

La aportación de los becados por la Junta de Ampliación de Estudios a la renovación de la educación preescolar española y la nueva ordenación de la educación infantil.

Análisis comparativo

POR

M^a Dolores OLAYA VILLAR

Universidad de Castilla la Mancha

Creada la Junta de Ampliación de Estudios por Real Decreto de 11 de enero de 1907, gran número de personas interesadas en los temas educativos y de renovación pedagógica, pudieron desplazarse al extranjero con objeto de conocer y difundir en España las innovaciones que en didáctica, organización de escuelas, educación especial, formación de maestros y muchas más se estaban llevando a cabo en Europa. Gracias a ellos, las tendencias de la nueva pedagogía, tales como la aportación de Decroly o los trabajos del Instituto J. J. Rousseau fueron paulatinamente conocidos y aceptados.

Salieron al extranjero cerca de trescientas personas a estudiar temas de educación, algunas de ellas fueron pensionadas en varias ocasiones, con lo que las pensiones de la Junta de Ampliación de Estudios en materia educativa, ascendieron a más de cuatrocientas. De entre todas, algunas se orientaron al estudio de las escuelas de párvulos, aunque

no fuese ese el único objeto de su viaje, ya que era frecuente que una misma pensión se utilizase para conocer varios aspectos de la realidad educativa del país visitado. La Dra. Marín, en su repertorio de pensionados(1), ha señalado catorce, un bajo porcentaje, no obstante será interesante conocer las aportaciones de algunos de ellos.

Podemos aproximarnos al conocimiento de tales aportaciones mediante el análisis de algunos aspectos educativos, en los que coinciden las memorias de los viajes realizados por los becados de la Junta de Ampliación de Estudios, y de las que hemos seleccionado las más representativas, por haber sido realizadas por personas de especial relevancia en el panorama educativo del primer tercio de nuestro siglo.

Uno de los aspectos educativos considerados en las memorias de los becados es la metodología empleada para la enseñanza de la lectoescritura. En España, más que en otros países, los padres desean que sus hijos aprendan pronto a leer, escribir y contar, reduciendo a esto toda la enseñanza, escribe M^a Amparo Cebrián y Fernández de Villegas(2), directora de una escuela de párvulos en Madrid en 1911, cuando recibió una beca de la Junta de Ampliación de Estudios para visitar las escuelas de párvulos en Bélgica y Francia. Al hilo de este comentario encontramos en la memoria de viaje de María de Maeztu(3) becada en 1908, cuando era directora de una escuela párvulos en Bilbao, con objeto de visitar la Exposición Francobritánica, una detallada descripción de la técnica empleada en la clase de párvulos del Oxford Gardens, centro visitado en su viaje, para la enseñanza de la lectura, que debió impresionarla fuertemente, pues choca de modo extraordinario con los tradicionales silabarios utilizados en nuestras escuelas. María de Maeztu nos narra:

«Relata (la maestra) a los niños una sencilla historia, cuyos episodios van dibujando en el encerado con lápices de colores. Uno de los objetos corresponde a la forma de la letra que deben aprender; hiere la atención de los pequeños y a coro la repiten varias veces; otras, en la conversación, la maestra se detiene reforzando el sonido que desea enseñar, y el instinto de imitación mueve a los niños a hacer lo mismo.»(4)

(1) MARÍN ECED, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. C.S.I.C. Madrid, p. 265.

(2) CEBRIÁN y FERNÁNDEZ VILLEGAS, M^a. A. (1914): «*La escuela de párvulos*». *Anales de la J.A.E. Tomo XIV*. Madrid, pp. 205-232.

(3) MAEZTU, M. (1910): *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. J.A.E. Imprenta de E. Raso. Madrid.

(4) *Ibíd.* p. 24.

Igualmente, en la escuela de Peterbourrog, se fija María de Maeztu en la metodología de la lectura que se utiliza con los párvulos. En este caso se trata de trazar las letras sobre arena, con lo que lectura y escritura se trabajan conjuntamente.

Actualmente, la preocupación de los padres porque sus hijos aprendan a leer lo antes posible parece que ha disminuido considerablemente. Vivimos una cultura de la imagen, y tal vez por ello la importancia de un temprano aprendizaje de la lectura ha quedado en un segundo plano. No obstante, leer y escribir sigue siendo absolutamente necesario, y su aprendizaje ocasiona no pocos problemas, tanto a los docentes como a los propios niños ocupados en la adquisición de las técnicas lectoras. En consecuencia, el Real Decreto que establece el currículo de educación infantil desarrollando lo establecido en la reciente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, contempla el lenguaje escrito, más como aproximación al mismo que con la intención de lograr su pleno dominio. En el ámbito de los conceptos se restringe a aproximar al conocimiento de los niños la lengua escrita, como medio de comunicación en sus mas variados instrumentos. En cambio, en cuanto a procedimientos, las directrices son mucho mas amplias y variadas, procurando desarrollar todas las habilidades necesarias en el proceso lector, así como las actitudes más convenientes para que desde pequeños nuestros niños sientan placer por la lectura y valoren la importancia y utilidad de la lengua escrita.

En la memoria de María de Maeztu anteriormente citada, comentando la autora su visita al Froebel Institute, se aborda otro de los aspectos educativos que paulatinamente se fueron introduciendo en España. Se trata de la metodología activa, basada en juegos de todo tipo, que utiliza la música y el ritmo, el dibujo y el aprendizaje experimental a partir de la observación de la naturaleza. En este mismo ámbito coincide M^a del Amparo Cebrián y Fernández de Villegas, directora de una escuela de párvulos en Madrid en 1911, cuando fue becada por la Junta de Ampliación de Estudios para visitar las escuelas de párvulos en Bélgica y Francia. De su visita a Bruselas recoge la experiencia del Dr. Querton, quien durante los meses de verano organizaba una escuela al aire libre en la que se podían practicar deportes y juegos. Allí pudo apreciar esta becada el importante valor educativo del juego, lo que se pone de manifiesto en la bella descripción que hace de la evolución que sufre el niño del juego al trabajo:

«Pero poco a poco, pasa a desear vagamente hacer cosas útiles, quiere emplear su acción en algo que sirva, y así va gradualmente de la acción por la acción (juego, arte), a la acción con un fin útil».(5)

(5) CEBRIÁN y FERNÁNDEZ VILLEGAS, M^a. A.: *Obra citada*, p. 218.

En la misma línea de pensamiento y de experiencia se encuentra la memoria inédita de D. Gabriel Comas Ribas, maestro de la escuela graduada de niños Santa Catalina de Palma de Mallorca en 1912, año en el que visitó como becado de la Junta de Ampliación de Estudios, los jardines de niños de Bruselas, París y Ginebra. La memoria relativa a dicho viaje se refiere fundamentalmente a una escuela maternal de Bruselas, el Jardin d'enfants n^o 14, desde cuya descripción compara lo observado en otras ciudades. El autor pone especial énfasis en resaltar que la metodología es activa: juegos, marchas, cantos, etc. Se trabaja de modo experimental con agua, con arena, con alimentos... Mientras se realiza el trabajo se ejecutan toda clase de verbalizaciones sobre acciones, características, cualidades... También se emplean los dones de Froebel, pero el Sr. Comas se entusiasma especialmente por la cantidad y variedad de juegos: juegos libres, juegos organizados, juegos sensoriales con materiales propios de la metodología Montessori, juegos gimnásticos, etc., hasta tal punto que llega a afirmar:

«... la ocupación esencial del niño es el juego y puede decirse que realiza casi toda su labor jugando.»(6)

María Liz y Díaz fue pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios en 1910 y 1911 para visitar las escuelas de párvulos de Francia, Bélgica, Suiza e Italia. A su regreso escribió la memoria correspondiente, publicada en los Anales de la J.A.E.(7). En aquella época la Sra. Liz era directora de una escuela de párvulos en Sevilla. En la memoria se recoge la aplicación de los principios pedagógicos de actividad, intuición y libertad mediante la utilización de métodos sistemáticos como el de Froebel y el de Montessori, el primero de uso generalizado en los países francófonos, el segundo en Italia, considerando la autora que para cumplir tales principios se necesitan unas actividades escogidas con esmero y un ambiente convenientemente dispuesto:

«Para desenvolver sus principios hay que preparar el ambiente de la escuela».

«Las mesas y las sillas, ligeras y portátiles, permiten al niño escoger la posición que más le agrade, siendo esto un modo de ejercitar su libertad y un medio de educación».

(6) COMAS RIBAS, G. (1913): *Memoria relativa a la organización de los jardines de niños en Bruselas, París y Ginebra*. Inédita. Archivo de la J.A.E., C.S.I.C. Madrid.

(7) ESPINOSA GONZÁLEZ, A. y VIDARES DÍEZ, J. (1991): *La nueva ordenación de la educación infantil*. Escuela Española. Madrid.

«Otro de los principios es la independencia, puesto que sin ésta no hay libertad»(8).

En el anexo del Real Decreto de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, aparecen los principios metodológicos de la etapa, dejando bien establecido desde el principio que no hay un método único para trabajar en ella, pero que la perspectiva globalizadora es la más adecuada para lograr aprendizajes significativos, producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido. El procedimiento por excelencia para establecer tales conexiones es el juego, en el que se conjugan por un lado su fuerte carácter motivador, ya que es la actividad propia de esta etapa, y por otro, las importantes posibilidades que ofrece para que los niños establezcan relaciones significativas y el profesorado organice conocimientos y actividades que provoquen la actividad física y mental del niño.

El entorno escolar debe ofrecer una gama variada de objetos, juguetes y materiales, que sean estimulantes, que proporcionen múltiples oportunidades de manipulación, que favorezcan el desarrollo de procedimientos creativos y experiencias personales, así se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar. Junto a estos estímulos materiales, es imprescindible presentar los generados por las relaciones interpersonales, tanto las establecidas entre educadores y educandos, como las que se producen entre los mismos niños. En ellas, mediante juegos de dramatización y de roles, así como mediante la reflexión sobre las diversas situaciones de relación que surgen en la vida diaria, el niño puede ir desarrollando las habilidades convenientes para la convivencia, al mismo tiempo que descubre y asume aquellos valores y actitudes que le permitirán integrarse paulatinamente en los grupos sociales.

Las memorias de viaje hasta aquí comentadas contienen además una serie de recomendaciones tendentes a la renovación de la educación de los párvulos en España, quizá sea ésta la parte más interesante desde la perspectiva de mejora y modernización de ésta educación. Una larga lista se podría formar con todas ellas, pero sólo recordaremos de forma resumida las que han trascendido hasta nosotros a través de las sucesivas reformas de nuestro sistema educativo, en el tramo correspondiente a lo que nosotros llamamos hoy educación infantil:

- La educación de los párvulos debe ser continua y completa.
- Las escuelas deben ser graduadas, aunque en ocasiones todos los niños estén reunidos.

(8) LIZ Y DÍAZ, M. (1914). «Organización de las escuelas de párvulos en Suiza e Italia». *Anales de la J.A.E.* Tomo XIV. Madrid, pp. 233-253.

- El número de niños por aula no debe superar los veinticinco.
- Para educar es imprescindible conocer al niño.
- Todas las escuelas deben tener un patio o jardín donde los niños puedan jugar libremente y puedan observar la naturaleza.
- Los edificios deben ser alegres y estéticos.
- En las clases de párvulos se atenderá principalmente a la educación de los sentidos, así como a desarrollar hábitos de orden y limpieza.
- La actividad intelectual jamás deberá imponerse como trabajo, sino mediante juegos apropiados a la edad de los niños.
- Las maestras que desempeñen clases de párvulos deben poseer, además de los estudios necesarios para ser maestra, conocimientos especiales para la educación de los párvulos.
- El desarrollo de la autonomía debe favorecerse mediante la distribución de responsabilidades entre los niños, como pueden ser el orden, la limpieza, el cuidado del jardín, de los animales...
- Han de tener especial importancia el modelado, el dibujo y las construcciones con materiales baratos como arena, arcilla y trozos de madera.
- El canto y la música deben incorporarse a la metodología de la escuela infantil, siendo las canciones populares las más apropiadas.
- Las conversaciones, cuentos y poesías han de motivarse mediante la observación de la realidad o de representaciones de la misma, de tal modo que la maestra pueda hacer preguntas sobre lo observado.

La síntesis de las aportaciones expuestas puede ser hecha mediante unas breves pinceladas. En primer lugar destaca la honda preocupación por el mayor desarrollo de las escuelas maternas y de párvulos, así como por mejorar la estructura de tales instituciones y la metodología empleada con los niños comprendidos en edad preescolar.

Además, ponen de manifiesto la necesidad de que los valores educativos a cultivar se acomoden a las condiciones de los niños. Destacan la importancia de un ambiente apropiado a los intereses y necesidades infantiles, reclaman que en la escuela exista la posibilidad de establecer contacto con la naturaleza. Juego, libertad, actividad, independencia, educación de los sentidos, actividades al aire libre, canto, música, danza, intuición, trabajos manuales, ... son principios y procedimientos educativos que se repiten en los documentos analizados.

Para nosotros todo esto resulta familiar y cotidiano, aunque realmente todavía queda mucho camino por recorrer en busca de una mejor calidad de la educación infantil, pero

en el momento y en las circunstancias en que dichas aportaciones se produjeron, supusieron el punto de partida de unos planteamientos más científicos y verdaderamente educativos para los niños preescolares españoles de la primera mitad de nuestro siglo.

CONCLUSIONES

La conclusión que a primera vista podemos extraer de la comparación entre los documentos analizados, tanto los procedentes de los becados por la Junta de Ampliación de Estudios como el Real Decreto de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de Educación Infantil, es que los educadores y técnicos especializados en esa etapa del sistema educativo, a pesar del tiempo transcurrido, siguen insistiendo en las mismas necesidades para realizar una adecuada educación con los niños más pequeños:

- Necesidad de una educación completa y graduada. La nueva ordenación de la Educación Infantil establece ciclos y niveles, en función de las edades y características de los niños.
- Necesidad de personal especializado, que en la reciente normativa no se restringe a la figura del maestro especialista en educación infantil, sino que junto a él, y para los niveles de edad más temprana, prevee la existencia de técnicos especialistas en atención a la infancia.
- Necesidad de unas instalaciones específicas para la educación infantil, entre las que destaca la existencia de un patio amplio para realizar juegos y experiencias.
- Necesidad de un tratamiento educativo activo, que se sirva sobre todo de juegos, canciones, expresión corporal, música, experiencias personales, etc.
- Necesidad de una enseñanza globalizada, capaz de integrar todo tipo de experiencias para facilitar la vivencia de unidad en los niños, y que al mismo tiempo, favorezca su autonomía.
- Necesidad de que juego y trabajo intelectual se realicen juntos, sin que el niño perciba la menor dicotomía entre ellos.

Fácilmente puede observarse la escasa diferencia existente entre este repertorio de necesidades y las recomendaciones dadas por los becados de la Junta de Ampliación de Estudios en el primer tercio de nuestro siglo.