples factores, dio lugar a un modelo de escuela presente en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX que pretendía reivindicar la figura del niño como centro del proceso educativo.

En resumen diríamos que el método Froebel llegó a España a través de unos pocos agentes, su difusión en la primera etapa no consolidó estructuras que pudieran garantizar su continuidad, bien por falta de infraestructuras de base - en España apenas existían escuelas de párvulos- bien por el rechazo que sufrió el propio método debido a la ideología a la que aparecía unido.

En cuanto a los materiales y debido a la falta de demanda, el mercado español no llegó a sumirlos en su totalidad. La constatación de la comercialización de estos materiales por diversas casas especializadas en la venta y distribución de material de enseñanza que operaban en nuestro país, se explica porque España sirvió de nexo para la comercialización y distribución de materiales en países americanos de habla hispana.

Al margen del método propiamente dicho, la concepción froebeliana de la enseñanza de párvulos tuvo su reflejo en las aulas españolas: los niños salen de la gradería y más tarde de los pupitres para aprender en mesitas adaptadas a su altura, con materiales que favorecen su desarrollo a través del juego, canciones que estimulan el

uso del lenguaje y el conocimiento de su propio cuerpo y los jardines en los que se solazan y relacionan libremente con sus iguales y su entorno.

A la luz del trabajo que aquí presentamos se abren nuevos temas de investigación entre los que cabría citar los relacionados con el estudio del mobiliario y los materiales que tienen su origen en el método Froebel, y la evolución de los mismos a lo largo del tiempo; la influencia de las casas comerciales en la puesta en marcha de determinadas reformas; las relaciones comerciales que se establecieron entre distintos países teniendo como referente un material determinado y la distribución del mismo; los estudios comparativos entre España y países que determinen factores comunes o divergentes en la recepción y difusión del método; o estudios en profundidad de las instituciones privadas dentro de la Educación Infantil.

# 7. Fuentes bibliográficas y documentales.

---



## 7. Fuentes bibliográficas y documentales.

### 7.1. Fuentes primarias.

#### 7.1.1. Fuentes legislativas.

“Barcelona 13 y 14 de Febrero.- Gobierno superior político de la provincia de Barcelona. Comisión mixta de individuos del Excmo. Ayuntamiento de esta ciudad y de la Sociedad Económica de Amigos del País para plantear las escuelas de párvulos. Lista de los señores que forman parte de la sociedad para el establecimiento de las escuelas de párvulos y que se han suscrito por las acciones siguientes”, *Gaceta de Madrid*, 3812, 20 de febrero de 1845.

“Circular promoviendo en España los establecimientos conocidos como salas de asilo o escuelas de párvulos de 8 de noviembre de 1839”, *Gaceta de Madrid*, 1830, 13 de noviembre de 1839.

“Creación provisional de la cátedra especial de Pedagogía aplicada a la enseñanza de párvulos por el procedimiento llamado Fröbel de 31 de marzo de 1876”, *Gaceta de Madrid*, 95, publicada el 2 de abril de 1876.

“Decreto derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las escuelas primarias, de 29 de abril de 1931”, *Gaceta de Madrid*, 120, publicado el 30 de abril de 1931.

“Dirección general de Primera enseñanza.- Abriendo concurso para adquisición de material y mobiliario escolar, con destino a las Escuelas nacionales de Primera enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 292, publicado el 19 octubre 1933.

“Dirección General de Primera enseñanza.- Anunciando concurso público para la adquisición de material de enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 222, publicado el 10 de agosto de 1913.

“Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza por Don Antonio García Alix. 26 abril a 30 septiembre de 1900”, Madrid, imprenta del colegio nacional de sordomudos y ciegos, 1900.

“Estado de las escuelas de párvulos y alumnos que concurrieron a ellas en el primer trimestre de 1867”, *Gaceta de Madrid*, 65, publicado el 5 de marzo de 1868.

“Estado de las escuelas de párvulos y alumnos que concurrieron a ellas en el cuarto trimestre de 1870”, *Gaceta de Madrid*, 236, publicado el 23 de agosto de 1872.

“Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, *Gaceta de Madrid*, 1710, publicada el 10 de septiembre de 1857.

“Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo”, *BOE*, 238, publicado el 4 de octubre de 1990.

- “Real Decreto 13 de agosto de 1882 dando nueva organización a los estudios de la Escuela Normal Central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 230, 18 de agosto de 1882.
- “Real Decreto autorizando al ministro de este Departamento para instalar por vía de ensayo, Escuelas Maternales Modelo, de 2 de junio de 1922”, *Gaceta de Madrid*, 154, publicado el 3 de junio de 1922.
- “Real Decreto creando en Madrid un Museo de Instrucción Primaria de 6 de mayo de 1882”, *Gaceta de Madrid*, 127, publicado el 7 de mayo de 1882.
- “Real Decreto dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 77, 18 de marzo de 1882, fecha de disposición 17 de marzo.
- “Real Decreto dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos de 17 de marzo de 1882”, *Gaceta de Madrid*, 77, publicado el 18 de marzo de 1882.
- “Real Decreto de 11 de enero de 1907 creando la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas”, *Gaceta de Madrid*, 15, 15 de enero de 1907.
- “Real Decreto de 16 de septiembre de 1889 reformando los estudios de las Escuelas Normales de maestras”, *Gaceta de Madrid*, 262, 19 de septiembre de 1889.
- “Real Decreto de 17 de marzo 1882 dando nueva organización a las escuelas públicas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 77, sábado, 18 de marzo de 1882.
- “Real Decreto de 26 de octubre de 1901”, *Anuario legislativo de instrucción pública correspondiente a 1901*, Madrid, Sección de Estadística de Instrucción Pública, 1902, p. 750.
- “Real Decreto de 3 de agosto de 1853 mandando establecer en cada capital de provincia de primera clase uno ó más asilos de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 219, de 7 de agosto de 1853.
- “Real Decreto de 31 de marzo de 1876 para la creación de una cátedra especial de Pedagogía aplicada el método Froebel”, *Gaceta de Madrid*, 95, 2 de abril de 1876.
- “Real Decreto de 4 de julio de 1884 suprimiendo la Junta del Patronato general de Escuelas de Párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 203, lunes 21 de julio de 1884.
- “Real Decreto declarando la escuela de Viro como escuela pública de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 343, publicado el 9 de diciembre de 1863.
- “Real Decreto disponiendo que en el presupuesto general de este Ministerio se consigne anualmente un crédito para proveer directamente, por el Estado, de mobiliario y material de enseñanza á la Escuelas públicas”, *Gaceta de Madrid*, 212, publicado el 30 de julio de 1912.
- “Real Decreto estableciendo dos turnos, uno de concurso y otro de oposición, para el nombramiento de Maestros, Maestras y Auxiliares de las escuelas públicas superiores y elementales de 2 de noviembre de 1888”, *Gaceta de Madrid*, 309, publicado el 4 de noviembre de 1888.



- “Real Decreto introduciendo reformas y aumento de las asignaturas en la Escuela Normal Central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 230, publicado el 18 de agosto de 1882.
- “Real Decreto nombrando director de Instrucción pública a Víctor Arnau”, *Gaceta de Madrid*, 332, publicado el 30 de octubre de 1863.
- “Real Decreto reformando la escuelas Normales en la forma que se expresa de 23 de septiembre de 1898”, *Gaceta de Madrid*, 268, publicado el 25 de septiembre de 1898, art. 19
- “Real Decreto reformando los estudios de las escuelas normales de maestras de 16 de setiembre de 1889”, *Gaceta de Madrid*, 262, publicado el 19 septiembre de 1889.
- “Real Decreto reorganizando la Escuela Central Normal de Maestros de 11 de agosto de 1887”, *Gaceta de Madrid*, 230, publicado el 18 de agosto de 1887.
- “Real Decreto restableciendo la dirección general de Estudios de 8 de octubre de 1836”, *Gaceta de Madrid*, 668, 10 de octubre de 1836.
- “Real Decreto suprimiendo la Junta de Patronato general de las Escuelas de párvulos, que queda sustituida por la Junta de señoras que auxilian al Gobierno en los servicios de Beneficencia, y dictando reglas para la provisión de las plazas de Profesores de las mismas”, *Gaceta de Madrid*, 203, publicado el 21 de julio de 1884.
- “Real Orden aprobando el reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de párvulos” en *Colección legislativa de Instrucción Pública, año 1914*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1914, p. 88-96.
- “Real Orden de 11 de julio de 1921 disponiendo se libre la cantidad de 60.000 pesetas con destino a la instalación de Escuelas Maternales modelo”, *Gaceta de Madrid*, 214, 2 de Agosto de 1921.
- “Real Orden de 4 de Noviembre de 1834, Instrucciones que deberán observar D. Ángel Villalobos y D. Diego Leonardo Gallardo, comisionados por S. M. para estudiar en Londres el sistema de enseñanza mutua lancasteriana, según se enseña en el día en la escuela establecida por la sociedad, denominada de Escuelas británicas y extranjeras”, *Gaceta de Madrid*, 270, 11 de noviembre de 1834.
- “Real Orden disponiendo que los Maestros envíen á la Dirección General de Primera enseñanza, antes del 1º de Octubre próximo, un inventario detallado del mobiliario y material de enseñanza que á la fecha posean sus respectivas Escuelas de 13 de mayo de 1912”, *Gaceta de Madrid*, 149, publicado el 28 de mayo de 1912.
- “Real Orden disponiendo que se lleven a efecto varias mejoras propuestas por el Patronato general de escuelas de párvulos en el régimen y organización de las mismas”, *Gaceta de Madrid*, 14, publicado el 14 de enero de 1883.

- “Real Orden disponiendo se publique en este periódico oficial el dictamen del Museo Pedagógico Nacional relativo á la clase de objetos que hayan adquirido ó construirse como material de enseñanza e indicación de sus condiciones pedagógicas y modelos preferibles”, *Gaceta de Madrid*, 192, publicada el 11 de julio de 1913.
- “Real Orden nombrando el presidente y vocales del Patronato General de Escuelas de párvulos”, *Gaceta de Madrid*, 118, publicada el 28 de abril de 1882.
- “Real Orden nombrando para asesorar a la Dirección General de primera enseñanza en la adquisición y selección del material pedagógico con destino a las Escuelas de primera enseñanza, una Comisión compuesta de los señores que se mencionan”, *Gaceta de Madrid*, 8, publicada el 8 enero de 1916.
- “Real Orden relativa a la instalación de escuelas maternas de 20 de junio de 1922”, *Gaceta de Madrid*, 181, publicado el 30 de Junio de 1922.
- “Reales Órdenes disponiendo se abra concurso público para la adquisición del material pedagógico que se menciona, con destino a las Escuelas nacionales de Primera enseñanza”, *Gaceta de Madrid*, 62, publicado el 2 de marzo de 1925.
- “Reglamento de la Escuela Normal central de Maestras”, *Gaceta de Madrid*, 241, publicado el 29 de agosto de 1882.
- “Reglamento para el régimen de las escuelas de párvulos”, *Archivo General de la Administración*, Alcalá del Henares, Madrid. Sección: educación; legajo 32/8775.
- “Reglamento para la escuela modelo de párvulos de los jardines de la infancia”, *Archivo General de la Administración*, caja 32/6938.
- “Resumen de las escuelas de primera enseñanza y de los alumnos que concurrieron a ellas en el primer trimestre de 1867”, *Gaceta de Madrid*, 77, publicado el 17 de marzo de 1868.
- “Resumen de las escuelas públicas de primera enseñanza y de los alumnos que concurrieron a ellas en el cuarto trimestre de 1870”, *Gaceta de Madrid*, 238, publicado el 25 de agosto de 1872.
- “Resumen general del número y clase de escuelas de primera enseñanza existentes en la nación durante el cuarto trimestre de 1870”, *Gaceta de Madrid*, 240, publicado el 27 de agosto de 1872.
- “Tribunal de oposiciones a la plaza de Director del Museo de Instrucción Primaria de 31 de octubre de 1883”, *Gaceta de Madrid*, 311, publicado el 7 de noviembre de 1883.
- Constitución de la Monarquía Española*, Madrid, Imprenta Nacional, 1845.
- Constitución española MCMXXXI*. Pº Rº Adolfo de Sanjuán Montes. Archivo del Congreso de los Diputados, 1931.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: “Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857”, en *Historia de la Educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación, pp. 245-300.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Constitución y educación, Libro II*, Madrid, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1978, p. 67. El documento original lo podemos encontrar como: *Constitución Política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*, Lima, Imprenta de los Huérfanos, 1820.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. *Instrucción técnico higiénica relativa a la construcción de escuelas. Subvenciones para la construcción de edificios escolares*: “Real Orden de 28 de abril de 1905”, Madrid, Imprenta de la dirección nacional del instituto geográfico y estadístico, 1909.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. OFICINA DE INFORMACIONES, PUBLICACIONES Y ESTADÍSTICA: *La primera enseñanza en Madrid 1924*, Madrid, talleres del Instituto geográfico, 1925.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Decreto de 8 de junio de 1910 para el reconocimiento de las escuelas graduadas”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1910*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1910.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Decreto de 17 de julio de 1913 fijando la edad para la asistencia a escuelas primarias y escuelas de párvulos”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1913*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp. 415-418.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: “Real Orden de 22 de marzo de 1913 dictando las reglas complementarias referentes al reconocimiento de las escuelas graduadas y la graduación de la primera enseñanza”, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública, año 1913*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp.175-178.

### **7.1.2. Catálogos de material de enseñanza.**

ANTONIO J. BASTINOS: *Catálogo Ilustrado de los Productos de esta Casa. Libros y Material Escolar*, Barcelona, Antonio J. Bastinos Editor, 1897.

BAZAR IBÉRICO, *Catálogo General Ilustrado de material instructivo moderno para escuelas elementales y normales, institutos, universidades etc.*, Barcelona, material escolar y científico S.A, 1914.

CATÁLOGO ILUSTRADO DE MATERIAL DE EDUCACIÓN MODERNA. *Sociedad de ediciones Louis- Michaud*, Paris –Buenos Aires, Louis-Michaud, 1914.

CULTURA. JUAN EIMLER, *Catálogo de Material Pedagógico Moderno*, Madrid, Cultura. Juan Eimler, 1927.

DALMÁU CARLES, *Catálogo de Material Escolar de la editorial Dalmáu Carles, Pla. Curso 1935-1936*, Gerona- Madrid, Dalmáu Carles, 1935.

HIJOS DE ANTONIO PÉREZ, *Catálogo Ilustrado de la Librería Escolar*, Madrid, Hijos de Antonio Pérez, 1930.

K. F. KOELER: *Catálogo ilustrado de material de enseñanza. Lista de los aparatos y útiles más modernos y adecuados para la enseñanza objetiva, aprobados y en uso en las escuelas de Alemania*. Segunda edición, Leipzig, K. F. Koeler, 1910.

KOELER & VOLCKMAR A.-G. & Co.: *Catálogo General Ilustrado de Material Pedagógico Moderno. Material y utensilios seleccionados cuidadosamente para escuelas, Institutos y Universidades de España y de América central y Meridional*, Leipzig, Alemania, Koeler & Volckmar A.-G. & Co, 1928.

LIBRERÍA BASTINOS: *Catálogo de los Libros y efectos propios de la casa*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1881.

LIBRERÍA ESCOLAR DE ANTONIO PÉREZ, *Catálogo Ilustrado de Material de Enseñanza, objetos de escritorio y dibujo; libros premios, obras religiosas etc.*, Madrid, Hijos de Antonio Pérez, 1911.

LIBRERÍA HISPANO-AMERICANA SUCESORES DE JULIÁN BASTINOS: *Catálogo General de las Obras de Primera Enseñanza de texto y consulta y material para escuelas*. Barcelona, Imprenta de Francisco Badía, 1905.

LIBRERÍA JUAN Y ANTONIO BASTINOS: *Catálogo de los efectos y libros propios de la casa*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 1881.

LIBRERÍA MATÍAS REAL: *Catálogo de obras de Primera Enseñanza y Libros de Consulta y de Utilidad para los Maestros. Material y Efectos para toda clase de Establecimientos Docentes. Obras Religiosas de Devoción. Libros y Objetos para Premio*, Valencia, Librería de Matías Real, 1907.

TEDESCO FRERES FABRICANTS, *Método Froebel. Material de enseñanza para jardines de la infancia y escuelas primarias*, Madrid, S. Roa y Cia., s.a.

### 7.1.3. Libros

*Anuario de primera enseñanza correspondiente a 1886 por Don Santos M. Robledo y Don Manuel Bartolomé Cossío*, Madrid, Imprenta del colegio Nacional de Sordo Mudos y ciegos, 1887.

*Anuario estadístico de España 1915, año II*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1916.

*Anuario estadístico de España 1917, año III*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1917.

*Anuario estadístico de España 1921/1922, año VIII*, Madrid, Imprenta de los sobrinos de la sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1923.

*Anuario Estadístico de España correspondiente a 1859 y 1860. Comisión de estadística general del reino*, Madrid, Imprenta nacional, 1960.

*Anuario Estadístico de España, publicado por la Junta General de Estadística 1860-1861*, Madrid, Imprenta nacional, 1863.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVI, 1930*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1932.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVII, 1931*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1933.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XVIII, 1932-1933*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1934.

*Anuario estadístico de España. Presidencia del consejo de ministros. Dirección general del instituto geográfico, catastral y de estadística, año XIX, 1934*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1935.

BADOUIN, J. M.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, librería Juan Bastinos e Hijo, 1866.

—: *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie Imperial, 1865.

BARNÉS SALINAS, D.: *Fuentes para el estudio de la Paidología*, Madrid, imprenta de la revista de archivos, bibliotecas y museos, 1917.

BECERRO DE BENGUA, R.: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdeville librero, 1900.

- BERTOMEU Y GIMENO, J.: *El congreso nacional pedagógico de Barcelona*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- Breve discurso pronunciado por Don Laureano Arrieta, jefe político de esta provincia, a la instalación de la Sociedad vallisoletana para el establecimiento de Salas de Asilo o Escuelas de párvulos, en el día 1º de enero de 1845*, Valladolid, imprenta de Manuel Aparicio;
- BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette e Cie, 2 t., 1911.
- CARBONELL, M<sup>a</sup>: *Temas de Pedagogía*, Valencia, Imprenta Hijos de F. Vives Mora, 1920.
- CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de R. Campuzano, 2º ed., t. II, 1858.
- : *La exposición universal de Londres de 1862*, Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1862.
- : *Pedagogía Práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, Tomo II, Madrid, Imprenta de Gregorio Hernando, 1875.
- CARVALHO SAAVEDRA, C. A. E CARVALHO SAAVEDRA, J. C.: *Jardins d'infancia. Escolas Primarias e Normaes na Suissa, França e Hespanha*, Porto, Typographia da empreza literaria e tyipographica, 1888.
- CASERO SÁNCHEZ, L.: *La escuela nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*, Barcelona: Sucesores de Henrich y C<sup>ia</sup>.
- CEBRIÁN Y FERNÁNDEZ DE VILLEGAS, M<sup>a</sup> A.: “La escuela de párvulos”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XIV, Madrid, Imprenta Fortanet, 1914.
- COCHIN, J. M.: *Manuel des fondateurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile*, Paris, Hachette, 1833.
- : *Manuel des fondateurs des premières écoles de l'enfance connues sous le nom de salles d'asile*, Paris, Hachette, 1834, deuxième edition,
- CONGRESO DE PRIMERA ENSEÑANZA DE BARCELONA, Barcelona, Tipografía “La Industria”, 1911, p. 233.
- CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO DE 1882: “*Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*”, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882.
- DE LA SAGRA, R.: *Cinco meses en Estados Unidos*, París, imprenta de Pablo Renouard, 1836.

- DEGETEAU Y GONZÁLEZ, F.: *El ABC del sistema Froebel (estudio de los tres primeros Dones o Juguetes)*, Madrid, Imprenta de José Perales y Martínez, 1896.
- DÍAZ, P.: *Compendio de antropología y pedagogía*, Valladolid, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera Andrés Martín, 4ª ed., 1907.
- Discurso que en la solemne y simultanea apertura de la escuela normal de esta provincia y de la primera de párvulos de esta capital*, 30 de marzo de 1845, Valladolid, imprenta de D. M. Aparicio.
- DOUBET: "Párvulos", en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid: Librería de G. Hernando. 4 Vols., vol. 3, 1856.
- DOUGLAS WIGGIN, K. and ARCHIVAL SMITH, N.: *The Republic of Childhood, I Froebel's Gifts*, Boston and New York, Houghton, Mifflin and Co., 1895.
- : *The Republic of Childhood, II Froebel's Occupations*, Boston and New York, Houghton, Mifflin and Co., 1900.
- FRÖBEL, F.: "Les causeries de la mère", en JACOBS, J.-F.: *Nouveau Manuel des Jardins d'enfants*, Paris, A. Jeandé, 1906, pp. 13-63. La obra original data de 1844.
- : *L'éducation de l'homme*, Paris, Liberia Hachette, 1827.
- : *La Educación del Hombre*, Madrid, Daniel Jorro, 1913.
- : *La Educación del Hombre*, Nueva York, D. Appelton y Cia., 1885.
- : *Materials to aid Comprehension of the Work of the Founder of the Kindergarten*, Nueva York, E. L. Kellogg and Co, 1887.
- GARCÍA DEL REAL, M.: *Nuestras escuelas de párvulos*, Madrid, Tipografía del asilo del niño Jesús, 1924.
- GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Estudios pedagógicos. Fröebel y los jardines de infancia*, Madrid, Imprenta y estereotipia Aribau, 1874.
- : *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, Madrid, Colegio nacional de Sordo Mudos y Ciegos, 1879.
- : *Manual teórico- práctico de enseñanza de escuelas de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, 4ª ed., Madrid, librería de los sucesores de Hernando, 1913.
- GOYDER D.: *A Manual of the System of Instruction Pursued at the Infant School*, Bristol, Meadow Street, 4th ed. London, Logman, 1821.
- GUILLAUME, J.: «Froebel», en BUISSON, F.: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Librairie Hachette et C<sup>ia</sup>, 2 t., t.1, 1911.

- GUYOT, A.: *Rapport concernant le service de l'instruction publique et Beaux Arts*, Brussels, Coll Borg mestre et Cheving, 1906.
- HARRISON, E. Y WOODSON, B.: *The Kindergarten Building Gifts with hints on program making*, Chicago (Illinois), Sigma Publishing Company, 1905.
- HERMANA DIRECTORA DE SALA DE ASILO: *Nuevo manual de las clases maternas, llamadas salas de asilo, para el uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*, Madrid, Imprenta de Tejado, 1858.
- HIPPEAU, C.: *L'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, Didier et Cie., 1873.
- ISSAURAT, C. : *Le Pédagogie son évolution et son histoire*. Paris : C Reinwald, Libraire-éditeur, 1886.
- JACOBS, J.-F.: *Manuel Pratique des Jardins d'enfants*, Bruxelles- Paris, F. Claxen-C. Borrani, 1859.
- KEY, E.: *El Siglo de los Niños*. Barcelona: imprenta de Henrich y C<sup>a</sup>.-Editores, 1906.
- LANCASTER, J.: *Improvements in education, as it respect the industrious classes of the community containing, among of the her important particular, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough road, Southwark; and of the system of education on which it is conducted*. London: Darton and Harvey, 1805.
- LARRUGA BONETA, E.: *Historia de Real y General Junta de Comercio, Moneda, Minas y Dependencias de Extranjeros*, 10 vol., vol 2, 1788.
- LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar. Curso completo de Pedagogía Teórico Práctica aplicada a las escuelas de párvulos*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos, 4t., 1864-1867.
- : *El froebelianismo puro y neto*, Barcelona, librería de Juan y Antonio Bastinos, 1887.
- : *Guerra a la Ignorancia. Apuntes sobre el mejoramiento de la educación del pueblo*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1869.
- : *Guía de la caja enciclopédica. Lecciones sobre objetos para los alumnos de las escuelas de párvulos*, Barcelona, J. Bastinos e hijo, editores, 1874.
- MACÍAS Y JULIÁ, J.: *Programa de los exámenes generales a que se presentan los niños de la escuela de párvulos del hospicio y colegio de desamparados bajo la inmediata dirección del profesor de la misma Don Julián Macías y Juliá*, Madrid, oficina tipográfica del hospicio, 1865.
- MAEZTU WITHNEY, M.: “La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo I, Madrid, Imprenta de Fortanet, 1909, pp. 287-315.



MAILLO, A.: *Manual de educación de párvulos*. Burgos, hijos de Santiago Rodríguez, 1950.

MARENHOLTZ-BÜLOW, B.: *El niño y su naturaleza*, Nueva York, D. Appelton y Compañía, 1896.

—: *Les Jardins d'enfants nouvelle méthode d'éducation et d'instruction de Frederich Froebel, Tiré des écrits de Mme. La Baronne de Marenholtz*, Lausanne, Imprimerie L. Vicent, 1860.

—: *Woman's educational mission: Being a explanation of Frederic Froebel's system of Infant Garden*, London, Darton & Co., 1855.

MICHAELIS, E. and MOORE, H. K.: *Froebel's Letters on the Kindergarten*, London, Swan Sonnenschein & Co., 1891.

MONROE, P.: *A Cyclopedia of education*, New York, the M<sup>ac</sup>Millan Company. 6<sup>a</sup> ed., 4 t., t. 1, 1928.

MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Madrid, imprenta nacional, 1840.

—: *Liberalismo y educación del pueblo*. Edición y estudio introductorio de Bernart Sureda García, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

—: *Manual para los maestros de las escuelas de Párvulos*. Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio, Madrid, CEPE. Ciencias de la educación preescolar y especial, 1992.

MONTESORI, M.: *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Edición de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.

OWEN, R.: *A New View of Society*, London, Cadell and Davis, 1813.

PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS. Memoria 1888-1889, Madrid.

—: *Memoria relativa a las tareas del referido patronato y al estado de las escuelas sometidas a su inspección y vigilancia durante el año 1885. Presentada al Ministerio de Fomento por la junta del patronato*, Madrid, 1886.

—: *Memoria relativa a las tareas del referido patronato y al estado de las escuelas sometidas a su inspección y vigilancia durante el último trienio. Presentada al ministerio de fomento en enero de 1893 por la junta del patronato*, Madrid, Imprenta y litografía de los huérfanos, 1893.

*Programa de los exámenes generales a que se presentan los niños de la escuela de párvulos del hospicio y colegio de desamparados bajo la inmediata dirección del profesor de la misma Don Julián Macías y Juliá*, Madrid, oficina tipográfica del hospicio, 1865.

- PRÜFER, J.: *Federico Fröebel*, Barcelona –Buenos Aires, Editorial Labor, 1930.
- RAOUX, E.: *Manuel Théorique de la réforme Éducative de Frédéric Froebel*, Lausanne, Édouard Raoux, 1862.
- Rapport sur l'exposition universelle de 1855*, Paris, Imprimerie Impériale, 1855.
- RENDU, A.: *Curso de Pedagogía o principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales*, Tarragona, Imprenta de A. Puigrubi y Canals, 1845.
- RIUS, A.: *Pedagogía, tratado de educación escolar*, Barcelona, Tipografía de la casa provincial de caridad, 1888.
- RONGE, J. & B.: *A practical guide to the English Kinder Garten*. London: Hodson and son, 1855.
- RUBIÉS MONJONELL, A.: *Lectura y escritura global. Cuatro años de experiencias. Desde la escuela de párvulos*, Barcelona, Bosch, 1938.
- SAMA, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona, librería de Juan y Antonio Bastinos, 1888.
- SÁNCHEZ SARTO, L.: *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro, Editorial Labor S.A, 1936.
- SANZ DEL RÍO, J.: *El Ideal de la Humanidad para la Vida*, Madrid, Imprenta Nacional, 2ª ed., 1871.
- SHELLING, F. W.: *Historisch-kritische Ausgabe, Im Auftrag der Schelling-Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Reihe I, Band 6, Von der Weltseele - eine Hypothese der höhern Physik zur Erklärung des allgemeinen Organismus*, 1798.
- SERRANO, L.: *La pedagogía Montessori*, Madrid, Sucesores de Hernando, 1915.
- SNEIDER, D.J.: *The Psychology of Froebel Play-Gifts*, Chicago (Illinois), Sigma Publishing Company, 1900.
- SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: *Acta de la junta general de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo celebrada el día 4 de Agosto de 1839*, Madrid, Imprenta del colegio de sordomudos, 1839.
- WILDERSPIN, S.: *On the Importance of Educating the Infant Children of the Poor*, London, W. Simpkin & R. Marshall, 1823.
- WILSON, W.: *The System of Infants' School*, London, George Wilson, 1825.

#### 7.1.4. Publicaciones periódicas.

- “Educational Exhibition”, *Journal of Society of Arts*, London, 99(1854), 13<sup>th</sup> October, p. 779.
- “Instalación de la primera escuela de párvulos”, *Semanario pintoresco*, 133 (1838), 14 de octubre, pp. 736-737.
- “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 111, 13 mayo 1838, pp. 560-562.
- “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 112, 20 de mayo de 1838, pp. 568-571.
- “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 114, 3 de julio de 1838, pp. 584-586.
- “Instituciones útiles”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 91, 24 de diciembre de 1837, pp. 400-401.
- “Jardines de la infancia”, *Revista de literatura y Ciencias de la Universidad de Sevilla*, 25 de oct. 1873.
- “Lecciones para párvulos sobre conocimientos útiles”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 10 (1892), pp. 28-31.
- “Otra lección de física recreativa en la escuela de Párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 6 (1891), pp. 591-595;
- “Sección oficial. La nueva sección de párvulos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 189 (1884). 31 de diciembre de 1884, p. 383-384.
- “Sociedad para Mejorar la Educación del Pueblo”, *Semanario Pintoresco*, Madrid, 121, 23 de julio de 1838.
- ARRAZOLA, L.: “Circular”, *Gaceta de Madrid*, 9 de noviembre de 1839.
- ARROYO, J. C.: “¡Triste homenaje!”, *La Escuela Moderna*, Madrid, XVI, 184 (1906), pp. 150-165.
- BALLESTEROS, J. M.: “Ojeada sobre el sistema de vigilancia y de educación que debe observarse en la asistenta de los niños que se admiten en las salas de asilo o escuelas de infancia proyectadas por la Sociedad Económica Matritense”, *Gaceta de Madrid*, 1700, 12 de julio de 1839.
- BARNARD, H.: “Papers on Froebel’s Kindergarten”, Hartford, *American Journal of education*, (1890).
- BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Dos excursiones por los alumnos de los jardines de la Infancia de Madrid”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 74 (1897), pp. 355-360.

- : “El cálculo en las escuelas de párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 51 (1895), pp. 401-411.
- : “Exposición de la infancia” *La Escuela Moderna*, Madrid, 216 (1909), p. 588-593.
- BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: “Exposición de la infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 214 (1909), p. 422-429.
- : “Exposición de la infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 217 (1909), p. 689-692.
- : “La escuela de párvulos en la educación integral”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 105 (1899), pp. 412-418.
- : “Las escuelas de párvulos en el siglo XX”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 118 (1901), pp. 60-63.
- : *La Escuela Moderna*, Madrid, 67 (1896), pp. 278-283.
- CARDERERA, M.: “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 17 (1859), pp. 515- 519.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 30 (1859), pp. 865-869.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 32 (1859), pp. 931-936.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 35 (1859), pp. 1029-1034.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 9 (1860), pp. 275-280.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 12 (1860), pp. 355-360.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 23 (1860), pp. 711- 716.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 24 (1860), pp. 738-741.
- : “Jardines de infancia”, *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros*, Madrid, 2 (1863), pp. 25-26.
- : “Jardines de la infancia”, *Anales de Primera enseñanza*, Madrid, 35 (1859), pp. 1029-1034.
- : “Jardines de la Infancia”, en CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Librería de G. Hernando, 4 Vols., vol. 3, 1854-1856, pp. 230-235.

- COMPTE Y RIQUE, E.: "En un Jardín de Infancia", *La Escuela Moderna*, Madrid, 15 (1892), pp. 408-411.
- DE LA SAGRA, R.: "Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 21 de Febrero", *Semanario Pintoresco*, Madrid, t. II, 105, 1 de Abril de 1838, pp.514-516.
- : "Discurso pronunciado por el Sr. Catedrático Don Ramón de la Sagra en la noche del 7 de Marzo", *Semanario Pintoresco*, Madrid, t. II, 107, 15 de Abril de 1838, pp.528-530.
- : "Instituciones útiles. Salas de asilo", *Semanario pintoresco*, Madrid, 111, 13 de mayo 1838, pp. 560-562.
- FIGUEIRA, J. H.: "La pedagogía Froebeliana y su aplicación en la nueva escuela", *La Escuela Moderna* Madrid, 112 (1900), pp. 161-168.
- FITCH, F.G.: "Los Kindergarten o jardines de la infancia", *La Escuela Moderna*, Madrid, 74 (1896), pp. 188-192.
- GARCÍA DEL REAL, M.: "Nuestras escuelas de Párvulos", *Revista de Pedagogía*, Madrid, 22 (1923), pp. 381-389.
- GARCÍA NAVARRO, P. DE A. Las escuelas de párvulos en Francia después del establecimiento de las inglesas. *La Escuela Moderna*, Madrid, 104 (1899), pp. 358-370.
- : "Del Froebelianismo en España", *La Escuela Moderna*, Madrid, 105 (1899), pp. 424-440.
- : "Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, 1(6) (1873), pp. 726-748;
- : "Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, 2(2) (1873),
- : "Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, pp.216-237;
- : "Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, 2(4) (1873), 443-469;
- : "Estudio acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", *Revista de la Universidad de Madrid*, 2(6) (1873), 690-717.
- : "Ferrante Aporti y las escuelas de párvulos en Italia", *La Escuela Moderna*, Madrid, 103 (1899), pp. 267-270.

- : “Froebel juzgado por Carlos Dickens”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 104 (1899), pp. 346-353.
- : “Los orígenes de las escuelas de párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 103 (1899), pp. 172-185.
- : “Montesino y su Obra”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 100 (1899), pp. 17-23.
- : “Noticias estadísticas acerca de la primera enseñanza en España”, *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, 2, 25 de octubre de 1870, pp. 94-114.
- GINER DE LOS RÍOS, H.: “Memoria leída en junta general de accionistas el 30 de mayo de 1880 por el secretario de la institución D. Hermenegildo Giner de los Ríos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, IV, 81 (1880), p. 95.
- GOLDAMMER, H.: “Las ocupaciones froebelianas en la escuela primaria”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 46 (1895), pp. 93-97.
- HOFFMANN, C.: “On playthings and occupation for Early Childhood”, *Journal of Society of Arts*, London, 87 (1854), p. 613.
- JUNTA DIRECTIVA DE LA SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: “Instrucciones generales que podrían servir de gobierno para el establecimiento de escuelas de párvulos mientras se publica un manual”, *Gaceta de Madrid*, 202, sábado 16 de mayo de 1840.
- LIZ DÍAZ, M<sup>a</sup>: “Organización de las escuelas de párvulos en Suiza e Italia”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XIV, Madrid, Imprenta Fortanet, 1914, pp. 233-253.
- LÓPEZ CATALÁN, J.: “Escuelas de párvulos I”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 1;
- : “Escuelas de párvulos II”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 4.
- : “Escuelas de párvulos III”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 7.
- : “Escuelas de párvulos IV”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 9.
- : “Escuelas de párvulos VI”, *El Monitor de Primera Enseñanza*, Barcelona, V (1864), p. 17.
- : “Froebel y los Jardines de Niños I. El porqué de estos estudios”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 3, 16 de enero de 1875, pp. 37-39.
- : “Froebel y los Jardines de Niños II. La educación froebeliana”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 5, 30 de enero de 1875, pp. 65- 67.

- : “Froebel y los Jardines de Niños IV. Un error funesto”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 13, 25 de marzo de 1875, pp. 172-174.
- : “Froebel y los Jardines de Niños IX. Los juegos”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 44, 30 de octubre de 1875, pp. 563-565.
- : “Froebel y los Jardines de Niños V. educación religiosa”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 23, 5 de junio de 1875, pp. 299-301.
- : “Froebel y los Jardines de Niños VI. Los jardines”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 27, 3 de julio de 1875, pp. 347-349.
- : “Froebel y los Jardines de Niños VII. Los alumnos y la enseñanza”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 32, 7 de agosto de 1875, pp. 411-413.
- : “Froebel y los Jardines de Niños VIII. Los Dones”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 39, 27 de septiembre de 1875, pp. 499-501.
- : “Froebel y los Jardines de Niños X. Las ocupaciones manuales”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 48, 27 de noviembre de 1875, pp. 611-613.
- : “Froebel y los Jardines de Niños III. La educación moral”, *El Monitor de primera Enseñanza*, Barcelona, XVI, 8, 20 de febrero de 1875, pp.
- LOZANO, P. D.: “Pedro de Alcántara García”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 196 (1907), pp. 494-498.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B.: “Les Jardins d’enfants”, en *Congrès International de Bienfaisance*, Francfort, Joseph Baer, 1858, pp. 295-310.
- Revista de literatura y ciencias de la universidad de Sevilla*, año 1870, pp.187-194.
- RONGE, B.: “On Infant Training (Kindergarten)”, *Journal of society of arts*, London, 94, 8 Sept. (1854), pp. 711-712.
- SÁINZ, C.: “La enseñanza de la lengua materna”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo I, Madrid, Imprenta Fortanet, 1909, pp. 357-377.
- SAMÁ, J.: “Una lección de mineralogía para párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 40 (1894), pp. 67-73.
- TUDELA, A.: “Lecciones de geografía para párvulos”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 10 (1892), pp. 19-23.
- UÑA, J.: “Discurso inaugural del curso 1882/1883”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, VI, 136 (1882), 15 de Octubre, pp. 221-223.
- VILELLA, F.: “Museos escolares”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 136 (1902), pp. 33-38.
- VIVES, J.: “La enseñanza de párvulos en Francia y Bélgica”, *Anales de la Junta para la Ampliación de Estudios*, tomo XVIII, Madrid, Imprenta Fortanet, 1924, pp. 183-201.

WOLF, M.: “Froebel y los Jardines de la Infancia”, *La Escuela Moderna*, Madrid, 178 (1906), pp. 2- 10.



## 7.2. Fuentes secundarias.

### 7.2.1. Libros.

ANCHETA ARRABAL, A.: *La escuela infantil hoy*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2011.

ARIÈS, P.: *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

ARISTÓTELES: *Política*. Edición de Pedro López Baraja de Quiroga y Estela García Fernández, Madrid, ediciones Istmo, 2005.

BECCHI, E.: "Le XX<sup>e</sup> siècle", en BECCHI, E. et JULIA, D. (dir.): *Histoire de l'enfance en occident*, Paris, éditions du seuil, 1998, pp. 358- 433.

BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Cataluña*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano de Benito, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.

BONNER, S. F.: *Education in Ancient Rome*, Los Angeles, University of California, 1977.

BORRÁS LLOP, J. M<sup>a</sup>: *Historia de la infancia en la España Contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y asuntos sociales y fundación Sánchez Ruipérez, 1996.

BORDERIES –GUEREÑA, J.: "Niños y niñas en familia", en BORRAS LLOP, J. M<sup>a</sup>: *Historia de la infancia en el España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 24-56.

BOWEN, J.: *Historia de la Educación Occidental. Tomo I, El mundo antiguo*, Barcelona, Herder, 1985.

BURGOS RUIZ, F.: *La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2007.

CAPELLÁN, G.: *La España armónica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.

CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*, Madrid, Dykinson, 1984.

—: *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Ariel, 2002.

—: *Republicanism y educación en la España contemporánea*, Valencia: Nau llibres, 2000.

CATARSI, E.: *Twentieth century Pre-school education. Times, ideas and portraits*, Milano, Centro studi "Bruno Ciari", 1985.

CASEY, J.: *Historia de la familia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990.

- CHACÓN GODÁS, R.: *D. Fernando de Castro y el problema del catolicismo liberal español*, Madrid, Fundación Fernando de Castro, 2006.
- CHÂTEAU, J.: “Jean Jacques Rousseau o la pedagogía de la Vocación”, en CHÂTEAU, J.: *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 163-202.
- CHECA GODOY, A.: *Historia de la prensa pedagógica en España*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.
- COMENIO, J.: *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1971.
- Coménius (Jean Amos Komensky), en DEMNARD, D. et FOURMENT, D. : *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*, Paris, éditions Universitaires, Jean Pierre Delarge, 1981, pp. 124 -126.
- DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M<sup>a</sup> y ZABALETA IMAZ, I.: “Los derechos de la infancia. Evolución y contenidos”, en DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA, L. M<sup>a</sup> (Coords.): *Infancia, derechos y educación en América Latina*, San Sebastián, Espacio universitario Erein, 2010, pp. 73-125.
- DE MAUSE, LI.: *Historia de la Infancia*, Madrid, Alianza Universidad, 1982.
- DECROLY, O.: *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Edición y estudio introductorio por Van Gorp et al., Madrid, Biblioteca Nueva, 2006.
- DEL POZO ANDRÉS, M. del M.: The Bull and the Book: images of Spain and Spanish education in the World Fairs of the nineteenth century (1851-1900), en LAWN, M. (ed.): *Modelling the future. Exhibitions and the materiality of education*, Oxford, Symposium books, 2009, pp. 153-182.
- : *Urbanismo y Educación: Política educativa y expansión escolar (1900-1931)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999.
- DEL RINCÓN IGEA, B.: “El sistema Froebel y las escuelas públicas de párvulos. Barcelona. 1880”, en ESTEBAN MATEO, L. y otros. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, II *Coloquio de Historia de la Educación*, Valencia, ediciones Rubio Esteban, 1983, pp. 365-375.
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata, 3 vol, vol. 3, 1994.
- : *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*, Barcelona, Ariel, 2000.
- DUDEK, M.: *Kindergarten Architecture: space for imagination*, New York, Spoon Press, 2000.
- DURAN Y SANPERE, A., *Centenario de la Librería Bastinos 1852- 1952*, Barcelona, José Bosch, 1952.

- ERLER, L. Y ERING, G.: *Conference papers for the 1<sup>st</sup> meeting of the international standing working group for the history of early childhood education*, Bamberg, universität Bamberg, 1984.
- ESCOLA D'ESTIU (1914-1936): *Edició facsímil dels programes i cròniques*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1983.
- ESCOLANO BENITO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- : *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- ESTEBAN RUIZ, F.: “La infancia como categoría social e historiográfica. Introducción hermenéutica a la historia de la Educación Infantil”, en *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003, pp. 957-966.
- ESTRADA HERRERO, D.: *Estética*, Barcelona, Herder, 1988, pp. 21-37.
- FORMENTÍN IBÁÑEZ, J. Y VILLEGAS SANZ, M.J.: *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la Junta de Ampliación de Estudios*, Madrid, CSIC Centro de estudios históricos, 1996.
- FROEBEL, F. “Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens”. In HERAUSGEGEBEN VON E. HOFFMANN (Ed): *Ausgewählte Schriften*, Stuttgart: Cotta, Vol. I, 1982, pp. 114–125, Blankenburg 1840.
- FUCHS, E.: All the World into the School: World’s Fairs and the emergence of the school museum in the nineteenth century, en LAWN, M. (ed.): *Modelling the future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium books, 2009, pp. 51-72.
- GAMBARO, A.: “Ferrante apori nella storia dell’educazione e del risorgimento”, en GAMBARO, A., CALÒ, G. Y AGAZZI, A.: *Ferrante Aporti. Nel primo centenario della morte*, Brescia, centro didattico nazionale per la scuola materna, 1962.
- GARCÍA DEL DUJO, A.: *Museo pedagógico nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1985.
- GARLAND, R.: *The Greek Way of Life*, London, Duckworth, 1990.
- GINZBURG, G.: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa editorial 2ª Ed. 1994.
- GONZÁLEZ AGAPITO, J.: *Ser infant avants d’ara*, Barcelona, A.A.P.S.A Rosa Sensat, 1989.

- : *La Educación Infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- GRAZZINI, M. Y GASPARINI, D.: *Il grande Froebel delle opere minori*, Brescia, Istituto Monpiano, 2 t., 1999.
- GUEREÑA, J.- L. y VIÑAO FRAGO, A.: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España*. Barcelona: ediciones universitarias de Barcelona, 1996.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A. y PERNIL ALARCÓN, P.: *Historia de la Infancia. Itinerarios educativos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2004.
- HARTMANN, W. AND BROUGÈRE, G.: “Toy culture in preschool education and children toy preferences”, in GOLDSTEIN, J., BUCKINHAM, D. AND BROUGÈRE, G.: *Toys, games and media*, Mahwah, NJ, Laurence Elbaum, 2004.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>: “Etnografía e historia del material de la escuela”, en ESCOLANO, A. Y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>, (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 225-246.
- : “The Institutionalisation of pre-school education in western Spain”, *Conference papers for the 4th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Budapest, 7- 10 September 1982, pp. 130-140.
- HOUSSAYE, J.: *Quinze Pédagogues*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1994, pp. 23-36.
- JIMENEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de enseñanza y su ambiente. Periodo escolar (1881-1907)*, Tomo III. Madrid: Editorial Complutense, 1996.
- LAWN M.: “Designing teaching: the classroom as technology”, en GROSVENOR, I., LAWN, M. AND ROUSMANIERE, K.: *Silences and Images: The social History of the classroom*, New York, Peter Lang, 1999.
- MANJÓN, A.: *Escritos socio- pedagógicos. Educar enseñando*. Edición de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña, Madrid, Biblioteca Nueva, 2009.
- MARÍN ECED, M. T.: *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1991.
- : *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados por la Junta para la Ampliación de estudios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990.
- MAROLLA, A.: *La Pedagogía di Rosa Agazzi paradigma educativo per il 2000*, Brescia, edizioni junior, 2001.
- MARROU, H.-I.: *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, Ariel, 1985.
- MEDA, J.: “La «historia material de la escuela» como factor de desarrollo en la investigación histórico-educativa en Italia”, en MORENO MARTÍNEZ, P. L. y

- SEBASTIÁN VICENTE, A. (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME, 2012
- M<sup>C</sup> CAAN, P. Y YOUNG, F. A.: *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, Beckenham, Kent, Croom Helm Ltd, 1982.
- MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Bases para una historia de la Educación Infantil*, Madrid, servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1999.
- MONTES MORENO, S.: *La escuela Moderna. Revista pedagógica hispano americana (1891-1934). La construcción del pensamiento pedagógico en España*, Barcelona, Pomares, 2003.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L.: “El método Decroly”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, Madrid, Graó, 2010, pp. 239-240.
- : “El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas”, en DÁVILA, P. Y NAYA, L. M<sup>a</sup> (Coords.), *La Infancia en el Historia: espacios y representaciones*, San Sebastián, Erein, 2 vol., vol. I, 2005, pp. 342-355.
- : “History of school desk Development terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”, en LAWN, M. & GROSVENOR, I. (Eds.), *Materialitis of schooling. Desing-Technology, Objects-Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 71-95.
- : “La modernización de la cultura material de la escuela pública en España 1882-1936”, en ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *La cultura material en la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios 1907-2007*, Berlanga de Duero (Soria), Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007, pp. 45-74.
- NOËL, J.-L.: *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
- OLAYA VILLAR, M<sup>a</sup> D.: *La educación preescolar en España (1900-1988)*, Albacete, A5, 1995
- PIATON, G.: *Pestalozzi*, México, Trillas, 1898.
- PIOBETTA J.- B.: “Juan Amós Comenio”, en CHÂTEAU, J.: *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de cultura económica, 1994, pp. 111-124.
- POSTMAN, N.: *La desaparición de la niñez*, Barcelona, Círculo de lectores, 1988.
- PUELLES DE BENÍTEZ, M.: *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2010.
- REVUELTA GUERRERO, R. C. Y CANO GONZÁLEZ, R.: “Las Hijas de la caridad de San Vicente de Paul: incidencia de su pedagogía en las escuelas de párvulos

- españolas”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Coord.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia ediciones anátoma, 2008, pp. 225-240.
- RICHE, P. et ALEXANDRE-BIDON, D. : *L'Enfance aux Moyen Age*, Paris, Bibliothèque de France, 1994.
- ROLDÁN VERA, E. y SCHUPP, T.: “Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America”, *Comparativ*, 15 (2005), pp. 58-94
- ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o la educación*, Barcelona, Bruguera, 1971.
- RUIZ BERRIO, J.: “Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp. 91-111.
- RUMEU DE ARMAS, A.: *El Real Gabinete de Máquinas del Buen Retiro*, Fundación Juanelo Turriano y Editorial Castalia, Madrid, 1990.
- SACCHETTO, P.-P.: *El objeto Informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- SAINZ GONZÁLEZ, J. P.: *Propiedad industrial y Revolución Liberal. Historia del sistema español de patentes (1759-1929)*, Madrid, OEPM, 1995.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Historia de la infancia. Historia de la Educación Infantil”, en GUEREÑA, J.-L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA FERRER, A.: *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, pp. 67-104.
- : “Introducción”, en MONTESSORI, M.: *El método de la Pedagogía Científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Edición y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 9-81.
- : “Juan B. Virio’s Donations: An important contribution to the spreading of public infant school in Spain (1831-1941)”, en LEHRSTUHL FÜR ELEMENTARERZIEHUNG. 1<sup>ST</sup> MEETING OF INTERNATIONAL STANDING WORKING GROUP FOR THE HISTORY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION (within the ISCHE), Bamberg, Universität Bamberg, 1984, pp. 200-209.
- SILVER, H.: *The concept of popular education*, London, Methuen and Co ltd, 1965.
- SOËTARD, M.: *Pestalozzi, Pédagogues & Pédagogies*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.
- SUREDA, B.: “La modernización de la escuela infantil en Cataluña”, en SANCHIDRIÁN BLANCO M<sup>a</sup> C. Y RUIZ BERRIO, J.: *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, Madrid, Graó, 2010, pp. 245-265.

- TYACK, D. AND CUBAN, L.: *Thinkering toward utopia. A century of public school reform*, London, Harvard University Press, 1995.
- UREÑA, E. M.: *Krause, educador de la humanidad, una biografía*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1991.
- VICEN FERRANDO, M J.: *Mariano Carderera y Potó. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*, Huesca, Instituto de estudios Altoaragoneses, 1999.
- VILCHES, G. y COZZI, V.: *La educación en Pestalozzi y Froebel*, Santa Fe-Buenos Aires, editorial Huemul, 1966, pp. 10-16.
- VILLASEÑOR, I.: “Repertorios con una función análoga a las bibliografías generales internacionales. Catálogos y catálogos colectivos de grandes bibliotecas”, en TORRES RAMÍREZ, I.: *Las fuentes de información*, Madrid, Síntesis, 1999.
- VIÑAO, A.: “Escolarización y alfabetización (1900-1939)”, en DELGADO CRIADO, B.: *Historia de la educación en España y América, vol.3, La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Morata, 1994, pp. 695-703.
- : *Escuela para todos Educación y modernidad en la España de siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004.
- : *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.
- VV.AA.: *Betancourt: los inicios de la ingeniería moderna en Europa*, Madrid, CEHOPU, 1996.
- VV.AA.: *Fernando de Castro y su legado Intelectual*, Madrid, Fundación Fernando de Castro, 2001.
- WITHBREAD, N.: *The Evolution of Nursery-Infant School. A History of Infant and Nursery Education in Britain 1800-1970*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972.
- WOLLONS, R. L.: *Kindergarten and cultures: the global diffusion of an idea*, New Haven, Yale University Press, 2000.
- ZULUETA, C.: *Misioneras, Feministas y educadoras. Historia del Instituto Internacional*, Madrid, Editorial Castalia, 1984.

### **7.2.2. Publicaciones periódicas.**

- ALBISETTI, J. C.: “Froebel crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy”, *History of education Quarterly*, 49, 2 (2009), pp. 159-169.
- ALLEN, A. T.: “Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindergarten y guarderías en Alemania en el siglo XIX”, *Revista de educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 125-154.

- ÁLVAREZ LÁZARO, P.: “La Institución Libre de Enseñanza y el universalismo masónico europeo”, *Revista de Occidente*, Madrid, 101 (1989), pp. 88-106.
- ARIÈS, P.: “La Infancia”, *Revista de Educación*, Madrid, 289 (1986), pp. 5-17.
- BAADER, M. S.: “Froebel and the rise of educational theory in the United States”, *Studies in Philosophy and Education*, Netherlands, 23(2004), pp. 427-444.
- BREHONY, K. J.: “Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism”, *Paedagogica Historica*, 45 (2009), pp. 585-604.
- BUDDE, G.-F. : «a des jardins d’enfants en Allemagne», *Historie de l’éducation*, París, 82 (1999), pp. 43-71.
- CANO PAVÓN, J. M.: “El Real Instituto Industrial (1850-1867)”, *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, vol. 21, 40 (1998), pp. 33-62.
- CARUSO, M.: “Diruptive Dynamics: The Spatial Dimensions of the Spanish Networks in the Spread of Monitorial Schooling (1815-1825)”, *Paedagogica Historica*, 43, 2 (2007), pp. 271-282
- COLMENAR ORZAES, C.: “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la época de la restauración”, *Revista Complutense de educación*, Madrid, 5(2) (1994), pp. 47-58.
- : “Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la época de la Restauración”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 89-105.
- : *La escuela Central de Maestras de Madrid*, Tesis doctoral, 1982.
- : "Les écoles maternelles en Espagne au XIX<sup>e</sup> siècle", *Historie de l’éducation*, París, 82 (1999), pp. 125-141.
- COMAS RUBÍ, F. Y SUREDA GARCÍA, B.: “The photography and propaganda of Maria Montessori method in Spain (1911-1931)”, *Paedagogica Historica*, 48.4 (2012), pp. 571-587.
- DEHLI, K.: “They rule by sympathy: the feminization of pedagogy”, *Canadian Journal of Sociology*, 19 (2) (1994), pp. 195-216.
- DEL POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del M.: “Desde l’Ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” Decrolyanos (1907-1936)”. *Revista de Educación*, Madrid, número extraordinario (2007), pp. 143-166.
- DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, E.: “Pensamiento de un ilustrado español, Juan Bautista Virio”, *Historia de la educación*, Salamanca, 8 (1989), pp. 199-220.



- DORADO SOTO, M<sup>a</sup> A.: “Realidad preescolar en España de 1876 a 1900: aspectos cuantitativos y cualitativos” *Anales de pedagogía, Revista de la facultad de filosofía y ciencias de la educación, Universidad de Murcia*, Murcia, 2(1984), pp. 59-91.
- : “Reglamentación de la educación de párvulos en España (1876-1900). Significado de las reformas de Albareda y de Pidal”, *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia*, 2 (1984), pp. 29-55.
- ESCOLANO BENITO, A.: “Aproximación histórico pedagógica a las concepciones de la infancia”, *Studia Pedagogica*, Salamanca, 6 (1980), pp. 5-14.
- : “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, Madrid, núm. Extraordinario, la educación en el siglo XX (2000), pp. 201-218.
- ESTEBAN MATEO, L.: “Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario escolar”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 16 (1997).
- FERRARI, M.: « L'éducation préscolaire en Italia aux XIX et XX siècles », *Historie de l'éducation*, Paris, 82 (1999), pp. 101-124.
- FRANCO, F. J.: “El cónsul Fricke y los intereses del III Reich en Cartagena”, *Cartagena histórica*, 16 (2005), pp. 2-21.
- GORDON, P.: “Robert Owen (1771-1858)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, XXIV, 1-2 (1993), pp. 279-297.
- GUEREÑA, J.-L.: “La estadística escolar en el siglo XIX”, *Historia de la educación*, Salamanca, 7 (1988), pp. 137-148.
- HAMILTON, D.: “Patents: a neglected source in the history of education”, *History of education*, 38 (2) (2009), pp. 303-310.
- HEILAND, H.: “Friedrich Froebel (1772-1852)”, *Revista trimestral de educación comparada*, París, XXIII, 3-4 (1993), pp. 501-519.
- : “Fröbels “Tageblätter””, *Paedagogica Historica*, 42, 3 (2006), pp. 325-343.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M<sup>a</sup>: “Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea”, *Educatio Siglo XXI*, Murcia, 28.2 (2010). pp. 65-88.
- JULIA, D.: “La Culture scolaire comme objet historique”, en *Colonial Experience in education. Historical Issues and Perspectives*, Gante, Paedagogica Historica, Supplementary series (I) (1995), pp. 353-382.
- KLAPISH-ZUBER, C.: “La mujer y la familia”, en LE GOFF, J. y otros: *El Hombre Medieval*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 295-323.

- LAHOZ ABAD, P.: “El modelo froebeliano de espacio escuela. Su introducción en España”, *Historia de la educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 107-134.
- : “Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas”, *Historia de la educación*, 12-13 (1994), pp. 121-147.
- LENGBORN, T.: “Ellen Key 1849-1926”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, XXIII, 3-4 (1993), pp. 873-886.
- LÓPEZ MARTÍNEZ J. D. Y BERNAL MARTÍNEZ, J. M.: “Innovación pedagógica y enseñanza de la Física y la Química en el Instituto-Escuela de Madrid”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 47 (2002), pp. 63-84.
- MARTÍN GARCÍA, O.: “Alcántara García y las escuelas de magisterio”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (1989).
- : “Presentación de Pedro de Alcántara García Navarro. Biografía y personalidad (1986), en [www.uco.es/dotos/educación/didáctica/alcántara/vid\\_alc.htm](http://www.uco.es/dotos/educación/didáctica/alcántara/vid_alc.htm) (consultado el 23/02/2012)
- MEDA, J.: “«Mezzi de educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo”, *History of Education & Children Literature* VI, 1 (2011), pp. 253-279.
- MERINO BALLESTEROS, F.: “Informe de Francisco Merino Ballesteros acerca del estado y necesidades de la escuela normal de párvulos denominada de Virio”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 331-343.
- NOËL, J.-L.: "Pour une histoire européenne nationale et locale de la préscolarisation", *Histoire de l'éducation*, Paris, 82 (1999), pp. 5-22.
- : "Salle d'asile contre Jardin d'enfants: les vicissitudes de la méthode Froebel en France (1855-1887)", *Paedagogica Historica*, Gant, 29, 2 (1993), pp. 433-450.
- ONTAÑÓN, E.: “El instituto escuela, una experiencia educativa ejemplar”, *Circunstancia: revista de ciencias sociales del instituto universitario de investigación Ortega y Gasset*, 14 (2007).
- PIAGET, J.: “Juan Amos Comenius (1572-1670)”, *Prospects*, XXIII, ½ (1993), p. 173-196.
- PRADELLS NADAL, J.: “Juan Bautista Virio (1753-1837): experiencia europea y reformismo económico en la España ilustrada”, *Revista de historia moderna, Anales de la Universidad de Alicante*, Alicante, 8-9 (1988), pp. 233-272.
- PROCHNER, L.: “Their Little wooden bricks: a history of the material culture of Kindergarten in the United States”, *Paedagogica Historica*, 43.3 (2011), pp. 355-375.
- READ, J.: “Free play with Froebel: use and abuse of progressive pedagogy in a London’s Infant School, 1870-c1904”, *Paedagogica Historica*, 42 (2006), pp. 299-323.

- RODRÍGUEZ PÉREZ, J. F.: “Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la sociedad protectora de los niños de Madrid”, *Foro de educación*, 9 (2007), p. 133-152.
- RUIZ BERRIO, J.: “*En el centenario de Froebel*. La introducción de su método en España”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 122 (1982), pp. 439-446.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C.: “Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 63-87.
- : “Educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates”, en SANCHIDRIÁN BLANCO, M<sup>a</sup> C. y RUIZ BERRIO, J. (Coords.): *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*, Barcelona, Graó, 2010, pp.47-66.
- : “Escuela de Virio: la primera escuela normal de párvulos en España”, *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, 2 (1980), pp. 184-185.
- : “Escuelas de párvulos de la Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid”, *Historia de la educación*, 2 (1983), pp. 77-87.
- : “Historia de la Educación Infantil. Introducción”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 9-14.
- SCALNON, G. M.: “Liberalismo y reforma social: La sociedad para mejorar y propagar la educación del pueblo (1838-1850)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madrid, 10 (1988), pp. 23-43.
- SCHILIEPHAKE, H.: “Conferencias sobre el método de educación del doctor Federico Froebel; Su fundamento científico y su fomento”, *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, 3 (4) (1870), pp. 275-285.
- SEOANE, M.: “Secretario general de la sociedad presenta los primeros resultados satisfactorios del funcionamiento de la escuela de la calle Atocha”, *Semanario pintoresco*, Madrid, 2 de diciembre de 1838.
- SOËTARD, M.: “Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, vol. XXIV, nos 3-4 (1994), pp. 435-448,.
- : “Johan Heinruch Pestalozzi (1746-1827)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, vol. XXIV, nos 1-2 (1994), pp. 299-313.
- ULIVIERI, S.: “Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada”, *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 47-86.
- UREÑA, E.: “Krause y la educación”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 7 (1988), pp. 149-162.
- : “Krause y su ideal masónico: Hacia la educación de la Humanidad”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 4 (1985), pp. 73-95.

- : “Orígenes de Krausofröbelismo y masonería”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 7 (1988), pp. 43-62.
- VÄG, O.: “La investigación en Historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir”, *Historia de la Educación*, Salamanca, 10 (1991), pp. 15-20.
- : “The influence of the English Infant School in Hungary”, *International Journal of early childhood*, vol. 7, 1 (1975), pp. 132-136.
- VALERA, J.: “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”, *Revista de Educación*, Madrid, 281 (1986), pp. 155-175.
- VIÑAO, A.: “Del espacio escolar como lugar: propuestas y cuestiones”, *Historia de la educación*, Salamanca, 12-13 (1993-4), pp. 17-74.
- : “La educación preescolar y su contexto histórico en el congreso pedagógico de 1882”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 113 (1983), pp. 39-54.
- : “Una cuestión actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX”. *Historia de la Educación*, Salamanca, 2 (1983), pp. 179-187.