

FUNCIONES DE LA ESCOLARIZACION DE LA INFANCIA: OBJETIVOS Y CREACION DE LAS PRIMERAS ESCUELAS DE PARVULOS EN ESPAÑA

CARMEN SANCHIDRIAN BLANCO
Universidad de Málaga

INTRODUCCION

Cuando aparecen las primeras escuelas de párvulos en España, y veremos cómo la situación no es muy distinta en los países de nuestro contexto¹, lo hacen con, al menos, una doble finalidad claramente explicitada: la *asistencial* y la *educativa*. Esta doble finalidad las va a marcar y va a condicionar fuertemente su desarrollo posterior, del mismo modo que va a condicionar la formación y la imagen del «maestro/a de párvulos». Costará trabajo —y mucho tiempo— hacer que se vea la educación infantil en primer lugar como un nivel educativo. Por otra parte, y esto viene a complicar más aún la situación, hoy se le asigna no sólo a este nivel, sino también a otros superiores, la función de «guardería» o «aparcamiento»² al irse prolongando la escolaridad obligatoria hacia «arriba». Esta misma prolongación pone en cuestión, implícitamente, algunos de los principios básicos de la educación infantil que parecen no ser reconocidos como tales o no tener carácter prioritario en la política educativa actual.

Partiendo de este esquema general, el objetivo de este artículo es estudiar los objetivos con que aparecen las primeras escuelas de párvulos en España —con algunas

¹ Una buena visión sobre los orígenes de la educación preescolar en distintos países puede obtenerse en VÄG, O. (Ed.): *Conference papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education*. Budapest, Eötvös Loránd University, 1982, 2 vols. El tema general de este Congreso, como ya indiqué en la introducción, fue «La historia de la educación preescolar y su relación con la historia de la educación en general».

² A otros niveles docentes como la enseñanza primaria, por razones obvias, también se les asigna esa doble finalidad, pero se suele callar y sólo se manifiesta en situaciones muy concretas, por ejemplo, en los momentos de huelgas de profesores se invoca la tarea de «guardería» junto a la educativa propiamente dicha. Buena prueba de ello son las cartas al director y las editoriales de la prensa española durante las huelgas del curso 1988-89, o, más recientemente, los argumentos que se esgrimen en torno al tema de la jornada continua o partida en la educación básica.

referencias a los casos de Francia³ y Gran Bretaña⁴—. Penetrar en el camino que siguió el interés por introducir y asentar en España las escuelas de párvulos⁵, hecho en el que se pusieron muchas esperanzas dado el concepto que tenían los promotores de lo que debían ser tales instituciones y los objetivos que se les asignan, implican acercarse a la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* de Madrid. Comenzaremos viendo qué se entiende en esos momentos por «escuelas de párvulos» y por qué se ve necesaria su creación, para, a continuación, pasar a exponer la trayectoria de esta *Sociedad* y las conclusiones que se extrajeron de su actuación.

CONCEPTO Y OBJETIVOS DE LAS PRIMERAS ESCUELAS DE PARVULOS

«Las escuelas de párvulos son unos establecimientos destinados a *recoger y dar educación* a los *niños pobres* de ambos sexos de dos a seis años de edad; es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o la mayor parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común»⁶.

Esta definición de «escuela de párvulos» hecha por el propio Montesino quizá sea la que mejor recoja las características de esta naciente institución. Indica su doble finalidad, *recoger y educar*, la edad de los niños a que se destina, *dos a seis años* y su clase social, *pobres*. Sería difícil dar más información con menos palabras⁷.

³ Las tres obras clásicas y básicas para conocer los orígenes de la educación preescolar en Francia son: COCHIN, J. D.: *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sur le nom de salles d'asile*. Paris, Libr. classique et élémentaire de L. Hachette, 1834, 2^{ème} ed.; PAPE-CARPENTIER, M.: *Conseils sur la direction des salles d'asile*. Paris, Hachette, 1843 y KERGOMARD, P.: *L'Education maternelle dans l'école*. Paris, Hachette, 1886 y 1895, 2 vols. Pueden encontrarse otras obras de estos autores en la bibliografía elaborada para este número monográfico.

La principal legislación reguladora de este nivel de enseñanza desde sus orígenes en Francia, puede verse en LUC, J.-N.: *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles*. Textes officiels relatifs aux salles d'asile, aux écoles maternelles, aux classes et sections enfantines (1829-1981) présentés et annotés par... Paris, I.N.R.P., 1982. El mismo subtítulo de este libro es una enumeración de los distintos nombres que ha recibido la institución preescolar en Francia.

⁴ Los personajes claves en el origen y primeras etapas de las escuelas de párvulos en Gran Bretaña son Robert Owen, Samuel Wilderspin y David Stow. Las obras clásicas de estos autores relacionadas con este tema pueden verse en la bibliografía final de este número. Sobre Wilderspin y su obra, cfr. MCCANN, Ph.; YOUNG, F. A.: *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*. London, Croom Helm, 1982. En general, sobre la historia de la educación infantil en Gran Bretaña, cfr. HINDSHAW, W.: *Infant Schools. Their History and Theory*. London, Longmans, Green and Co., 1904 y el más actual WHITBREAD, N.: *The evolution of the Nursery-Infant School: A History of Infant and Nursery Education in Britain*. London, Routledge and Kegan Paul, 1972.

⁵ Un estudio más amplio sobre este proceso puede verse en SANCHIDRIAN BLANCO, C.: *Orígenes de las escuelas de párvulos en España*. Madrid, Universidad Complutense, Memoria de licenciatura, 1980, especialmente las pp. 74 a 197.

⁶ MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao, Juan E. Delmas, 1864, 3^a ed., p. 49. Sin subrayar en el original.

⁷ En la Circular publicada en Francia el 2 de julio de 1833 se habla de las *salles d'asile* francesas diciendo, textualmente, que en ellas «sont reçus les petits enfants de l'âge de deux à sept ans, trop jeunes encore pour fréquenter les Ecoles primaires proprement dites, et que leurs parens(sic) pauvres ou occupés ne savent comment garder chez eux». Es decir, prácticamente coinciden ambas definiciones.

Pocos años después, en el *Diccionario* de Carderera, se insiste en que

«Las escuelas de párvulos no son únicamente establecimientos de *beneficencia* destinados a preservar los niños de los peligros físicos y a proporcionar a los *padres pobres* independencia para entregarse al trabajo; no sólo por este concepto figuran en el número de las creaciones más eficaces en materia de socorros públicos, sino que también se enumeran, en toda la extensión de la palabra, entre los establecimientos de educación.

Bajo este punto de vista, las escuelas de párvulos son una institución completa: pues su objeto es atender a la *educación religiosa, moral e intelectual* cuando la familia no sabe, no puede o no quiere darla»⁸.

Este párrafo es enormemente sugerente; aunque se repiten prácticamente los términos contenidos en la definición de Montesino, conviene fijarse en que, veinte años después, se considera necesario empezar la definición negando que las escuelas de párvulos tengan como *único objeto* el tener a los niños «seguros». Por otra parte, manifiesta la labor de estas escuelas como subsidiaria de la familia, es decir, los niños que van a la escuela de párvulos son *sólo* los que no pueden ser atendidos por sus padres (o más en concreto por su madres) porque pertenecen a familias en que éstos *necesitan trabajar*. Mientras se ha mantenido esta ecuación la función de beneficencia y guardería ha primado sobre la educativa.

En el mismo artículo de Carderera, se habla de las tres vertientes de la educación, en general y en las escuelas de párvulos, la física, la moral y la intelectual⁹ que también han evolucionado en cuanto a su propio concepto, su peso relativo y su contenido, del mismo modo que lo han hecho tanto los conocimientos —interdisciplinares— en torno al niño, como la misma sociedad en que radica esta educación.

Cuando en Francia se planteó la creación de las *salles d'asile*, aparecieron prácticamente los mismos objetivos que entre nosotros. Así, en la Circular del 3 de marzo de 1833 se habla de «comenzar la instrucción cuanto antes»; en otra circular del 4 de julio del mismo año se habla también de «acoger a los niños de dos a seis o siete años, demasiado pequeños aún para asistir a las escuelas primarias, propiamente dichas, y cuyos *padres pobres u ocupados* no saben cómo tener en casa» y se dice que estas escuelas son «las escuelas más elementales (...) la base y, por así decirlo, la cuna de la educación popular». En el Informe de Salvandy, de 1837, se especifica que en ellas «los niños eran recogidos y vigilados además de ser educados» y la Ordenanza sobre la organización de las salas de asilo que sigue al Informe citado, las define así en su artículo 1: «Las salas de asilo o escuelas para la primera edad, son establecimientos de *beneficencia* donde se admiten niños de ambos sexos hasta que cumplen seis años, para recibir los cuidados *maternales* de *vigilancia* y la primera *educación* que su edad reclama»¹⁰. Es decir, prácticamente coinciden todas las definiciones¹¹. Cochin habla

⁸ CARDERERA, M.: *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid, Imprenta de R. Campuzano, 1858, t. IV, voz «Párvulos (Método de las escuelas de)», pp. 199-200. Sin subrayar en el original.

⁹ Cfr. MONTESINO, P.: *op. cit.* y CARDERERA, M.: *op. cit.*, p. 201.

¹⁰ LUC, J.-N.: *op. cit.*, pp. 56-57, 58-59 y 66-74 donde transcribe los textos legales citados. Sin subrayar en el original.

¹¹ Hay variaciones en los textos legales de esta época en la importancia relativa que dan a cada una de las dos funciones, la asistencial o la educativa.

de ellas explicando que son, a la vez, «Maisons d'*hospitalité* et d'*éducation*»¹². Pero si la «hospitalidad» plantea *sólo* problemas de higiene, la educación exige una mayor atención, una pedagogía específica que Cochin intentó presentar en su *Manual*, aparecido en 1833¹³.

Si analizamos el origen de las *infant schools* británicas nos encontramos con los mismos elementos, aunque en este caso con fuertes componentes de conflictos o tensiones religiosos¹⁴. Según Whitbread, la institucionalización de la educación preescolar fue un producto de la industrialización y la urbanización (hasta aquí no hay diferencias aparentes ni con el caso francés ni con el español), obteniéndose dos productos diferentes que se podrían traducir como escuelas de amiga¹⁵ (Dame Schools) y escuelas de párvulos (Infant Schools). Es significativo que las familias de clase social más baja asistieran a las de párvulos (de beneficencia) mientras que las de clase social urbana prefirieran las de amiga, que eran «más suaves», quizá por tener el prurito de rechazar la caridad de la clase media o la conducta de servil obediencia y religión omnipresente en las escuelas dependientes de la clase media Evangélica¹⁶.

Nos encontramos, pues, ante una institución que nace con un carácter especialmente benéfico; se las crea desde una óptica filantrópica y se presentan ante la sociedad como una «alternativa social y no como una verdadera necesidad social para obtener un progreso sustancial»¹⁷. En España, en este período liberal, ni siquiera la enseñanza primaria era considerada como una verdadera necesidad social (a pesar de las declaraciones de principios de los hombres en el Gobierno y de los preámbulos de los textos legales) ni era reclamada por la sociedad industrial (que prácticamente no existía aquí), de forma que la educación de los niños menores de seis años ocupará, forzosamente, un segundo plano. Sí que suele insistirse en el «servicio social» que pueden prestar estos centros al alejar a los niños de atmósferas perniciosas, de la ociosidad, el vagabundeo y el mundo de la delincuencia¹⁸. En general, el interés por la educación de los niños antes de la edad escolar proviene, por lo tanto, de motivaciones asistenciales, como proyección del deseo, probablemente mucho *más teórico que*

¹² Cfr. COCHIN, *op. cit.*, p. 11. Sin subrayar en el original.

¹³ Para ponerlo en práctica había que dar una formación específica a las maestras: se creó un centro con este fin en 1847 y Marie Pape-Carpentier –creadora del término «*ecole maternelle*» que implica no sólo un cambio de denominación, sino también un cambio conceptual– lo dirigió durante 27 años, prolongando la inspiración de Cochin.

¹⁴ Estos conflictos están claramente expuestos en MCCANN, Ph.; YOUNG, F. A.: *op. cit.* WILDERS-PIN también ofrece su visión de los mismos en su obra *On the importance of Educating the Infant Children of the Poor*, donde describe minuciosamente sus primeras y duras experiencias en «Spitalfields» y las lecciones que iba extrayendo de ellas. El mismo título de esta obra es ya una declaración de principios sobre los destinatarios de las primeras escuelas de párvulos.

¹⁵ En España, antes de que aparecieran las escuelas de párvulos existían las «escuelas de amiga» y siguieron existiendo hasta bien entrado el siglo XX. Su origen puede remontarse a la Edad Media, aunque no hay testimonios que lo certifiquen. Cfr. FAUBELL ZAPATA, V.: «Notas históricas sobre preescolarización en España», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 79 (1974), 286.

¹⁶ Cfr. WHITBREAD, N.: «Class, Pedagogy and Infants: 1820-1920. The first hundred years of infant education in England», en VÄG, O. (Ed.): *op. cit.*, T. I, pp. 436-445.

¹⁷ GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F.: «Création des écoles maternelles en Espagne», en VÄG, O. (Ed.): *op. cit.*, T. I, p. 121.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 122.

real visto lo hecho, de sacar al pueblo del estado de postración moral y cultural en que se hallaba. Motivaciones más cercanas a la vida diaria de sus promotores se encuentran en la observación de la vida de los niños de las familias menos favorecidas: sucios, vagando por las calles y expuestos a toda clase de riesgos.

Por otra parte, tenemos textos en los que se habla de la niñez, de la primera infancia, en tono de elogio, concediéndole los mejores adjetivos, a menudo de forma rebuscada y sensiblera y muy alejada de la situación en que se desenvolvía la existencia de la mayoría de los niños del país; si pensamos en esas condiciones de miseria y abandono, en las altísimas cifras de mortalidad infantil —por muy diversas causas—, en las condiciones en que se veían obligados a trabajar niños de siete u ocho años, frases como las siguientes se comentan por sí solas y no pueden por menos de sorprendernos:

«La infancia nace como tierna flor que a los primeros rayos de la aurora abre sus pétalos recamados de vistosos colores y embelesando al mundo con los primeros encantos de su gracia nativa, embalsama el ambiente con los perfumes que desprende. Los cefirillos vienen a mecer blandamente su corola, arrebatándole parte de sus exquisitos aromas; los pajaritos de los aires revolotean sobre ella cantando sus amores, como embelesados al contemplarla»¹⁹.

Aparte de estas consideraciones más o menos literarias y sentimentales, hay una confianza relativamente grande en la capacidad del niño para aprender prácticamente desde que nace y en las ventajas que se desprenderán de comenzar esa educación cuanto antes, ya que las ideas adquiridas y los sentimientos y hábitos desarrollados en estos primeros estadios de la vida influirán en lo que más tarde adquiera y desarrolle²⁰. Estas premisas se completaron con una función «preventiva»: se quería evitar lo que podía ocurrir si se dejaba para más tarde el comienzo de la formación intencional del niño, sobre todo en los casos en que el ambiente familiar y social no eran favorables:

«Cuando se trataba de darles algunos conocimientos útiles por los elementos literales a los seis o siete años, y reglar su memoria y deseos, ya estaba ocupado su entendimiento de mil ideas falsas, ridículas, inútiles y perjudiciales; y más arraigados sus afectos a muchas pasiones que degradan su ser: costando inmenso trabajo torcerlas hacia el bien, o arrancarlas casi siempre sin fruto y después de mucha violencia»²¹.

Esta confianza se aplicó en un primer momento para fundamentar el temprano comienzo de la educación religiosa y moral, ampliándose luego a las demás facetas de la vida del hombre. Los escritos sobre educación de este período, reflejan un marcado interés hacia el niño, lo que indica un cambio con relación a comienzos de siglo en que, como dice Ruiz Berrio, «no aparecen datos referentes al niño en los documentos y libros que se conservan. No hay estudios psicológicos de esta edad humana. No es

¹⁹ FERNANDEZ VILLABRILLE, F.: *Las edades de la vida*. Madrid, Est. tip. de Mellado, 1862, p. 33.

²⁰ Cfr. MONTESINO, P.: *Manual...*, *op. cit.*, pp. 7 y 16.

²¹ DELGADO DE JESUS y MARIA, S.: *Cartilla precisa y necesaria de padres, madres, nodrizas, ayos y maestros para educar a los niños desde su nacimiento hasta la edad de seis años*. Madrid, Imp. de J. del Collado, 1818, dedicatoria.

el niño sujeto de derecho en las leyes. No se organiza la escuela en torno al niño»²². Y añade: «El siglo XIX ha sido llamado el del nacimiento de la pedagogía y de la psicología del niño. Pero, precisamente es en sus dos tercios últimos». Es decir, que la psicología y la pedagogía del niño nacen al mismo tiempo que las escuelas de párvulos que, como las demás, podrían beneficiarse de ello. Sin embargo, no se puede decir que esto ocurriera, al menos en la teoría, hasta la Restauración, y aún entonces, su influencia se quedará precisamente en la teoría, sin trascender a la vida diaria de las escuelas más que en casos excepcionales.

El conocer las motivaciones que llevan a la creación de las escuelas de párvulos nos permitirá comprender mejor ese proceso. Montesino nos explica así las necesidades que impulsaron su implantación:

«La necesidad de que la educación de las clases pobres comenzase más temprano o en menor edad que la ordinaria en que concurren ahora a las escuelas comunes; de que se diese en ellas a la educación moral el primer lugar o la mayor importancia; de que la enseñanza fuese más efectiva en la esencia y en el modo, y de que la instrucción dada a las clases referidas se comprendiese el trabajo material proporcionado a la edad, progresivo y agradable, a propósito para adelantar la educación industrial de los unos, y disponer y habituar a todos los demás a la especie de trabajos que han de ser la principal ocupación de su vida»²³.

Este párrafo también es enormemente ilustrativo de las ventajas que se veían en su creación y, en cierto sentido, de la concepción global con que se plantea la enseñanza pública y el sistema educativo «liberal» en su conjunto dado que no es posible separar la aparición de estas escuelas y la de los sistemas «públicos» de educación. De hecho, algunos de los objetivos de las escuelas de párvulos lo serán también de la educación, en general. Así, la creación de estas escuelas se ve, incluso, como el único medio de prevenir los crímenes²⁴. Por otra parte, también hay que recordar que desde la Antigüedad ha habido voces, siempre se cita aquí a Quintiliano y a Comenio, que han defendido la conveniencia, incluso la necesidad, de comenzar cuanto antes la educación intencional del ser humano (no hay que identificar esto con educación formal, aunque dada la «incapacidad» —por diversas razones— de muchos padres para ocuparse de ella, el recurso más inmediato es recurrir a «otro» en quien se delega esta tarea). Sin embargo, sólo a finales del siglo XVIII se empieza a hablar de «formalizar» o «institucionalizar» esta educación, sobre todo para los niños de edades próximas a la escolar.

Pestalozzi, uno de los pedagogos que más influiría en las ideas básicas de nuestras escuelas de párvulos afirmaba: «*Me convencí de que la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. La naturaleza le instruye desde el instante en que sus sentidos llegan a ser sensibles a sus impresiones*»²⁵ y «Un niño abandonado a sí mismo

²² RUIZ BERRIO, J.: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid, C.S.I.C., 1970, p. 287.

²³ MONTESINO, P.: *op. cit.*, p. 2.

²⁴ *Ibidem*, p. 16.

²⁵ PESTALOZZI, H.: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Trad. de L. Luzuriaga. Madrid, C. Ruiz Editor, 1912, pp. 22-23. Sin subrayar en el original.

mira el mundo sin comprenderlo y cae diariamente de error en error, a causa del extravío al que le han llevado los fragmentos de conocimiento que encontró a ciegas; por el contrario, el niño que ha sido llevado por ese camino desde la cuna, asciende cada día de verdad en verdad»²⁶.

En España, al igual que en los países de nuestro contexto²⁷, en los promotores de estas escuelas estaba firmemente arraigada la idea de usar la educación como medio de reforma y mejora social, idea típica del período liberal, como hemos dicho. De hecho, la idea de comenzar cuanto antes la educación de los niños más pobres la hacen suya como medio para lograr esos objetivos: sólo hemos de pensar en el nombre de la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* que nació con el fin de promover la creación —y de crear— escuelas de párvulos.

La conmoción ante la triste situación de los niños de las clases humildes, más agudizada precisamente por la confianza en sus potencialidades, será en parte el detonante de la vocación docente de Pestalozzi, Froebel y Montesino, por citar sólo a tres de los pedagogos decisivos en la historia de la educación infantil. Pestalozzi expresó repetidamente su objetivo al dedicarse a la enseñanza: intentar remediar la ignorancia y miseria de los campesinos reformando la escuela y la iglesia y mejorando los maestros y los sacerdotes: «No abriga mi alma ninguna pretensión, amigo; no he querido en toda mi vida y no quiero hoy otra cosa que la felicidad del pueblo, a quien amo y cuya miseria siento como pocos la han sentido, pues he vivido sus dolores como pocos los vivieron»²⁸.

Montesino también procuraba curar los males que aquejaban a España mediante la educación del pueblo y Froebel, el pedagogo que marcaría, al menos a nivel oficial, la educación de párvulos en España —y en gran parte de Europa— en el último cuarto del XIX, también vio nacer su vocación al contemplar cómo vivían los pobres en el campo y bajo la influencia de Pestalozzi en Yverdon²⁹. Se puede afirmar que este triste espectáculo, niños pobres vagando sucios y abandonados en las calles, ha sido uno de los que más voluntades ha movilizado hacia la creación de centros educativos³⁰ en los que, lógicamente, primaría la faceta de *beneficencia* y, a menudo, lo *asistencial* sobre lo educativo.

En el momento en que se plantea la creación de escuelas de párvulos, se piensa que serán los hijos de las familias más humildes los que más necesitan de ellas. Aun-

²⁶ *Ibidem*, p. 223.

²⁷ Volviendo a tomar como referencia el caso francés, Cochin afirmaba: «El *Manual de las salas de asilo* no habría cumplido su misión si hubiera considerado estos centros como pequeñas escuelas fundadas con el fin de practicar ejercicios pueriles o de ejercer una vigilancia demasiado forzada hacia las clases pobres: sobre todo, había que presentarlas como capaces de mejorar el elemento moral y social de la enseñanza primaria y como capaces de ejercer incluso una influencia considerable sobre la enseñanza pública». COHIN: *op. cit.*, pp. 13-14.

²⁸ PESTALOZZI, H.: *op. cit.*, p. 229.

²⁹ Cfr. GARCIA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*. Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y ciegos, 1879, p. 1.

³⁰ Además de los ya citados, pertenecerían a este grupo, por ejemplo, San José de Calasanz, San Felipe Neri, la marquesa de Pastoret, Andrés Manjón... y muchos otros pedagogos que se han fijado en la educación como vía para mejorar al hombre y la sociedad, en general.

que se cree que en un día «no muy lejano» se crearían *escuelas de párvulos para niños de familias acomodadas* (serían, pues, *otras* escuelas), el establecimiento de las primeras ya iba a resultar ventajoso también para las familias pudientes, puesto que de ellas saldrían los que luego serían «buenos criados», «buenas nodrizas», amas de gobierno, etc.³¹. Es decir, en esos momentos, la escuela no es vista como «lugar de integración entre clases sociales»³², ni como vía de ascensión social. Dentro de las concepciones del liberalismo inglés y francés, en las que se moverán Montesino y la mayor parte de los responsables en estos años de la política educativa española, como dice Sureda, «la educación debe jugar una función armonizante, poniendo en evidencia ante el pueblo la racionalidad de las leyes y de las instituciones políticas. Las diferencias de clase no deben ser algo conflictivo sino el resultado de un orden natural, *la educación puede evitar que esas diferencias se agranden*, con el consiguiente efecto perjudicial para la felicidad común»³³.

Tenemos, pues, que el principio básico de estas escuelas era que la mayor parte de las ideas que sirven para la vida (se incluyen aquí los hábitos, costumbres, etc.) se adquieren entre los dos y los seis años de edad de forma casual. Si en vez de ser casual se orienta intencionadamente hacia el «bien», se logrará sin dificultad *mejorar las costumbres y la moralidad de la sociedad y se contribuirá a la felicidad* de los individuos. Partiendo de aquí, los ambiciosos objetivos marcados para estas primeras escuelas de párvulos por sus promotores, tenían relación, por un lado, con el niño en sí y, por otro, con su familia y la sociedad en general, siendo el logro de los primeros lo que posibilitaba el de los segundos.

Los objetivos directamente relacionados con los *niños* eran:

- Proporcionarles los conocimientos básicos que les faciliten la adquisición de los posteriores.
- Proporcionarles «hábitos saludables» de todo tipo: físicos, morales e intelectuales, con el fin de robustecer su salud, desarrollar su inteligencia y formar su carácter³⁴.
- Evitar que adquieran malos hábitos físicos y morales, hecho al que se ven expuestos cuando sus madres deben dejarlos en la calle o encerrados en una habitación, generalmente insalubre.

Con relación a las *familias* y a la *sociedad*, los objetivos que se señalaban eran:

- Suplir la falta de aptitud de muchas madres para la educación de sus hijos.
- Permitir que las madres trabajaran fuera de casa, aumentando así los recursos económicos familiares, con la tranquilidad de saber que sus hijos estaban bien atendidos.
- Influir en los padres «desmoralizados» que «al parecer incorregibles, movidos del ejemplo que de continuo les presentan los buenos hábitos que van contrayendo sus hijos, comienzan a corregirse ellos mismos y reformar progresivamente su con-

³¹ Cfr. MONTESINO, P.: *op. cit.*, pp. 10-11.

³² SUREDA, B.: *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca, Prensa Universitaria, 1984, p. 50.

³³ *Ibidem*, p. 33. Sin subrayar en el original.

³⁴ Cfr. MONTESINO, P., *op. cit.*, pp. 6 y 10.

ducta»³⁵. Así se logra, a la vez, que los niños, al estar en la escuela, no adquieran los malos hábitos que verían a sus padres en casa y que los padres adquieran los hábitos que ellos aprenden en la escuela.

– Convencer a los padres de la importancia de dar a sus hijos una «buena educación» (se habla, primordialmente, del carácter moral). De este modo aumentaría la asistencia a las escuelas elementales, la disciplina se mantendría en ellas más fácilmente y los progresos serían mayores³⁶.

– Favorecer la convivencia pacífica de los hombres, gracias a la adquisición en la más temprana edad, de hábitos como «mirar la verdad como un deber sagrado», «respetar escrupulosamente la propiedad de los demás», «abstenerse de actos temerarios o de imprevisión», etc., en resumen, de hábitos que llevan al hombre a obrar con rectitud en todos sus actos³⁷.

– Propagar la educación entre las clases humildes, logrando que se disminuyan las diferencias entre las clases y que aumente el grado de prosperidad de las naciones, por suponer estas escuelas una mejora sensible de la instrucción pública y ser, por tanto, un factor esencial de ayuda para la felicidad de los pueblos (declaración de principios claramente ilustrada).

CREACION DE LA SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACION DEL PUEBLO (15-VII-1838)

Como señala el mismo Montesino en su *Manua*³⁸, los primeros impulsos «oficiales»³⁹ para la creación de escuelas de párvulos, aunque de escasos resultados positivos cuando se promulgaron, fueron la creación de la Comisión Central de Instrucción pública (R. D. de 3 de agosto de 1834) y una circular enviada en agosto de 1836 a los jefes políticos para que establecieran escuelas de párvulos en sus provincias. De esa Comisión, como también es sabido, formaba parte Pablo Montesino, recién llegado

³⁵ *Ibidem*, p. 14.

³⁶ Esto exigía, como condición previa, que los maestros elementales se preparasen para ello y que estas escuelas y las de párvulos se organizaran de forma coherente. Este principio era generalmente aceptado. Cfr., por ejemplo, FERNANDEZ VILLABRILLE, F.: *op. cit.*, p. 17: «Será preciso cimentar éstas (las escuelas primarias) en los mismos principios que las de párvulos, si la enseñanza ha de ser uniforme».

³⁷ Este objetivo venía dado, quizá, por los cambios políticos que se estaban produciendo: «(España y otras naciones) caminan arrastradas por una fuerza irresistible a cambiar más a menos su modo político de existir (...) (por lo que) se debilita la fuerza de las leyes (...) (siendo muy necesarios) los sentimientos de amor a la virtud y al orden que son un resultado de los hábitos adquiridos por la educación». SOCIEDAD PARA PROPAGAR Y MEJORAR LA EDUCACION DEL PUEBLO (en adelante se citará sólo como SOCIEDAD): *Acta de la Junta general de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, celebrada el día 4 de agosto de 1839: ó Relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el primer año de su establecimiento* (en adelante, se citará *Acta...* y el año correspondiente). Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1839, p. 9. Cfr. *Ibidem*, p. 31.

³⁸ MONTESINO, P.: *op. cit.*, pp. 4-5.

³⁹ Entre los impulsos no oficiales, es de justicia citar la labor realizada por J. B. Virio a través de los donativos que hizo para la creación de tales escuelas. Cfr. SANCHIDRIAN BLANCO, C.: «Juan B. Virio's donations. An important contribution to the spreading of public infant schools in Spain (1831-1841)», en *1st Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*. Bamberg, 1984, pp. 200-209.

de Inglaterra, donde había visto los modelos de escuelas de párvulos allí establecidas y estaba convencido de que los primeros años de la vida del niño son decisivos para su formación: «Piensa (Montesino) que después puede ser tarde para formar el intelecto, los sentimientos, las habilidades, el carácter fundamentalmente –sin olvidar el desarrollo físico–»⁴⁰.

Según Gil de Zárate, «era preciso mayor estímulo para que una institución enteramente desconocida, y de cuyas ventajas no existía la menor idea en España, pudiese encontrar protectores bastante ardientes para plantearla, venciendo los obstáculos que naturalmente habían de ofrecerse en un principio»⁴¹.

También es conocida la labor «propagandística» llevada a cabo por Ramón de la Sagra y por Mesonero Romanos⁴². Creado «un clima de opinión» favorable hacia las escuelas de párvulos, el Gobierno decidió recordar la circular de 1836. Gil de Zárate opinó que esto no sería suficiente, y le propone que se dirija a la Sociedad Económica Matritense⁴³, que siempre había actuado en pro de los intereses populares. Así se hizo y se invitó, mediante la R. O. de 24 de mayo de 1838, a esta Sociedad para que se pusiera al frente de una Asociación que «por medio de suscripciones voluntarias, consiga plantear en Madrid una o más escuelas de párvulos, que hagan patentes los beneficios de semejantes establecimientos»⁴⁴. Desde otro punto de vista, el proponer, desde el principio, que fueran Sociedades sostenidas con fondos privados procedentes de suscripciones voluntarias las que fundaran y mantuvieran estas escuelas, se hacía, según Montesino, con vistas a obtener un nuevo beneficio: favorecer la unión de los vecinos en torno a este objetivo común. En este sentido leemos:

«Nuevas y más dignas ocupaciones reemplazarán a otras no siempre inocentes y saludables. (...) Lo hemos podido observar con admiración y placer en algún pueblo donde el establecimiento de la escuela de párvulos ha mejorado de repente y como por encanto, el espíritu público de un modo asombroso. La nueva institución ocupa a todos, pobres y ricos. Asociados éstos para la empresa, han concluido por reconciliarse sinceramente (...). La detracción, los chismes y enredos tan frecuentes en los pueblos de corto vecindario, y por desgracia, habitual distracción de las gentes ociosas, con otros vicios no menos repugnantes a la verdadera civilización, van desapareciendo y dando lugar a otra clase de entretenimientos. (...) Nuevas tendencias y hábitos en las personas influyentes; nuevo giro en la opinión; mejores palabras en la vida social»⁴⁵.

⁴⁰ RUIZ BERRIO, J.: «Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza, 5 (1989), p. 41.

⁴¹ GIL DE ZARATE, A.: *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, 3 vols., T. I, p. 354.

⁴² Cfr. SCANLON, G. M.: «Liberalismo y reforma social: la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo, 1838-1850», en *Cuadernos de Historia Contemporánea*. Madrid, Universidad Complutense, 10 (1988), pp. 23-43.

⁴³ Cfr. NEGRIN FAJARDO, O.: «Société Economique d'Amis du Pays de Madrid et éducation pré-scolaire au XIX^{ème} siècle», en VÄG, O. (Ed.): *op. cit.*, T. I, pp. 295-307 y «Sociedad Económica Matritense y educación preescolar. Proceso de creación de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo (1838-1850)», en *Dianium*, 1 (1982), pp. 31-44.

⁴⁴ SOCIEDAD: *Acta... 1839*, *op. cit.*, p. 2.

⁴⁵ Artículo atribuible a MONTESINO, P.: «Escuelas de párvulos. Sus progresos. Obstáculos que se oponen a su propagación. Necesidad de que las personas benéficas se asocien para generalizar este medio de educación», en *Boletín Oficial de Instrucción Pública*. Madrid, T. IV, 34 (1842), pp. 6-7.

En esta invitación, se alude a las ventajas que tiene el que sea una Asociación la que se dedique a tal fin debido a la naturaleza de éste y el que parta de Madrid el ejemplo, pues así habría pronto imitadores en las principales poblaciones del reino, suposición que se vio parcialmente confirmada. El punto de unión entre los miembros de esa Asociación sería el estar convencidos de las bases de Gobierno y administración de la misma y su acuerdo en los fines que se proponían. El único pretexto que se consideraba como admisible para no llevar a cabo tales fines era la falta de medios, pero, según esta Real Orden, «aún esta falta puede ser corregida y se corregirá verosímilmente hasta tal punto, que sean muchos los que puedan prestar su ayuda»⁴⁶. Años después, sería precisamente la falta de medios el problema más grave de la *Sociedad* (quizá siempre que el problema económico es muy dramático los demás se agudizan), llegando a ser la causa de su disolución.

La Económica Matritense respondió a la mencionada invitación y el 15 de julio de 1838, en la Sala Capitular del Ayuntamiento, se fundó la *Sociedad para propagar y mejorar la Educación del Pueblo*, bajo la presidencia del Duque de Gor, que había sido presidente de la Comisión creada por Moscoso en 1834. La Junta Directiva de la *Sociedad* coincidiría con la fundadora y estaba formada por: Duque de Gor, presidente; Arzobispo de Toledo, Marqués de Santa Cruz, Marqués Viudo de Ponteijos y Manuel José Quintana, vicepresidentes; Mateo Seoane, secretario general; Francisco de Acebal y Arratia, tesorero; Juan M.^a Caldera, Ramón Mesonero Romanos, Pedro Quijana, Antonio Gil de Zárate, Javier de Quinto, Eugenio Pérez González, Juan Manuel Ballesteros, Pedro Sáenz de Baranda, obispo de Astorga, obispo de Córdoba, Juan Acevedo Salazar, José Escario, Gerónimo del Campo, Pablo Montesino, Fernando Merás, Joaquín Francisco Campuzano, José M.^a Alos López de Haro, Antonio Sandalio de Arias, Pedro M.^a Rubio, Eusebio M.^a del Valle, Marqués de Valgornera y José Antonio Ponzoa, vocales. Como vemos, aparecen nombres de personajes enormemente relevantes e influyentes en el momento, lo que, sin duda, contribuiría a atraer la mirada y el favor de muchas otras personas hacia esta *Sociedad*.

La *Sociedad* comenzó funcionando con 709 socios (577 socios y 132 socias), teniendo como patronas (protectoras) a «S. M. la Reina de las Españas, S. M. la Reina Gobernadora y S. A. R. la Serenísimas señoras Infanta D.^a M.^a Luisa Fernanda». En El *Acta de la Junta General* celebrada el 4 de agosto de 1839, es decir, cuando la *Sociedad* llevaba un año de existencia, encontramos el nombre de todos los socios, así como el de los componentes de las diversas secciones que responden a los *objetivos* con que nace la *Sociedad*: *establecer escuelas de párvulos y de adultos y publicar libros u obras útiles a la instrucción primaria y a la educación pública en general*.

La segunda sección era la de «Escuelas de párvulos». Se creó, además, una «Comisión especial para formar las instrucciones sobre establecimiento de escuelas de párvulos y el manual de estas escuelas»⁴⁷. Los miembros de esta segunda sección eran: Marqués de Santa Cruz, presidente; Pablo Montesino, Eugenio Pérez González, Onofre Mozo de Nevares, Antonio Sandalio de Arias, Gerónimo el Campo, Ramón Mesonero Romanos, José M.^a Alos López de Haro, Juan Manuel Ballesteros, Francisco López Olavarrieta, Diego Fernández Montañés y Juan Antonio Seoane, secretario. La

⁴⁶ SOCIEDAD: *Acta... 1839, op. cit.*, p. 4.

⁴⁷ El 9 de agosto de 1840, la Sociedad vio realizado este fin al ofrecerle Montesino su *Manual*.

Comisión especial estaba formada por Pablo Montesino, Eusebio M.^a del Valle, Javier de Quinto y Mateo Seoane⁴⁸. Como vemos, Montesino pertenecía a ambas.

En la misma sesión constitutiva de 15 de julio del 38, se establecieron ya unas bases provisionales de las cuales la que más nos interesa ahora es la 5.^a: «La junta directiva promoverá la formación de una junta de Señoras, que bajo su dirección tenga por objeto el mayor cuidado y más eficaz inspección de las escuelas de párvulos y de las de niñas y adultas que se vayan estableciendo»⁴⁹. Formaban esta junta veinte señoras, presididas por la Duquesa Viuda de San Fernando⁵⁰.

Se fijó en veinte reales el importe de cada acción, de forma que cada persona que suscribiera acciones pasaba a ser socio de esta *Sociedad*, independientemente del número de acciones suscrito. Se insiste, además, también desde el principio, en las ventajas que se deducirán del éxito de la *Sociedad* pues cada suscripción «serán veinte reales empleados en la especie de limosna más bien entendida, para los que quieran mirarla bajo este aspecto; o será el acto de caridad más conveniente para evitar la pobreza: sublime ejercicio de virtud y de religión»⁵¹. Estas escuelas serán, pues, más que un derecho para los niños y sus familias, un acto de beneficencia, un signo de la «bondad» de todos aquellos que estando en una buena situación social tienen a bien acordarse de las clases humildes y prestarles su socorro.

Esa sesión inaugural terminó con la decisión de dar el nombre de Virio a la primera escuela de párvulos que se fundase en Madrid, para así agradecerle los donativos hechos para la creación de tales escuelas, y con la presentación del *Manual de escuelas de párvulos* de Wilson, traducido por Campuzano.

ACTIVIDAD DESEMPEÑADA POR LA SOCIEDAD

En la sesión de 4 de agosto de 1839, se presentaron los resultados obtenidos en el primer año de actividad de la *Sociedad*, se dio cuenta de las inversiones hechas con los fondos y se ofreció un resumen de las operaciones realizadas, ofreciendo todo halagüeñas perspectivas: el 10 de octubre de 1838 se había inaugurado la primera escuela de párvulos, la de *Virio*, de forma que se había cumplido con el principal fin para el que había sido creada esta *Sociedad*:

«Este ensayo iba a demostrar hasta qué punto sería posible y útil aclimatar entre nosotros una institución tan celebrada en otros países (...). Se ha limitado a poner en ejecución las prácticas más análogas a nuestras costumbres y a nuestro actual estado, considerando siempre esta escuela como la que ha de servir de norma a las de su clase, donde han de hacerse los ensayos (...) y donde han de aprender los maestros que hayan de dirigir en adelante las demás escuelas»⁵².

⁴⁸ SOCIEDAD: *Acta... 1839, op. cit.*, p. 53.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 5.

⁵⁰ En 1842 pasó a ocupar este puesto la Marquesa de Malpica.

⁵¹ SOCIEDAD: *Acta... 1839, op. cit.*, p. 3.

⁵² *Ibidem*, p. 13.

Por nacer con estas características, se le intentó dar la mayor simplicidad posible, sin pretender lograr en ese primer momento la perfección a que se había llegado en otros países en esta materia, porque, según afirmaban, esa aspiración era incompatible con los medios de que se disponía⁵³.

La siguiente escuela fue inaugurada el 1 de julio de 1839, en el barrio de *Lavapiés* (calle del Espino, 6) y el 22 del mismo mes la cuarta en *Chamberí*, donde tres ex claustradas habían abierto una escuela que apenas progresaba. La Junta decidió ayudarles tomando bajo su dirección esa escuela, implantando el método de enseñanza que se consideró adecuado y aprovechando, en fin, las circunstancias para establecer otra escuela de párvulos. La que se llamó tercera escuela se inauguró el 1 de agosto en el número 10 de la calle *del Río*.

Los sueldos asignados a los maestros dependían de la escuela. Los de Virio recibían tres mil reales anuales, tanto el maestro como la maestra, y éste es un detalle a destacar, puesto que faltaban casi cincuenta años para que se reconociera oficialmente la igualdad de sueldos. A los de la segunda y tercera se les asignaron dos mil doscientos y el maestro de Chamberí seis reales diarios y dos cuartos semanales por cada niño que asistiera a la escuela. Cuando la *Sociedad* se hizo cargo de esta última escuela ya estaba establecido que los niños pagasen una pequeña cantidad y se decidió no alterar esta costumbre salvo para los niños de familias muy pobres. Esta medida les pareció una buena idea por lo que decidieron extenderla a las demás escuelas, ya que así «podrán las mismas familias contribuir al sostenimiento de la enseñanza, cuyos beneficios reportan y será menos costoso a la *Sociedad* mantener en un estado regular de perfección las escuelas y aumentar su número»⁵⁴.

En cuanto al *número de niños* de las escuelas, en su mayor parte de tres a cinco años, es preciso hacer algunas aclaraciones. Ya que se intentaba hacer en estas escuelas un ensayo de enseñanza mutua, con elementos de enseñanza simultánea, en un primer momento era preciso admitir sólo a un número reducido de niños con el fin de instruirlos para que sirvieran luego de monitores a los demás; por esto, en la tercera escuela, en 1839, había sólo 38 niños. En la segunda, 70, en el mismo año cuando se acababa de inaugurar, pero ya contaba con 220 solicitudes, de las cuales muchas serían rechazadas porque la capacidad de esta escuela era de 130 a 140 alumnos. En la de Chamberí se empezó admitiendo a los que luego serían monitores de la del Río⁵⁵.

Los locales en que se instalaron las escuelas no eran los más adecuados. Se los eligió por su situación, contando con que no supusieran un gasto excesivo para la *Sociedad* que intentaba, al mismo tiempo, que reunieran las mínimas condiciones exigibles para una escuela de párvulos, condiciones que, vista la realidad, eran mínimas. A veces los locales no reunían ni ese mínimo y la *Sociedad* tenía que ocuparse de prepararlos, hacer las obras o reformas necesarias, amueblarlos y ponerlos en disposición de servir al objeto a que se destinaban. Puesto que sus recursos económicos fueron siempre escasos, estaba obligada a buscar en todo el sistema más económico. Y éste era,

⁵³ Cfr. *Idem*. Sobre esta escuela, cfr. SANCHIDRIAN BLANCO, C.: «La primera Escuela Normal de párvulos en España», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, 111 (1982) 285-292.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁵ En el *Acta* de 1839 no se especifica el número de niños que pagaban o no, sólo los totales que eran: 81 niños y 59 niñas en Virio, 70 en la segunda escuela, Lavapiés, 38 en la del Río y 80 en Chamberí.

para las escuelas, el que hubiera muchos niños en cada una; pero esto obligaba, a su vez, a intentar que los locales fueran amplios para que no se produjeran problemas de higiene y para que los niños pudieran moverse «libremente», al menos todo lo libremente que los métodos empleados preconizaban, que no era mucho⁵⁶. El medio más barato de conseguir tales locales era, evidentemente, que se les cedieran partes de conventos suprimidos. Esto se logró sólo en la primera escuela, la de Virio⁵⁷, pero para las demás escuelas hubo que alquilar los locales.

Las escuelas se organizaron según unos principios básicos. En primer lugar, los niños tenían que estar siempre ocupados en algo útil, según su capacidad y fuerzas; en segundo lugar, tenían que estar siempre vigilados «para impedir que se propaguen malas inclinaciones que haya adquirido alguno de ellos y corregir inmediatamente a los que las demuestren»⁴⁸.

Los resultados del primer año eran, como vemos, esperanzadores. El número de solicitudes para las escuelas creadas excedía, con mucho, el de plazas disponibles, lo que movía el deseo de abrir más escuelas. Pero se optó por la *prudencia* de forma que sólo se decidiría crear más escuelas cuando la *Sociedad* tuviera la seguridad de que iba a poderse implantar en ellas el método «adecuado» y de que no iban a ser «escuelas de encierro», es decir, un sitio donde tener encerrados a los niños, por el desprestigio que esto supondría para la *Sociedad* y, lo que era peor, para sus fines. Además de por la gran cantidad de aspirantes, la *Sociedad* se propuso abrir más escuelas para servir de ejemplo, porque de ese modo «Madrid daría entonces la prueba mayor de ilustración, beneficencia y patriotismo que en el actual estado de civilización puede presentar un pueblo culto»⁵⁹.

En 1840, siguiendo linealmente las actividades de la *Sociedad*, se cumple el objetivo de tener un *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, obra de la que se dice «ha españolizado» el sistema empleado en las escuelas de párvulos de otros países, «evitando de esta manera los inconvenientes que hubieran resultado de traducir uno de los muchos manuales de esta clase publicados en Inglaterra o Francia»⁶⁰. También en 1840, Groizard, superintendente de la Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid, ayudado por De la Sagra, estableció en ella una escuela primaria de niños, otra de niñas y una escuela de párvulos para los niños familiares (hijos, hermanos, sobrinos, etc.) de las operarias. Esta escuela se puso bajo la inspección de la *Sociedad*, aunque no dependía económicamente de ella⁶¹.

⁵⁶ Quizá sí había algo de movimiento, pero poco de movimiento libre o espontáneo, que tampoco hubiera sido posible, dadas las condiciones en que se desenvolvía la vida diaria en las escuelas.

⁵⁷ Sobre el local y otros aspectos de esta escuela, puede verse el *Informe* que en 1851 presentó Francisco Merino Ballesteros y que se transcribe en la sección de documentación de este mismo número.

⁵⁸ SOCIEDAD: *Acta... 1839, op. cit.*, p. 19. El Reglamento interno de las escuelas establecidas por esta Sociedad, puede verse en MONTESINO, P.: *Manual...*, *op. cit.*, pp. 46-47.

⁵⁹ SOCIEDAD: *Acta... 1839, op. cit.*, p. 32.

⁶⁰ SOCIEDAD: *Acta de la Cuarta Junta General de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, celebrada el día 13 de febrero de 1842, ó Relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el tercer año de su establecimiento*. Madrid, Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1842, Contraportada.

Este *Manual* es «uno de los libros de más atinado y discreto sentido pedagógico de nuestra literatura escolar» en opinión de COSSIO, M. B.: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, R. Rojas, 1915, 2.ª ed. renovada por L. LUZURIAGA, p. 99.

⁶¹ Sobre estas escuelas, cfr. SANCHIDRIAN BLANCO, C.: «Las escuelas de párvulos de la Fábrica Nacional de Tabacos de Madrid (1841-1859)», en *Historia de la Educación*. Salamanca, 2 (1983), pp. 76-86.

El acto de apertura de la escuela de la calle Velarde (donde se trasladó la de Chamberí) nos introduce en el ambiente de la época. Más que por la importancia concreta de esta escuela en sí, recogemos los párrafos siguientes por reflejar el enfoque que se daba a la apertura de una escuela de párvulos y las connotaciones que se le daban con relación a la mejora de la sociedad.

El *Boletín Oficial de Instrucción Pública* recoge la noticia de la apertura, relatando los actos celebrados, los asistentes, las canciones que se cantaron, etc., todo ello en un tono cargado de «emotividad»:

«En una de las calles más retiradas de esta corte, porque la caridad busca el silencio y la pobreza, como la vanidad el fausto y el bullicio, en la calle a que ha dejado un nombre ilustre el sublime sacrificio de Velarde, se reunieron a las diez de la mañana los señores nombrados para la comisión de apertura presididos por el señor patriarca de las Indias, habiéndolo hecho ya con antelación los niños admitidos para formar la nueva escuela, varios de los pertenecientes a otras de la sociedad y un numeroso concurso que llenaba la sala del establecimiento y se agolpaba a las puertas y ventanas, ocupando gran parte del patio inmediato a pesar de la lluvia incómoda que caía»⁶².

El primer día de funcionamiento de una escuela, en un acto como el descrito, era usado como medio de difusión de esta institución y de su eficiencia, pues los niños que acudían de otras escuelas de párvulos hacían una exhibición de lo que habían aprendido en una escuela como la que se estaba inaugurando para convencer a los padres, y a la sociedad en general, no sólo de la eficacia sino, de la necesidad, incluso, de la existencia de estas escuelas:

«Se siente un verdadero placer al contemplar niños de cuatro a seis años, edad en que generalmente apenas saben hablar o aprenden dichos inmundos, contar hasta ciento, multiplicar las cuatro o cinco primeras cifras, sumar, restar; y, lo que es más, descubrir algún error que para probarles supone el maestro, y dar la razón de las operaciones que verifican. El método que se sigue en estas escuelas es a la vez que sencillo ingenioso, y creemos que se haría el mayor servicio al país si alguna corporación, sociedad o particular se encargare de redactar para la enseñanza de las ciencias auxiliares como la historia natural, la física, geografía, literatura, matemáticas, etc., un manual de enseñanza como el que ha publicado en esta corte el año pasado la sociedad para propagar la educación del pueblo»⁶³.

El artículo a que nos estamos refiriendo termina con un elogio dirigido, por una parte, a las escuelas de párvulos en sí, por las ventajas que aporta su creación a los niños y sus familias y, por otro, a la *Sociedad* que se había encargado de su creación, mejora y mantenimiento buscando, de este modo, la regeneración del pueblo a través de la educación.

Por tanto, tenemos que, a fines de 1841, ya estaban funcionando las cinco escuelas que iba a mantener directamente la *Sociedad* madrileña, todas ellas bajo el mismo régimen y con la misma organización que, en *teoría*, eran los que Montesino expone en su *Manual*.

⁶² *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, T. 2, 19 (1841), p. 360. Esta noticia no es única, ya que en el *Boletín* aparecieron con relativa frecuencia otras similares cuando se inauguraban estas escuelas de párvulos.

⁶³ *Ibidem*, p. 363.

La *Sociedad* había, pues, realizado con éxito su misión, ya que

«antes de concluirse el primer año de existencia de esta Sociedad y finalizado el segundo (...) podía considerarse el sistema de enseñanza de los párvulos como completamente introducido en España. (...) Iba generalizándose por toda la nación el deseo de plantear nuevas escuelas; una de las de la capital se hallaba ya en estado de servir para educarse en ella los maestros que se pedían de varias partes del reino, y un manual publicado por la Junta, hacía fácil la adquisición de los conocimientos necesarios para comprender los fundamentos del sistema y los medios de poner en ejecución su enseñanza. En ninguna otra nación se han conseguido en igual espacio de tiempo tales resultados»⁶⁴.

El primer intento de la Sociedad para establecer una escuela que se sostuviera por sus propios medios fue la de Chamberí, a la que se dio el nombre de Arias. En la siguiente escuela, la quinta y última, fundada en el Barquillo, llamada de *Pontejos*, se intentó seguir el experimento, pero fracasó porque no fue posible reunir el número de niños de pago que al planificarla se había estimado como mínimo para que el maestro pudiera sostenerse.

En 1842, es decir, sólo tres años después de su creación, el estado de la escuela de Chamberí era penoso: «mostraba a pesar de los mayores esfuerzos las señales más patentes de esta Teoría. En tales circunstancias, el deber de la Junta era o cerrar las dos escuelas (Chamberí y Pontejos) o darles la organización adoptada para las otras»⁶⁵. Se pudo tomar esta segunda medida porque en esos momentos le fue concedido a la *Sociedad* el importe del primer donativo de Virio. Se reorganizó, pues, la de Pontejos, pero no se mantuvo la de Chamberí, por haber en ella pocos párvulos y se trasladó a la calle Velarde el 19 de noviembre de 1841. Se eligió este sitio porque allí podrían acudir los pocos niños que iban a la de Chamberí y, además, los de los barrios de Daoíz, Dos de Mayo, Corredera, Conde Duque y Quiñones.

Vistos los datos relativos al número de niños asistentes a cada escuela en 1842 y 1844, es de destacar la mayor proporción de niños que de niñas, proporción que se mantiene prácticamente idéntica en ambos años. En cambio, en 1844 se observa una disminución en el porcentaje de niños que pagan y el correspondiente aumento del número de niños que reciben la enseñanza de forma gratuita.

Considerada cada escuela por separado, los cambios que se observan en estos dos años son mayores. Por ejemplo, en la escuela de la calle del Espino (escuela a la que se dio el nombre de Montesino), en 1842 el porcentaje de niños que pagan es casi igual al de plazas gratuitas, pero en 1844, en cambio, las tres cuartas partes de las plazas son ocupadas por niños de pago. En las escuelas de la calle del Río, llamada también Santa Cruz, y en la de Arias, en 1844 había aumentado mucho el porcentaje de plazas gratuitas. Esta siempre tuvo un elevado porcentaje de niños gratuitos, en gran medida, suponemos que obligados por la zona en que estaba. La escuela de Virio era la que tenía más alumnos (151 —100 niños y 51 niñas— en 1842 y 160 —112 niños y 48 niñas— en 1844), de los que pagaban el 60,9 y el 50,0% en 1842 y 1844, respectivamente⁶⁶.

⁶⁴ SOCIEDAD: *Acta... 1842, op. cit.*, p. 5.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 7.

CUADRO 1: NIÑOS DE PAGO Y GRATUITOS EN LAS ESCUELAS DE PARVULOS DE MADRID EN 1842 Y 1844

	NIÑOS		NIÑAS		% NIÑOS	% NIÑAS	% PAGO	% GRAT.	TOTAL
	P	G	P	G					
1842	155	184	59	93	69,0	31,0	43,6	56,4	491
1844	162	207	54	111	69,1	30,9	40,5	59,5	534

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos en las *Actas de 1842 y 1844*.

P= Pagan; G= No pagan (gratis).

Sin embargo, disponiendo de tan pocos datos y referidos sólo a estas escuelas de Madrid, no podemos generalizar las conclusiones a las que se iban creando en otras ciudades sobre todo porque, como ya se ve con estas cinco, las características de cada escuela, el nivel económico de las familias de su entorno, influirían poderosamente en que predominaran o no los niños de pago, siempre contando con que el nivel económico de las familias que llevaban a sus hijos a estas escuelas era bajo (asumiendo toda la imprecisión de este término), porque en estos años, lo «normal» era que *las mujeres que trabajaban* y que, por tanto, no podían ocuparse de sus hijos, lo *hicieran por necesidad*. Como se ve en el Cuadro 1, del total de niños asistentes, el porcentaje de plazas gratuitas era mayor que el de pago; ahora bien, considerando cada escuela por separado, se advierte que la situación de ésta condiciona el porcentaje de niños que puedan contribuir al mantenimiento de la misma. Se deduce de todo ese conjunto de hechos, que siendo imposible generalizar el sistema de educación de párvulos sólo con ayudas filantrópicas,

«preciso es que los encargados por las leyes de proporcionar la educación primaria a las clases menos acomodadas principien a tomar en la más seria consideración todo lo perteneciente a la de párvulos. La Sociedad ha abierto el camino; (...) siendo posible y muy hacedero el que los mismos contribuyan a sufragar los gastos de la enseñanza, es mucho más fácil sostener en ellos las escuelas»⁶⁷.

Dos años después, en 1844, visto el rumbo que iba tomando la *Sociedad* y con la experiencia obtenida, se reafirma la importancia de la situación de la escuela en el número de niños que pueda contribuir a su sostenimiento, por lo que se insiste en que se tenga esto en cuenta al elegir los sitios en que se vayan a establecer las siguientes.

En los restantes años de su existencia el interés de la *Sociedad* se va a centrar en mantener las cinco escuelas que tan pronto pudo crear, interés que cada vez era más difícil satisfacer debido a que el impulso popular fue decreciendo y, por tanto, lo mismo ocurría con el número de acciones suscrito cada año. En el quinto año social, 1844, se cobraron 1.017 acciones, lo que equivale a decir que fueron 163 menos que en el cuarto año, 257 menos que en el tercero, 466 menos que en el segundo y 259

⁶⁶ Los datos correspondientes a cada escuela pueden verse en las mismas *Actas* empleadas para elaborar este cuadro.

⁶⁷ SOCIEDAD: *Acta... 1842, op. cit.*, pp. 11-12.

menos que en el primero⁶⁸. Vemos, así, que el año en que hubo más acciones fue el segundo, debido, seguramente, a todos los logros del primer año que impulsaron a interesarse por esta *Sociedad*. La disminución alertaba cada vez más a la Junta que temía que fuera acentuándose, por lo que reclamó a los socios toda la ayuda que pudieran proporcionar para que no fuera necesario suprimir ninguna de las escuelas⁶⁹. Uno de los medios que la Junta sugirió para despertar el interés hacia estas escuelas, era el visitarlas; aunque de su inspección estaban encargados especialmente los socios de la sección de Escuelas de párvulos y las socias de la Junta de Damas, «todos los socios deberían turnarse en esto para ver los resultados obtenidos (...) aun cuando no fuese más que por satisfacer una curiosidad muy loable»⁷⁰. El tono general que se percibe en el *Acta* de 1844 es de desilusión por no ver realizados los propósitos que alentaban; se conforman con no haber retrocedido y con seguir, al menos, manteniendo las escuelas establecidas: «Cuántas mejoras había anunciado en la memoria leída entonces (abril de 1843) han quedado entorpecidas a causa del estado de las cosas públicas. (...) El hecho sólo de subsistir sin retroceder a pesar de tan grandes dificultades debe servirnos, por el contrario, de estímulo»⁷¹.

En esos momentos, cuando el futuro de la *Sociedad* comenzó a verse más oscuro, se empezó a pedir la ayuda del Ayuntamiento para que asegurara la existencia de las escuelas de párvulos creadas y fomentara la creación de otras nuevas en toda la nación. Además, se puso el acento en el tema de la formación de los maestros, advirtiendo que la tarea de crear escuelas, se vería entorpecida si faltaban maestros para dirigir las. Esta falta dañaría a las escuelas porque sería difícil crearlas y porque, además, si se creaban sin contar con los maestros idóneos todo el intento degeneraría. Por tanto, la *Sociedad* consideró entonces, que su deber era favorecer la formación de los maestros en la escuela de Virio, admitiendo «a cuantos se han presentado a recibir en ella la instrucción necesaria para dirigir una escuela, o ya facilitando esta misma instrucción a los que han sido enviados de las provincias con el objeto de recibirla»⁷². La *Sociedad* no se equivocó al resaltar la importancia de la formación del profesorado (ésta sería una de las dificultades principales con que tendrían que enfrentarse estas escuelas), pero quizá sí a la hora de diseñar cómo había de ser ésta⁷³.

El número de socios siguió decreciendo progresivamente, quizá, según la misma Junta, por «no haberse fijado la atención pública en las escuelas tanto como era de esperar, atendida su novedad e importancia, y (...) (porque) no han sido visitados y examinados estos establecimientos cual debieron haberlo sido»⁷⁴. Sin duda, a estas circunstancias habría que añadir las que atravesaba el país y el estado general —y embrionario— de la instrucción pública.

⁶⁸ Cfr. SCANLON, G. M.: *op. cit.*, pp. 37 y 41, donde ofrece datos relativos a las acciones cobradas y al número de socios y socias de cada año, respectivamente.

⁶⁹ SOCIEDAD: *Acta de la Junta general de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, celebrada el día 2 de junio de 1844, ó Relación de las operaciones y progresos de esta Sociedad durante el quinto año de su establecimiento*. Madrid, Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, 1844, p. 14.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 12.

⁷¹ *Ibidem*, p. 6.

⁷² *Ibidem*, p. 9.

⁷³ Recuérdense los planteamientos de Montesino al respecto. Pueden verse en su *Manual...*, *op. cit.*, pp. 33-46, 52-54, 94-99 y transcritas en el primer documento de este monográfico sobre «Montesino y los maestros de párvulos».

⁷⁴ SOCIEDAD: *Acta... 1844*, *op. cit.*, p. 12.

Al quedarse prácticamente sin socios, siendo las suscripciones la principal fuente de ingresos de la *Sociedad* (según el artículo 5.º de los Estatutos los niños no podían pagar más de un cuarto diario), el Ayuntamiento tuvo que encargarse, primero, de dos escuelas (Santa Cruz y Pontejos) y poco después de las demás, excepto de la de Virio. En una comunicación de 24 de diciembre de 1849, Seoane, en nombre de la *Sociedad*, se dirigió al Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, pidiéndole que el Gobierno se hiciera cargo de ésta; exponía todo lo relativo al estado de las escuelas de párvulos en España y las razones que imposibilitaban a la *Sociedad* el desempeño de las funciones para las que había nacido⁷⁵. El Gobierno accedió y afirmó el carácter de normal de la escuela de Virio para las de su clase.

Una Real Orden de 8 de enero de 1850 disolvió la *Sociedad* que había establecido, definitivamente, las escuelas de párvulos en España.

Hay que resaltar que la aportación de la *Sociedad* no fue sólo establecer las escuelas de Madrid. Quizá se pueda afirmar que su aportación principal fue el extender por todo el país el deseo de establecer escuelas semejantes. En 1842, existían escuelas de párvulos en Soria, Alcoy, Valencia de Alcántara, Cáceres, Córdoba y Cuenca, que son las primeras ciudades en que se tiene noticia de que se crearon *Sociedades* para la fundación de estas escuelas con estatutos, régimen de gobierno y objetivos similares a los de la de Madrid. En 1844, se habían añadido nuevos puntos de los que en la Junta General de ese año se destacan Pamplona y Segovia⁷⁶.

En 1849, el número de escuelas en España se había incrementado considerablemente si tenemos en cuenta que se partía de cero. Hay noticias de que, además de las cinco escuelas madrileñas, seguían el mismo método y tenían maestros formados en la escuela de Virio, Alcoy, Badajoz, Cáceres, Bilbao, Valencia de Alcántara, Valladolid, Pamplona, Segovia, Guadalajara, Soria, Salamanca, Palencia, Béjar, Granada, Córdoba y Jerez de la Frontera. Por otra parte, «hay también escuelas de párvulos establecidas en Barcelona, Játiva y otros varios puntos, de cuya existencia se sabe por noticias oficiales y extraoficiales y cuyos maestros y maestras se ignoran donde han recibido la instrucción»⁷⁷. No se llegó a hacer una estadística de las escuelas creadas tras el ejemplo de esta *Sociedad*, por lo que las cifras varían según las fuentes. Para 1850, Cossío habla de 41 públicas y 54 privadas; Sama da la cifra de 104. La diferencia es poco importante. Lo fundamental es que el *primer paso* estaba dado, aunque de forma enormemente tímida, y tanto a nivel oficial como a nivel de opinión pública se empezaba a *conocer* esta nueva institución educativa, lo que no implica que se la prestara la atención necesaria ni por parte de la legislación, ni por parte de las autoridades municipales, ni por parte, incluso, de los «usuarios» dada la escasa consideración social, en general, de toda la enseñanza pública quizá por estar definida, precisamente, como destinada a aquellos que no pueden pagarla.

CONCLUSIONES OBTENIDAS DEL ESTABLECIMIENTO DE LAS PRIMERAS ESCUELAS DE PARVULOS

El establecimiento de estas escuelas de párvulos en Madrid permitió sacar algunas conclusiones a tener en cuenta para la creación de nuevas escuelas.

⁷⁵ A.G.A., leg. 6.242, «Informe de Seoane sobre el estado de las escuelas de párvulos», 24-XII-1849.

⁷⁶ En el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, T. 6, 64 (1843), pp. 316-317, se recoge la noticia de la apertura de una escuela de párvulos en Segovia costeada por la Diputación provincial y el Ayuntamiento.

⁷⁷ A.G.A., leg. 6.242, ver nota 75.

La primera de ellas sería que la enseñanza no podía ser gratuita para todos los niños, debiendo limitarse la gratuidad a aquellos niños cuya pobreza lo hiciera absolutamente necesario, idea, por otra parte, claramente liberal. Pero, dado que uno de sus fines primordiales era ayudar a las familias más necesitadas y que las escuelas de párvulos, dentro y fuera de España, se conciben para instruir sobre todo a los niños de esas familias, era necesario reservar siempre cierto número de plazas gratuitas, aunque hubiera que rechazar solicitudes de familias que estaban en condiciones de poder contribuir económicamente. De todos modos, el hecho de estar en este grupo tampoco quiere decir que las posibilidades económicas de la familia fueran altas, ni mucho menos. Montesino, a su vez, como buen liberal, hacía del tema de pagar o no, aunque fuese una suma «simbólica», una cuestión moral:

«La enseñanza gratuita tiene el inconveniente de no ser por lo común justamente apreciada. Se dice que lo que poco cuesta, poco vale; y esto es cierto en cuanto a la estimación en que se suele tener a lo que cuesta poco o nada: y como no es posible en nuestro concepto que haya educación útil si los que han de recibir este beneficio no lo apetecen, no toman interés o no lo estiman en algo, deducimos que serían nulos los sacrificios hechos para proporcionar una educación que no había de producir resultados. (...) El interés pecuniario es para muchos un estímulo más vivo que el interés moral. (...) La enseñanza, pues, debe ser retribuida para que sea estimada, y es preciso que sea estimada para ser útil; y esta regla no tiene más de una excepción (sic.); a saber, la de no tener absolutamente la posibilidad de retribuir. (...) Un cuarto semanal bastaría para que muchos padres empezaran a pensar en la educación de sus hijos, y esto sería comenzar a morigerarse ellos mismos»⁷⁸.

Para comprender las contradicciones de los planteamientos de Montesino con relación al tema de la gratuidad o no de la educación, hay que situarse en su contexto que hace que en su programa se alternen

«los convoyes semánticos de larga vida ya, como son los del Despotismo Ilustrado, con los nuevos del régimen de la burguesía conquistadora. En este sentido no nos debe extrañar que sostenga que la enseñanza no debe ser gratuita, ni siquiera la instrucción primaria y menos la enseñanza de párvulos»⁷⁹.

Es decir, la labor del Estado ha de ser subsidiaria en educación, como en tantos otros temas, teniendo que ocuparse las «autoridades» públicas de que quien no tenga medios económicos pueda también asistir a una escuela de párvulos, y el mismo esquema se plantea con relación a la enseñanza primaria.

Enlazamos así con la segunda lección que se puede sacar de la experiencia realizada en Madrid. En un principio, vimos que se pensaba en hacer un servicio a la clase pobre, pero, poco a poco, debido también al tipo de solicitudes que iban llegando, se empezó a pensar en generalizarlas a grupos sociales de mayor capacidad económica basándose en que

⁷⁸ MONTESINO, P.: *Manual...*, *op. cit.*, pp. 26-27.

⁷⁹ RUIZ BERRIO, J.: «Un reformador...», *op. cit.*, p. 40.

«si no es tan necesario para ellas esta enseñanza como un medio de librar a sus niños de cierta especie de accidentes desgraciados, (...) es indudable que les debe ser al menos tan útil como a los de la clase poco acomodada, el proporcionarles que insensiblemente adquieran hábitos de respeto, orden y docilidad que rarísima vez puede otra especie de educación hacérselos adquirir en el seno de las familias, mientras que si se atiende a la educación física, tan lastimosamente descuidada entre nosotros, tiene mayor interés aún en la clase pudiente que la menos acomodada»⁸⁰.

En este sentido, aunque no se olvidan los primeros objetivos benéficos con que se planteó su creación, la experiencia hace que esos objetivos se amplíen, dándoles, en general, mayor carácter educativo por lo que cobran sentido para todos los niños de estas edades al poner el acento en la *educación moral*, apoyada en la *física* y la *intelectual*. Es decir, se destacan los objetivos educativos frente a los asistenciales cuando se considera que éstos están cubiertos. Ahora bien, esto no llega en estos años a traducirse en la efectiva escolarización de niños menores de seis años de familias «pudientes» (sus madres no trabajaban fuera de casa); de hecho, la mayor parte de las escuelas de párvulos privadas dependen, en estos años, de órdenes religiosas femeninas y son, en general, instituciones de caridad y el alumnado de las públicas lo forman, sobre todo, hijos de trabajadores fabriles o artesanos. En realidad, habrá que esperar más de un siglo para que la educación preescolar se generalice y predomine en ella la vertiente educativa sobre la asistencial (aun reconociendo que siempre ha mantenido ambas, pero con muy distinto peso a lo largo de su historia).

La tercera aportación del ensayo hecho por esta *Sociedad* se refiere al problema del enlace entre la enseñanza en las escuelas de párvulos y en las primarias. Se temía que los resultados obtenidos en las primeras se perdieran al pasar los niños a las segundas debido a los diferentes enfoques y organización de unas y otras. La *Sociedad* hizo varias manifestaciones al respecto. Destaca una de De la Sagra en que recomendaba «la necesidad urgente de hacer extensiva a las escuelas primarias el beneficio de los principios de educación de las de párvulos», y de varios informes de la Sección de escuelas de párvulos acerca de lo que los inspectores observaban en ellas. Estos informes aluden a la negativa de los padres de niños de seis años a que dejen la escuela de párvulos⁸¹, siendo necesario obligarlos a ello. Tal rechazo a abandonarlas se explica así por la Junta: «el fundamento de aquella repugnancia ha sido siempre la desconfianza que muestran tener los padres de los niños de que conserven éstos en el cambio de escuelas los adelantamientos en su porte y hábitos adquiridos en las de párvulos»⁸². Esta cita es, nuevamente, significativa de los aspectos de la educación acentuados en estas escuelas de párvulos.

Debido a estas observaciones, la Junta llamó la atención del Gobierno sobre la urgencia de tomar medidas para solucionar tal cuestión. En 1844, insistieron, otra vez, en lo mismo apelando al Ayuntamiento de Madrid para que «arreglase» lo relati-

⁸⁰ SOCIEDAD: *Acta... 1842, op. cit.*, p. 12.

⁸¹ Según la regla 5.^a de esta Sociedad, no podían continuar en estas escuelas los niños que pasaban de seis años.

⁸² SOCIEDAD: *Acta... 1842, op. cit.*, p. 14.

vo a la primera enseñanza a su cargo, expresando su deseo de que pronto «se consiga poner en armonía la enseñanza de las escuelas primarias de la capital con las de párvulos⁸³ y afirmar la existencia de las ya formadas de esta última clase»⁸⁴.

REPERCUSIONES DE LA AMBIVALENCIA DE ORIGEN

En este último punto, intentaremos esbozar la evolución que han tenido las funciones de la escolarización de la infancia, sobre todo de los niños de tres a cinco años, es decir, de los que asistían a esas primeras escuelas de que hemos hablado, puesto que en esos años, a mediados del siglo XIX, no se plantea la posibilidad de institucionalizar la educación para niños menores de esas edades⁸⁵, limitándose, en ocasiones, a institucionalizar la función de guardería y cuidado físico.

A partir de lo que hemos visto sobre nuestras primeras escuelas de párvulos, se puede afirmar que nacen como respuesta a una *necesidad social* de forma que, por decirlo de algún modo, tienen el éxito asegurado, como lo prueban las largas *listas de espera* que tenía cada una de las escuelas creadas en Madrid. Sin embargo, esa necesidad, motivada sobre todo por la revolución industrial que lleva a las mujeres y los niños a las fábricas, no tuvo en España las dimensiones que en Francia o en Gran Bretaña. Esto puede explicar que mientras que en España, incluyendo las públicas y las privadas, en 1850, había unas 100 *escuelas de párvulos*, en Francia, en 1837 había más de 800 *salas de asilo* que acogían a unos 23.000 niños⁸⁶ y en Inglaterra, en 1835, se estima que existían unas 2.000 *infant schools*⁸⁷, datos que conviene tener presentes para delimitar las repercusiones, inmediatas y a largo plazo, de la labor realizada en estos primeros años por los poderes públicos. Para hacer un estudio longitudinal sobre la institucionalización de este nivel y a la hora de interpretar cualquier cuadro relativo a la evolución cuantitativa de la escolarización en estos grupos de edad, también habrá que tener presentes los datos relativos a la participación de la mujer en el mundo laboral lo mismo que habrá que considerar variables que nos permitan ver esa evolución en función de los tamaños de los núcleos de población, los tipos de familia, los trabajos que desempeñan los padres, etc., dado que industrialización y urbanización van unidos y son factores que favorecen la extensión de la escolarización de la infancia (precisamente porque en ellos es más común el trabajo de ambos padres),

⁸³ Esa armonía que se defendía entonces y ahora, a menudo «se traduce incorrectamente incrementando el aprendizaje en los lenguajes y funciones fundamentales, dando la imagen al preescolar de una auténtica "preparatoria", lo que desde la perspectiva educativa funcional significa una temprana e inadecuada instalación en la escolaridad básica». CASTILLEJO BRULL, J. L.: «La educación preescolar: las claves del proceso», en *Enciclopedia de la educación preescolar*. Madrid, Santillana, T. I, p. 35.

⁸⁴ SOCIEDAD: *Acta... 1844, op. cit.*, p. 7. Desde el punto de vista legal, el tema queda «solucionado» con el R. D. publicado el 30 de octubre de 1901 cuando se declara que la enseñanza de párvulos es el primer grado de la enseñanza primaria (art. 2).

⁸⁵ Esa posibilidad es, de hecho, tan novedosa, que prácticamente aún no ha entrado en vigor. Haría referencia al primer ciclo de educación infantil, tal y como lo plantea la L.O.G.S.E. Recordemos que este curso, 1991-92, se ha puesto en marcha el segundo ciclo de la educación infantil.

⁸⁶ Cfr. PROST, A.: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, A. Colin, 1968, pp. 282-285.

⁸⁷ Cfr. SCANLON, G. M.: *op. cit.*, p. 39.

aunque, lógicamente, puedan señalarse excepciones (tal es el caso de Málaga capital que durante el siglo XIX estaría en la categoría de excepción⁸⁸).

Conviene recordar, una vez expuestas las motivaciones que llevan a promover la creación de las primeras escuelas de párvulos, los objetivos que se les señalan y el proceso de creación de las mismas, que los planteamientos teóricos de los liberales —y los de todos los responsables del tema— van a diferir sustancialmente de lo realizado (y esta afirmación es tan válida con relación a estas escuelas como al resto de las instituciones docentes).

A lo largo de estos años en que las escuelas de párvulos van dando sus primeros y titubeantes pasos en nuestro país, nos encontramos con numerosas contradicciones que quizá no sean más que un reflejo de la contradicción en que vivían muchos de estos liberales. Así, se plantea la creación de una institución docente para niños menores de seis años que no pueden ser atendidos por sus madres. Esta limitación en cuanto a los destinatarios parece indicar que las facetas de «caridad» y asistencia social priman sobre lo educativo y a pesar de las declaraciones de principio y de los deseos de sus promotores, la atención que se le preste desde los poderes públicos será muy escasa hasta, por lo menos, los años finales del siglo XIX, como, de hecho, se prestó poca atención «real», «tangible», a los restantes niveles educativos. Simplemente con analizar los datos referentes al analfabetismo y los porcentajes estimados de escolarización podemos hacernos una idea bastante aproximada de todo ello y esto sin entrar a analizar las condiciones en que se realizaba la «escolarización» tanto antes como después de la «edad escolar».

Un hecho a destacar es que fue en las escuelas de párvulos donde se hizo el primer intento serio de reforma de la enseñanza pública, enfatizando lo «educativo» sobre lo meramente «instructivo», renovando las teorías y los métodos y adoptando los más «vanguardistas». Esto que es válido para la época de su creación, lo sigue siendo si nos fijamos en la Restauración, con la difusión de la metodología froebeliana, o en el primer tercio del siglo XX con la de métodos que podemos denominar de la «Escuela Nueva» (Decroly y Montessori, especialmente). Desde este punto de vista, quizá todavía hoy la renovación metodológica de la educación infantil ejerza cierta presión positiva hacia el resto del sistema. Sin embargo, una cosa son los planteamientos teóricos y otra la realidad, y la realidad es que nuestras primeras —y no tan primeras, por desgracia— escuelas de párvulos —salvo excepcionales casos puntuales— permanecieron bastante alejadas de las corrientes pedagógicas que defendían nuevos «modelos»: nuevos métodos, nuevo currículum, nuevos enfoques, nueva consideración y función de su profesorado, etc. Quizá sólo sea un caso más de disparidad entre la realidad escolar, la legislación que la regula y las teorías pedagógicas. Y esta disparidad se dio desde el primer momento, ya que ni el mismo Montesino hubiera podido reconocer su «método» tal como era aplicado en algunas escuelas que decían utilizarlo⁸⁹.

⁸⁸ Cfr. SANCHIDRIAN BLANCO, C.: *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*. Málaga, Universidad de Málaga, 1986, especialmente el capítulo 7.º: «Las escuelas de párvulos», pp. 361-392.

⁸⁹ De hecho, él no pensó en diseñar un método rígido que debieran seguir todos los que dirigieran estas escuelas. MONTESINO, P.: *Manual... op. cit.*, p. 65.

Ahora bien, ¿qué podía hacer un maestro frente a 200 ó 250 niños (éste «es el mayor número a que se puede llegar en una escuela bien arreglada»⁹⁰) de dos a seis años? Sin una pedagogía activa —que exigiría otro personal y otras condiciones materiales— la única labor clara que los maestros podían proponerse era impedir que los niños se ensuciaran, hablaran o hicieran ruido⁹¹. La opinión de Prost, hablando de las salas de asilo francesas, puede ampliarse: los métodos empleados en nuestras primeras *escuelas de párvulos*, en las *salles d'asile* y en las *infant schools*, tomaron muchos elementos de la enseñanza mutua, especialmente los toques de silbato, las palmadas, los movimientos todos juntos, la utilización de los mayores como monitores, etc. Es decir, en las condiciones en que se desenvolvía la vida diaria de estas escuelas, era difícil llevar a cabo no sólo la función educativa, sino también la asistencial, ya que ni siquiera se le aseguraba al niño un sitio «salubre» donde pasar gran parte de la jornada⁹².

Tenemos, pues, que a la educación infantil formal se le han asignado a lo largo de la historia diferentes funciones y en distinto «orden de prioridad», lo que no puede sorprendernos, puesto que ocurre «en todas las organizaciones, instituciones o sistemas humanos, porque las necesidades de cada circunstancia son cambiantes y, en consecuencia, los modos de satisfacerse y las agencias generadas para ello sufren las lógicas mutaciones y cambios de valoración social»⁹³. Lo que desde el punto de vista histórico nos interesa es conocer en función de qué se han ido produciendo esas diferentes valoraciones, las razones que han apoyado cada una de las funciones asignadas y si las instituciones docentes establecidas en cada momento podían o no responder a esas funciones. Mientras la ecuación que funcionaba era que los niños asistían a un Centro docente antes de la edad escolar sólo si sus padres no podían ocuparse de ellos, la función que se estaba primando, por parte de los usuarios, era la de guardería, con la que se intentaba cubrir las necesidades elementales de los niños. Esta unión o identificación que hacían a menudo las familias y que está, de algún modo aún dentro de nuestra cultura, es todavía un factor negativo para el reconocimiento de su función educativa por parte de amplios estratos de la población.

Parece claro que no podemos considerar que se ha primado la función educativa de una institución hasta que no se ha incluido en el sistema educativo y esto se hizo relativamente pronto a nivel legislativo con relación a los niños de 4 y 5 años, pero no para los más pequeños para los que primaban las funciones de guardería (alimentación, higiene, cuidado, etc.) sobre las de educación —aún reconociendo la faceta educativa de las tareas citadas— por lo que ni la formación del personal era atendida, ni había una secuencia curricular adecuada a lo largo de esos años previos a la entrada del niño en la enseñanza *preescolar* propiamente dicha (los dos años anteriores a la escolaridad obligatoria hasta 1990).

Para las edades que no se consideraban dentro del sistema educativo, prácticamente todos los centros eran privados y los requisitos para su establecimiento eviden-

⁹⁰ *Ibidem*, p. 34.

⁹¹ Cfr. PROST, A.: *op. cit.*

⁹² El 76,58 % de los locales de escuelas de párvulos son regulares (37,19 %) o malos (39,39 %) según la Estadística escolar de 1880.

⁹³ CASTILLEJO BRULL, J. L.: *op. cit.*, p. 35.

ciaban que se consideraba que su faceta esencial era la de «tener guardados» los niños. Todavía hoy en muchos de ellos se mantiene como esencial la faceta de guardería (que es el nombre más empleado para designarlo), entre otras razones porque a su personal no se le exigía formación pedagógica, pero creo que está, a nivel de opinión, bastante clara la distinción entre lo que es una guardería y lo que es un centro educativo, aunque cada uno de ellos tenga que realizar funciones del otro. Quizá hoy el uso coloquial que se da al término guardería es para designar al centro que frecuenta el niño hasta, aproximadamente, los tres años. La educación debe comenzar con el nacimiento del niño, aunque en los primeros años esté estrechamente relacionada con las funciones de higiene, alimentación, sueño, etc. Lo que es más discutible, y de hecho se discute mucho, es cuándo debe comenzar la escolarización del niño. La mayoría de los niños escolarizados antes de los dos o tres años lo son porque ambos padres trabajan fuera de casa, o porque hay una necesidad imperiosa.

Hoy en día, cuando está escolarizado casi el 100% de los niños de cinco años y un gran porcentaje de los de cuatro, la división de la educación infantil en dos ciclos propicia la escolarización también de los de tres años, favorecida, también por la ruptura con los modelos tradicionales de familia. El *problema* hoy, cuando es generalmente aceptada la idea de que es necesario prestar a los niños una «atención educativa temprana», reside en que los centros establecidos para niños menores de tres años y las familias de estos niños actúen en consecuencia con ese planteamiento teórico:

«En efecto, si desde la instancia pedagógica se solicitan “atenciones tempranas”, complejas, que requieren, cuando menos, presencia casi constante de adultos, es necesaria una cierta, aunque elemental tecnificación, etc.; por otra parte, es evidente una mayor preocupación social y familiar por la educación, pero con menor disposición temporal en los padres, ausencia en el hogar de abuelos, etc. Todo esto conduce a que la única salida es la temprana escolarización del niño en centros adecuados»⁹⁴.

Es evidente que las funciones asignadas y demandadas a cualquier institución dependen estrechamente del concepto que tengamos de la misma. El planteamiento que se hizo de las escuelas de párvulos en sus orígenes, ha marcado, fuertemente, su desarrollo posterior, su consideración social y las funciones que se les encomiendan; de hecho, esto ha dificultado, y no poco, el proceso hacia la dignificación profesional y la valorización social de la educación infantil.

⁹⁴ Hoy se prefiere que el niño reciba en la familia la adecuada atención educativa, siempre, claro está, que ésta pueda dársele. Cuando la escolarización *temprana* (antes de los tres años), sea necesaria, conviene que sea *parcial* (sólo el tiempo necesario), *especializada* (vinculada a las necesidades, carencias, etc.), *controlada* (en el proceso y en los resultados), *tecnificada* y *preventiva*. Cfr. *Ibidem*, p. 39.

Si la escolarización de la infancia se lleva a cabo según estos requisitos, podrá cumplir dos *funciones* trascendentales, la *preventiva* y la *compensatoria* que con frecuencia no han satisfecho por las condiciones personales y materiales en que se veía obligada a desenvolverse y porque a pesar de asignársele en la teoría, no llevaban consigo las reformas estructurales que las posibilitaran (formación de personal, edificios, etc.) reformas que, por otra parte, habrían hecho variar, muy positivamente, la imagen que esta escolarización ofrecía a la sociedad.