

# TRES MODELOS DE ESPACIOS EDUCATIVOS Y DE MATERIALES PEDAGÓGICOS: INFANT SCHOOLS, KINDERGARTEN Y CASAS DE LOS NIÑOS<sup>1</sup>

## Three models of educational spaces and pedagogical materials: infant schools, kindergarten and houses of the children

*Carmen SANCHIDRIÁN BLANCO*<sup>2</sup>

Universidad de Málaga

### RESUMEN

Las escuelas son una tecnología intelectual y sus aspectos materiales son un punto clave. Desde esa perspectiva, vamos a ver tres modelos de escuelas de educación infantil. Las *infant schools* británicas fueron uno de los primeros experimentos a comienzos del XIX en Europa para la escolarización de niños pobres y tenían una clara y característica distribución. Podemos encontrar el mismo modelo de escuelas en Gran Bretaña, Francia y España. El elemento básico de estas escuelas era la gradería –siempre asociadas con las primeras escuelas mutuas– donde en cada se sentaba una fila de niños de frente al maestro. El segundo modelo que vamos a analizar es el Kindergarten creado por Fröbel, que era contemporáneo de los promotores de las *infant schools*, aunque ambos modelos son totalmente diferentes porque parten de diferentes planteamientos y tienen distintos objetivos. El Kindergarten supuso una verdadera revolución y merece ser rescatado de un injusto olvido. Las Casas de los Niños montessorianas son el tercer modelo. Describiremos la relevancia que ella le daba en sus obras a los diversos materiales y al mobiliario (espacio, materiales y distribución) ya que el ambiente preparado es un concepto clave de su metodología.

**Palabras clave:** Educación infantil, Montessori, Fröbel, Montessori, Espacio escolar, Cultura material.

### ABSTRACT

Schools are intellectual technologies and their materials aspects are a key question. From that perspective, we are going to see three models of early childhood

---

<sup>1</sup> Recibido el 16-08-2013, aceptado el 13-09-2013

<sup>2</sup> e-mail: sanchidrian@uma.es

education schools. Infant schools were one of the first experiments in the early nineteenth century in Europe in schooling for young poor children and those schoolrooms had a very distinctive and significant layout. We can find the same model and almost identical schoolrooms in Britain, France and Spain. The basic component of these classrooms was the gallery –always associated with earlier monitorial schools– where each step could accommodate a row of children facing towards the teacher. The second model that we are going to analyse is the Kindergarten, created by Fröbel, who was contemporary with the promoters of Infant schools, although both models are totally different because they have different starting points and different aims. Kindergarten was really a revolution and deserves to be rescued from unfair neglect. Montessori's Houses of the Children will be the third model. We shall describe the relevance that she gave in her works about the different kind of materials and furniture (space, materials and their layout). In short, the prepared environment is a cornerstone in her methodology.

**key words:** Early Childhood Education, Montessori, Fröbel, Montessori, Educational Space, Material Culture.

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela es una “tecnología intelectual” entendiendo por tal “todas las herramientas que utilizamos para ampliar o apoyar nuestra capacidad mental: para encontrar y clasificar la información, para formular y articular ideas, para compartir métodos y conocimientos, para tomar medidas y realizar cálculos, para ampliar la capacidad de nuestra memoria” (Carr, 2011, p.62)<sup>3</sup>.

Está comúnmente aceptado que la tecnología cambia nuestro cerebro y que la plasticidad es la principal característica de éste. Los cambios en las cosas que hacemos y en la forma de hacerlas lo van modificando. Se habla mucho de esto con relación, por ejemplo, a Internet y los cambios en la forma de trabajar, pensar, leer, escribir y comunicarnos. Sin embargo, esto no es algo nuevo y a lo largo de la historia los elementos que hemos ido incorporando a nuestra vida diaria nos han ido cambiando como sujetos y como especie. Carr lo explica claramente con ejemplos como el mapa, el reloj y el mismo libro.

Lo mismo se puede afirmar con relación a la escuela y más concretamente sobre los espacios escolares. El que los niños tengan que pasar una parte importante de la jornada simplemente sentados como ocurría en la gradería de las *infant schools* o las primeras *escuelas de párvulos* donde no podían “hacer” nada más que escuchar y en todo caso repetir, cantar o contestar, es distinto a estar sentados frente a una mesa donde también pueden tocar, construir, escribir, dibujar o recortar, como ocurría en el Kindergarten. Ese cambio implica, necesariamente, cambios en su forma de aprender, de leer, de verse a sí mismos y de

---

<sup>3</sup> Dentro de la categoría de tecnología intelectual, Carr sitúa también, por ejemplo, los mapas, el reloj, la máquina de escribir, el ábaco, la regla de cálculo, el sextante, el globo terráqueo, el libro, el periódico, las bibliotecas, los ordenadores e Internet.

ver el mundo. Cuando pensamos en un aula, hay elementos que aparecen siempre en el imaginario colectivo como las sillas y mesas para los alumnos y los profesores. Sin embargo, la introducción de las mesas, individuales o colectivas, en educación infantil es un elemento al que no se le ha dado la suficiente importancia y que no ha estado presente desde el principio de su historia quizá porque las primeras escuelas surgieron como una adaptación del método mutuo para niños menores de seis años con la intención de formar grupos muy numerosos.

Nadie duda ya de la importancia de los espacios escolares, de los espacios donde tiene lugar la educación formal, tema sobre el que ha habido importantes contribuciones de entre las que destacaremos tres monográficos (Viñao, 1993–94, Burke, 2005; Burke et al., 2010) a partir de los cuales se puede ver bien el estado de la cuestión.

El interés por el espacio escolar, en general, implica un interés por los aspectos externos e internos, es decir, tanto por los edificios en sí, como por su distribución interna, por los elementos que lo configuran y por los objetos que podemos encontrar en ellos (Jelich & Kemnitz, 2003). Cuando abordamos los comienzos de los sistemas educativos, es especialmente importante prestar atención a las indicaciones que hacen acerca de los edificios donde debería desarrollarse la acción educativa. Sin embargo, también hemos de ser conscientes de que estas indicaciones responden a la teoría que subyace a sus planteamientos pedagógicos, pero que difícilmente los encontraremos en la realidad.

## **2. TRES MODELOS Y TRES CONCEPCIONES DISTINTAS DE LO QUE LOS NIÑOS PUEDEN HACER EN EDUCACIÓN INFANTIL**

En este artículo abordaremos el tema del espacio escolar diseñado para las primeras instituciones de educación infantil partiendo de estas premisas:

- a) Los espacios escolares diseñados para las instituciones de educación infantil eran definatorios de las mismas. Viendo el interior de una de estas escuelas es fácil identificar a qué modelo pertenecen o se aproximan, aunque es evidente que a partir de cada modelo hay múltiples adaptaciones o variaciones no sólo según los países, sino también según los distintos gustos, costumbres o preferencias. Es decir, puesto que se considera que los objetivos de una institución docente son unos concretos, se diseña un espacio en el que puedan conseguirse esos objetivos. Se piensa en qué actividades deben hacer profesores y alumnos, qué edades tienen éstos, qué deben hacer o no en la clase, qué deben aprender, cuántas horas deben permanecer allí, y se diseña un espacio escolar al servicio de todas esas necesidades. En este sentido es en el que

planteamos el espacio escolar como una tecnología, un artificio que permite hacer algo. Cuando vemos una de estas aulas, sabemos a qué modelo corresponde, lo que no implica siempre que las actividades que se desarrollaran luego en ellas fueran las previstas por los teóricos que las diseñaron entre otras razones porque los espacios se mantienen mientras que tanto los maestros y los alumnos como las teorías y normas van cambiando. Es decir, nuestra descripción se moverá en este momento en el nivel de lo establecido por los creadores de cada metodología.

- b) Teniendo en cuenta lo anterior, veremos dos modelos que se plantearon simultáneamente (aunque es cierto que el de las *infant school* es una mera adaptación del sistema mutuo a la educación infantil y, por tanto, sus orígenes se sitúan a finales del siglo XVIII) a nivel teórico, y que respondían a dos conceptos distintos de lo que debía ser la educación infantil. Me refiero a las *infant schools* británicas (*escuelas de párvulos* en España y *salles d'asile* en Francia) y a los *Kindergarten*, los jardines de infancia fröbelianos. A pesar de aparecer casi a la vez, la mayor parte de las historias de la educación los abordan como planteamientos sucesivos, como si el segundo fuera una mejoría o evolución del primero. Esto es así en ciertos países en la práctica, pero no en cuanto a su planteamiento teórico: Montessori (1781–1849) y Fröbel (1782–1852) fueron coetáneos y, sin embargo, las características materiales de las instituciones que representaban son muy distintas sobre todo porque son sus planteamientos quienes responden a necesidades sociales, filosóficas y pedagógicas distintas.

La escuela de párvulos se caracterizaba por tener una gradería, carteles en las paredes y en tablones que el maestro o los instructores señalaban con un puntero, un ábaco, una pizarra y bancos corridos sin mesas para los niños. El *Kindergarten* se va a caracterizar por la relevancia que en él tiene el jardín y las actividades relacionadas con la naturaleza así como por los dones y los juegos y actividades que los niños pueden realizar.

- c) El tercer modelo de espacio que vamos a tratar surgió casi cien años después y es el que planteó Montessori (1870–1952) para la Casa de los Niños en la que habrá materiales tanto para el desarrollo de los sentidos como para el de los lenguajes así como para realizar ejercicios de la vida diaria. Partiendo de la concepción que esta autora tenía acerca de la importancia educativa del ambiente, veremos cómo era éste, las características que debía reunir y los elementos básicos que allí podemos encontrar poniendo de manifiesto cómo, muchos de estos elementos, están presentes en nuestras aulas de infantil, frecuentemente descontextualizados de los principios teóricos en que se basaban.

## 2.1. LA ESCUELA CON GRADERÍA: *INFANT SCHOOLS*, *SALLES D'ASILE* Y ESCUELAS DE PÁRVULOS

Cuando hablamos de este modelo nos referimos a un modelo teórico de escuela que se extendió casi por toda Europa en las primeras décadas del siglo XIX, aunque su aplicación fue muy diversa. Es el modelo de las *infant schools* británicas que se difundió sobre todo gracias al Manual de Wilderspin (1792–1866), “adaptado” en Francia por Cochin (1789–1841) para las *salles d’asile* y en España por Montesino (1781–1849) para nuestras escuelas de párvulos. Vamos a describir esta escuela siguiendo a Montesino (1840), no veremos con detalle el caso británico y el francés (Sanchidrián Blanco, 2010 y 2011), pero sí que hay que recordar el fuerte paralelismo existente entre ellas.

Según Montesino, y tal como podemos ver en la imagen 1 del anexo, la clase de párvulos debía constar de una pieza para escuela de un tamaño adecuado al número de niños (recordemos que según este autor podía haber hasta 250 alumnos si las condiciones materiales lo permitían y el maestro tenía buenas condiciones y dos ayudantes), un patio, corral o prado contiguo para que los niños pudieran jugar al aire libre y un cobertizo en ese corral “para que los niños puedan colocar cómodamente sus meriendas, gorras y capotes, comer, jugar y permanecer en las horas que no son de escuela, y cuando la estación no les permite estar al descubierto” (Montesino, 1840, p.67). Además habría que contar con “lugar común con separación para niños y niñas”, es decir, servicios, y la casa para el maestro.

La escuela propiamente dicha debería tener un banco corrido a lo largo de los lados y en un frente, y a veces “es preciso poner dos gradas todo al rededor [sic], cuando el local es ancho y el número de niños no caben bien a lo largo” (Ibíd., pp.68–69). La gradería, lo más significativo, se describe así: “Debe haber una gradería al otro frente de la pieza con el número de gradas o pasos necesarios para que todos los niños puedan colocarse, estar sentados en ella y hacer las diferentes evoluciones y ejercicios acostumbrados. La altura de las gradas deberá ser de 8 pulgadas; y se regula un pie a lo largo de la grada para cada niño, debiendo dejar siempre vacío a cada extremo de la grada el lugar correspondiente a un niño para que puedan bajar, sin descomponer la formación cuando sea necesario” (Ibíd., p.69).

En la escuela de párvulos no hay material para los niños, es material colectivo, material que pueden ver como el ábaco que maneja el maestro o la pizarra donde también él escribe. Hay carteles en las paredes o en los postes. Pueden leer, pueden contar, pueden hacer operaciones, pueden repetir lecciones, memorizar oraciones o canciones, pero no hay nada que puedan hacer ellos con sus manos con una excepción: “Convendrá tener en la escuela un par de docenas de pizarras de cinco pulgadas de ancho y ocho de largo con sus correspondientes lápices o pizarrines. (...) En estas pizarras se ejercitan los niños más adelanta-

dos en la formación de letras, en escribir algunas palabras, y en algunas cuentas sencillas y fáciles. Esto mismo se hace en el encerado, pero con la desventaja de que solo puede trabajar un niño a la vez, y en las pizarras pueden estar trabajando en sus asientos” (Ibíd., p.71).

Es decir, sólo pocos niños, que serán los más “adelantados” usarán sus manos en la escuela. Creo que en esto radica la principal diferencia entre este modelo y los otros a los que nos referiremos. Se puede hacer la historia de la educación infantil enfocando qué se supone que deben y pueden hacer los niños en la escuela o, dicho de otro modo, qué deben aprender. En la escuela de párvulos, por tanto, los niños pueden estar sentados en un banco corrido o en la gradería y sólo algunos podrán trabajar sobre un pizarrín. La única mesa que aparece como necesaria es la del maestro: “Una mesa para que pueda escribir el maestro con su cajón”. También las sillas serán un material escaso pues habrá “dos o tres sillas para sentarse el inspector o inspectores o personas que visitan la escuela” (Ibíd., p.70).

En los grabados que representan estas escuelas vemos que la gradería era su elemento básico y distintivo (imágenes 2 y 3). En la sala de clase se distingue entre la actividad colectiva, desarrollada en la gradería, y la de pequeño grupo, en torno a los semicírculos, elemento distintivo de la escuela mutua. Wilderspin explicaba el porqué del patio y de la gradería: la grada era necesaria para que todos los niños a la vez pudieran ver al maestro y ser vistos cuando éste daba lecciones colectivas.

En las imágenes 2 y 3 vemos una lección en la gradería que se destinaba a la enseñanza simultánea. En la imagen 3 vemos cómo uno de los niños con un puntero y el maestro con la mano señalan un mapa. El resto de los niños están sentados en las gradas, pero dos de ellos se han levantado indicando que quieren intervenir. Este gesto es muy importante porque implica una nueva práctica pedagógica. Cuando los grupos de niños son más reducidos, el maestro puede ir preguntando de un modo preestablecido, pero este sistema no era adecuado para grupos numerosos porque los niños no mantenían la atención: “Tradicionalmente, en los grupos pequeños, a los niños se les preguntaba siguiendo un orden preestablecido; pero, durante bastantes años este método seriado había dado muestras de ser un mecanismo ineficaz para mantener la atención en grupos grandes de alumnos. Por ejemplo, ya en 1823 el *Practical Essay on the Manner of Studying and Teaching in Scotland* de William Meston, proponía, (...) que ‘las preguntas en la escuela debían ser tan frecuentes y tan variadas que no permitieran a nadie conjeturar cuándo llegaría su turno’ (Hamilton, 1991, p.33).

Al aumentar el número de los alumnos se buscaron técnicas alternativas como preguntar a la clase entera y pedir que los voluntarios para contestar se levantaran. Así, el alumno debe indicar que quiere contestar o que cree saber la respuesta: lo explica detalladamente: “cualquier niño que piense que puede res-

ponder, tiene que ponerse de pie y levantar el brazo, y en la lámina se representa a varios alumnos haciéndolo” (Wilderspin, 1840, p. XIV).

No menos importante es el hecho de que el maestro no puede simplemente preguntar a la gradería porque entonces lo más probable que siempre respondan los mismos y es preciso dar a todos la oportunidad de contestar. Sin esto, el hecho de ofrecer a la clase, en conjunto, la posibilidad de responder, perdería su efecto motivador. Para ello, el maestro debe ir preguntando por filas: “Cada niño debe ser animado a utilizar sus facultades, de otro modo la información se limitará a unos pocos de los alumnos mayores, que contestarán a todas las preguntas; y he visto que esto pasaba en muchas escuelas infantiles que he visitado. Para evitarlo, es mejor empezar por la fila de debajo de la galería y no permitir que conteste ningún niño que no esté en esa fila y así sucesivamente hasta que todas las filas hayan tenido su oportunidad. Si esto se hace siempre, los niños lo sabrán tan bien como el profesor y no será difícil mantener la atención de todos.” (Idem).

En este caso, como en todos, una cosa es la teoría y otra la práctica. En sus manuales, Wilderspin (1832, 1840 y 1840,<sup>7a</sup>ed.), que sirvió de clara inspiración a los demás, Cochin (1833)<sup>4</sup> y Montesino (1840) hablan de la escuela “ideal” y de su organización, pero en España, por ejemplo, no se construyó en el siglo XIX ninguna escuela de párvulos y las que hubo se situaron en locales que se “adaptaron” para ese fin, en general casas particulares en las que se prescindía de algunos tabiques y donde se colocaba a veces una gradería. En síntesis, podemos decir que 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. pero, 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.

Las obras de Wilderspin dieron a conocer las *infant schools* en países como Francia, Alemania, Italia, Alemania, Bélgica, Holanda, Hungría, Suecia o Suiza, además de en los Estados Unidos (McCann & Young, 1982, pp. 138–141). Su influencia en nuestras escuelas de párvulos, aunque no fue la única, sí fue decisiva para configurar un modelo que fue predominante, al menos en teoría, ya que en la práctica su aplicación estuvo condicionada por la formación –mala formación casi siempre– de los maestros, malos locales, escaso material, etc. que fueron constantes durante todo el XIX.

---

<sup>4</sup> La evolución de la educación infantil en Francia ha tenido muchos elementos comunes con los restantes países de su entorno, pero también sus propias características, que le dan dado un carácter peculiar sobre todo por su consideración dentro del sistema educativo (Luc, 1997 y 1999).

## 2.2. EL KINDERGARTEN FRÖBELIANO

El nombre de Fröbel está indisolublemente unido al Kindergarten, jardín de los niños, a la introducción del juego en educación, especialmente en educación infantil, a la creación de diversos materiales didácticos, que denominó dones o juegos y al diseño de actividades que denominó ocupaciones. En general, siempre se plantean sus aportaciones como positivas, como un cambio cualitativo en la historia de la educación infantil. Y todo eso es cierto, pero creo que no se ha valorado lo suficiente lo que implica la introducción de su modelo de escuela, una escuela donde, por primera vez en educación infantil, los niños tienen una silla y una mesa y cosas que hacer. Esto, así dicho, parece muy simple dado que hoy nadie imagina una escuela que no tenga esos elementos, que no excluyen la existencia de zonas en la clase libres de sillas y mesas y de otros espacios como el patio o el comedor, por ejemplo, pero en su día supuso una revolución copernicana en la educación infantil, un cambio radical en lo que se suponía que los niños tenían, podían y debían hacer en la sala de clase y fuera de ella, en los patios y en el jardín, antes de la edad escolar. Y lo mismo podemos decir acerca del papel de la maestra. El espacio escolar que diseñó Fröbel no sólo implicaba diferentes relaciones entre el niño y el espacio, sino también entre el niño y la maestra y entre los mismos niños (imágenes 4 y 5).

El hecho de tener la posibilidad de hacer cosas (plegar, recortar, pegar, colorear...) y de manipular objetos (construir, deconstruir, imaginar nuevas formas...), multiplica las posibilidades de aprendizaje hasta entonces prácticamente reducidas a la repetición, a la memorización y libera a los niños de la pasividad a las que la gradería les obligaba. Es cierto que muchas de estas cosas pueden hacerse en el suelo, pero el hecho de pensar que los niños las hagan, implica una organización escolar distinta (sería muy complicado pensar en una clase con un maestro y 250 niños de dos a seis años recortando o “jugando” con los dones). Hay autores que defendían el modelo de la escuela de párvulos “tradicional” basándose en que los niños no estaban pasivos, que escuchaban y podían intervenir y que de esa manera “aprendían” más basándose en un concepto estrictamente memorístico y “académico” del aprendizaje (Viñao Frago, 1983). Quizá la mayor aportación de Fröbel sea precisamente tanto la creación de materiales pensados para ser manipulados por los niños como la de actividades con las que desarrollar determinadas capacidades y adquirir conceptos así como el diseño de un espacio donde todo eso se posibilitaba y favorecía.

El Kindergarten es, por tanto, una tecnología educativa, algo que permite más fácilmente la consecución de ciertos objetivos educativos. Está diseñado para poner en práctica los principios pedagógicos fröbelianos (Prüfer, 1940, 2ªed.). Utiliza la metáfora del crecimiento natural de las plantas y quiere un lugar en el que desarrollar la actividad educativa donde compara la labor del maestro con el niño con la que un jardinero hace con las plantas puesto que, al igual que éstas,

los niños necesitan un medio natural y un cultivo apropiado para desarrollarse adecuadamente. Por eso los Kindergarten nacen con la idea de ofrecer a los niños una formación integral desarrollando todas sus potencialidades personales innatas en un ambiente idóneo y adecuado (Ramos Zamora, 2010).

La influencia de Fröbel ha sido tan importante en la arquitectura y el diseño posteriores que este aspecto ha merecido por sí solo varios estudios de entre los que citaremos sólo algunos de los más cercanos al tema de la cultura material de la educación infantil (Bordes, 2007, 2010 y 2012; Brosterman, 2002). El *Kindergarten* pretendía romper con el modelo de escuelas masificadas, de arquitectura cerrada y se basaba en la necesidad de poner al niño en contacto directo con el entorno natural del que hasta ese momento se le había privado en las escuelas tradicionales. Por ello, se diseñó para ofrecer una educación natural y un nuevo espacio escolar abierto, dinámico y flexible en el que pudieran darse todas las formas de desarrollo, percepciones, expresiones y relaciones del niño en un medio educativo totalmente organizado (Lahoz Abad, 1991).

El plano modelo más difundido entre nosotros de Kindergarten es el diseñado por García Navarro (1879, p.84) que presenta un espacio dividido en tres partes, escuela propiamente dicha, patios y jardín, que se corresponden con espacio cerrado, semiabierto y abierto. Mientras que en la escuela de párvulos estaba clara la diferencia entre la clase y lo de fuera (patios, cobertizo...) siendo la clase el espacio de aprendizaje, con Fröbel esta separación se rompe y las tres partes del Kindergarten son importantes y dignas de acoger actividades educativas.

En la escuela, sin gradería, se llevarían a cabo los juegos y las ocupaciones que incluían tareas como tejer con tiras estrechas de papel de diferentes colores, entrelazarlas, picar, recortar o plegar papel así como otras actividades de enseñanza. En los patios, uno cubierto y otro descubierta, se desarrollarían actividades libres y los ejercicios y juegos gimnásticos y en el jardín, dividido en zonas comunes e individuales, éstas de un metro cuadrado, se llevaban a cabo actividades de jardinería y agricultura y se impartían nociones de historia natural y geografía, que se completaban con lecciones de cosas. De todo ello ofrece Fröbel numerosos ejemplos en *La educación del hombre* (1940).

En el Kindergarten había abundante material de enseñanza manipulable por parte de los niños, y ésta es otra gran diferencia con relación al modelo anterior, pues se contaba con cajas de dones y con todo lo necesario para las actividades Fröbelianas. Los dones de Fröbel –*Fröbelgaben*– son quizá lo más conocido de este autor, junto con la idea misma de jardín de infancia. Los dones (obsequio, dádiva, lo que se da a alguien) término con el que se tradujo en España eran seis en un primer momento y estaban contenidos en cajitas. Los colaboradores de Fröbel los fueron completando y hay constancia de hasta veinte dones, aunque estos últimos son ampliaciones y modificaciones de los primeros (Prochner, 2011). No vamos a describir ahora ese material que ha sido estudiado a fondo

(Martínez Ruiz-Funes, 2013), ni la utilización de los mismos que tenía como objetivo favorecer el autoaprendizaje. Sí haremos algunas observaciones relativas al mobiliario, aunque es difícil encontrar referencias al mismo quizá porque los primeros ensayos del método se llevaron a cabo en casas particulares por parte de “jardineras”, en consonancia también con el papel relevante que Fröbel daba a las madres en la aplicación de su método, especialmente en la parte relativa a los dones (las ocupaciones eran más propias de una institución especializada).

Podemos imaginar la sala de clase como una habitación amplia con mesas bajas y bancos donde podían sentarse los niños para realizar actividades manuales incluyendo esto tanto los trabajos realizados con los dones como las ocupaciones. Los niños podían, por tanto, moverse por la clase, alrededor de las mesas rompiendo con la rigidez que la gradería confería al aula de las escuelas de párvulos y al conjunto de la actividad allí desarrollada. Otro aspecto importante es la no referencia a un mobiliario específico para la maestra que en los grabados de los kindergärten aparecen sentadas entre los niños en una silla o en un escabel de forma que pierden la connotación de figura de autoridad que explícitamente confieren la tarima o la mesa del profesor. Por tanto, no podemos estar de acuerdo con Pedro de Alcántara cuando decía que “El material fijo [del jardín de infancia] se diferencia muy poco del que generalmente se emplea en las escuelas comunes de párvulos. Las salas de labor no tienen plataforma para el profesor ni la gradería que comúnmente hay en dichas escuelas” (García Navarro, 1874, p.78). Desde el punto de vista pedagógico, es decir, pensando en qué actividades pueden desarrollarse en una y otra aula, es evidente que las diferencias son enormes (otra cosa es qué se haga o se deje de hacer en ellas). García Navarro describía así el mobiliario: “En cada una de estas salas deberá haber las mesas que el número de alumnos o su distribución exija, no habrá más de diez niños por cada una de ellas. La superficie de estas mesas estará pintada de negro con rayas rojas que forman cuadrados. Los bancos, a cada lado de las mesas, servirán de asiento para los alumnos, tendrán respaldo y no estarán fijos, a fin de que, como las mesas, puedan sacarse al patio en los días de buena temperatura para dar allí las clases. (...) Habrá armarios para guardar el material movable, un Museo de Historia natural y los enseres que requiere la lectura y el cálculo” (García Navarro, 1874, p.78).

López Catalán nos ofrece también su comparación entre las escuelas de párvulos y los jardines de infancia: “En éstas [escuelas de párvulos], como es sabido, hay una escalinata donde se sientan los alumnos durante los ejercicios de educación directa: en las clases de los jardines de niños se colocan los discípulos, de diez en diez o de doce en doce, sobre banquitos con respaldo, puestos a ambos lados de sendas mesas horizontales, de cincuenta a sesenta centímetros de anchura” (López Catalán, 1875, p. 348).

Todos estos aspectos citados implican notables diferencias con las escuelas de párvulos tradicionales, ya que la metodología de enseñanza se adaptaba a la

ideada por Fröbel, de tal forma que las actividades que realizaban los niños y niñas en la escuela, se centraban en juegos y trabajos manuales; ejercicios de agricultura, jardinería y botánica práctica; ejercicios gimnásticos acompañados de canciones y ejercicios de enseñanza de diversos contenidos (doctrina cristiana, lectura, escritura, cálculo, ciencias naturales, etc.) a través de la práctica de las “lecciones de cosas”.

Los juegos manuales se realizaban con el manejo progresivo de los “do-nes” y perseguían fines estrictamente educativos (desenvolver las facultades intelectuales, estéticas y morales de los niños, suministrándoles conocimientos), mientras que los trabajos manuales (entrelazar, recortar, dibujar, coser, etc.) perseguían una finalidad más dirigida al adiestramiento manual, a la preparación para el trabajo industrial y artístico (Colmenar Orzaes, 2010). La buena acogida y recepción de la obra del autor en Europa y América son un claro ejemplo del éxito de su método (Brehony, 2006), aunque en nuestro país lo más que se hizo en algunas escuelas de párvulos y primarias fue establecer algunos procedimientos didácticos fröbelianos.

### 2.3. MONTESSORI Y SU AMBIENTE PREPARADO

A comienzos del siglo XX, las ideas de la Escuela Nueva supusieron un importante avance en las teorías educativas y en los componentes materiales de la educación. En esa corriente debemos situar a Montessori que nos aporta una de sus ideas más originales al destacar la necesidad de organizar el interior de las clases: no se trata ya de que haya que tener en cuenta al niño, como se venía repitiendo desde Rousseau, sino de que éste sea autónomo. Para ello, además de una atmósfera de confianza que la maestra debe crear y de que el material para el desarrollo sensorial esté disponible, el ambiente preparado incluye elementos como la disposición del aula y su mobiliario que deben respetar la independencia física y mental de los niños (Ortega Castillo, 2013; Sanchidrián Blanco, 2007).

Siguiendo con su lógica, la idea de enseñanza colectiva es contraria a su disposición de la clase que fue revolucionaria en su momento. Prohibió los tradicionales pupitres y los cambió por elementos individuales lo que supuso ser la principal modificación del *ambiente de las escuelas de párvulos “tradicionales”* –no con respecto al jardín de infancia Fröbeliano– para que los niños pudieran entrar y salir libremente del aula; propone armarios bajos y largos con muchos cajoncitos..., mesas, sillas y sillones ligeros y transportables..., es decir, todo está hecho *a la medida* de las necesidades y posibilidades de los niños: “La principal modificación que he hecho sufrir al mobiliario escolar, es la supresión de los bancos. He hecho construir pequeñas mesas de sólidas patas de forma rectangular, donde pueden sentarse cómodamente dos niños, que pueden ser fácilmente transportadas por los mismos. He hecho fabricar además sillitas de madera (las de paja se desgastan con facilidad) de

formas elegantes, y pequeños sillones de mimbre. Pero hoy se construyen también pequeñas mesas cuadradas unipersonales y mesitas de varias formas y medidas que se recubren con tapetes blancos bordados y se adornan con jarros de flores” (Montessori, 2003, p.143–144).

Si el niño tiene que ser independiente, las Casas de los Niños deben estar equipadas con objetos adaptados a la estatura y fuerza de sus ocupantes: Todos los objetos tienen que ser ligeros para que hasta los niños más pequeños puedan moverlos si quieren usarlos en un sitio distinto, por ejemplo, en el jardín. Los objetos de la clase dependen de las actividades que queremos que los niños hagan (Sanchidrián Blanco, 2007, p.347). El material didáctico presente en la Casa de los Niños, sólo en parte creado por Montessori, respondía a actividades de la *vida cotidiana* (necesarias para el cuidado de la propia persona, para el entorno, para la vida en sociedad o para el ejercicio físico, *sensoriales* (destinado a los cinco sentidos clásicos y a temperatura, peso y forma), *académicas y culturales y artísticas*. El valor de los materiales sensoriales, cuidadosamente graduados y utilizados correctamente, radica en que *ordenan* las experiencias del niño. Por eso es lógico que las Casas de los Niños sean una especie de casas en miniatura<sup>5</sup>, donde todo está pensado para que los niños puedan hacer las cosas por sí mismos.

Es común a todos estos grupos de material didáctico su accesibilidad para todos los niños. El uso autónomo que se hace del material, permite a cada niño seguir su propio ritmo de trabajo y desarrollar su propia velocidad de aprendizaje. Una vez que se reconoce la importancia del ambiente, es lógico que no se deje nada en él al azar. Es necesario controlarlo en el sentido de preparar un ambiente que facilite la educación que queremos.

La maestra debe observar a los niños y estar atenta a sus necesidades para responderles adecuadamente, pero sin inmiscuirse en su actividad. Como el mismo material es autocorrector no debe explicar *cómo se hace* algo ni debe preocuparse porque los primeros días el ambiente de la clase no sea el característico del sistema; debe ser paciente para esperar que en pocos días, aplicando rigurosamente el método, se produzca ese paso del orden a la disciplina, del caos al trabajo ordenado y constante, del alboroto al silencio.

La maestra, y lo mismo vale para la familia, ha de ser consciente de que educa para la autonomía, para hacer independientes a los niños: “*Enseñar* a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente”. En este sentido, la acción pedagógica sobre los niños, para ser eficaz, debe ayudarlos a ser inde-

---

<sup>5</sup> No siempre los objetos que los niños utilizaban tenían un tamaño proporcionado de forma que les facilitara su uso. Pueden verse ejemplos en Von Vegesack (1997) y en Kinchin, J. and O'Connor (2012), los catálogos de dos exposiciones muy importantes sobre la cultura material de la infancia.

pendientes: “Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos” (Montessori, 2003, p.154).

La creación de un *ambiente* adecuado es, pues, una gran aportación de Montessori. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores.

Visto esto, creo que se ha identificado demasiado a Montessori con los materiales sensoriales (quizá por su misma insistencia en difundirlos y en controlar todos los aspectos relativos a su comercialización) y, sin embargo, no se ha prestado suficiente atención a la importancia que le daba, en general, al ambiente *preparado*, como ella le denominaba. Todos los autores de un método pedagógico se refieren también, por lo general, a las condiciones espaciales en que llevarlo a cabo tal como hemos visto en el caso de las escuelas de párvulos donde se plantea la aplicación del método mutuo adaptado a la edad de estos niños y en el jardín de infancia fröbeliano. Pero Montessori da un paso más puesto que en el diseño de su método, de su “tecnología” de la educación, entendido ese concepto como organización y relación de diversos elementos destinados a obtener un resultado, el espacio escolar, su ambiente preparado, no es sólo eso sino que se convierte en el mismo contenido de la educación. De hecho, para poder aplicar este método es imprescindible contar con la maestra y con el ambiente (entendiendo por tal un lugar *nutritivo para el niño*, materiales y ejercicios pedagógicos) pues la primera ayuda al niño al proveerle del ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para el desarrollo y al ayudarle a corregir errores y eliminar dificultades insuperables. Es interesante, por tanto, ver la pedagogía de Montessori desde el punto de vista de cultura material, especialmente por el concepto ampliado de ambiente al incluir el espacio físico, los materiales y las actividades que se realizan. .

El ambiente preparado incluye todos los elementos materiales de la clase, desde el espacio, iluminación, mobiliario, materiales didácticos hasta la “atmósfera” de orden, disciplina y limpieza que debe reinar y debe estimular el deseo de conocimiento y la independencia de los niños que pueden intercambiar experiencias entre ellos (imagen 7). Resumiendo, los materiales deben ser adecuados al tamaño de los niños, mantenerse siempre en perfecto orden y permitirles realizar gradualmente ejercicios de mayor dificultad. Todos tienen un objeto de aprendizaje específico y se distribuyen en áreas a las que los niños acceden libremente. Además, el niño puede trabajar donde se sienta confortable, donde se mueva libremente y hable sin molestar a los compañeros. El trabajo en grupos es voluntario (en las imágenes 6 y 7 vemos escenas similares dentro y fuera de la clase, es decir, los distintos espacios no tienen que implicar distintas actividades).

Un entorno con pocos materiales cuidadosamente elegidos invita al niño al trabajo, la concentración y la alegría, mientras que un ambiente atiborrado de cosas, caótico, puede estresar y disipar la energía y atención del niño. Y esto es algo que, a la vista de muchas habitaciones infantiles y muchas aulas de educación infantil, muchos padres y maestros deberían plantearse.

Es bien sabido que el método Montessori encajó bien con los objetivos de renovación social del noucentismo catalán. La labor de Palau Vera como admirador de Montessori, traductor de sus primeras obras al castellano y promotor de la aplicación de su método en nuestro país fue decisiva. Pero además, Palau Vera es interesante en este tema porque de algún modo en él se cruzan los tres modelos que hemos visto: Palau, que poco antes había impulsado la implantación de la metodología fröbeliana en dos instituciones en Barcelona y Tarrasa, promovió la aplicación del método de Montessori en la escuela de la Casa de Maternidad de Barcelona a cargo de las monjas paules, que seguían el método tradicional. En la imagen 8 se ve cómo quiso hacer patente el cambio experimentado. Por todo esto sorprende más el montaje que hace contraponiendo el sistema de escuela de párvulos con gradería al montessoriano, obviando a Fröbel cuando observando tanto las imágenes que presentamos como las que fácilmente pueden verse en publicaciones y en diversas webs, las imágenes –sin entrar en las teorías pedagógicas o filosóficas donde se apoyan– de los niños trabajando en el Kindergarten y en las Casas de los Niños (hoy se habla simplemente de escuelas Montessori) son en algunos casos difíciles de discriminar mientras que sí es cierto que cualquiera de estos dos modelos sí se distingue claramente de las escuelas de párvulos de Montesino. Es evidente que Palau quería destacar el “quietismo estéril” de esa escuela frente a la “libre actividad” (Comas y Sureda, 2012) y es también evidente, según mi perspectiva, que si hubiera incluido el jardín de infancia habría “empequeñecido” la aportación de Montessori ya que las diferencias son mucho mayores entre la escuela de párvulos y el jardín de infancia que entre éste y la escuela de Montessori, sin que esto quite importancia a las aportaciones que ésta hizo a la educación infantil.

#### 4. CONCLUSIONES

Cuando abordamos el estudio de los espacios escolares se entrecruzan dos temas nucleares de la historia de la educación: la historia material de la educación y la importancia del ambiente en la educación. Como vemos, ninguno de los dos son específicos de historia de la educación infantil, pero una vez más son un ejemplo de cómo la educación infantil ha sido un campo de experimentación más dinámico y creativo que los restantes niveles del sistema educativo. La importancia del “espacio de aprendizaje” es, pues, decisiva por lo que debemos preparar entornos naturales y acogedores para el niño, observar cómo actúa en estos am-

bientes y adaptar continuamente éstos de forma que los niños puedan alcanzar su mayor potencial.

Hemos visto, desde el punto de vista material, tres modelos pedagógicos que abarcan un siglo de historia de la educación infantil si nos atenemos a las fechas de las obras de los promotores o creadores de los mismos, o los dos siglos de historia de este nivel educativo puesto que es evidente que la actual educación infantil es más deudora de los mismos, especialmente de las aportaciones de Fröbel y Montessori, de lo que algunos pretenden hacer ver o de lo que les gustaría. Las aportaciones de Fröbel, además, creemos que han sido injustamente oscurecidas por las de Montessori quizá porque ésta siempre ejerció un fuerte control sobre la propiedad de sus materiales y su método, algo que no hizo Fröbel.

Creemos que estos espacios y materiales escolares merecen ser abordados con más detalle y desde nuevas perspectivas puesto que aquí sólo ha sido posible hacerlo desde el punto de vista teórico, esto es, tal y como fueron concebidos por sus creadores. Es importante completar esto con estudios que permitan ver la realidad de estas instituciones puesto que el espacio escolar en sentido amplio, como dijimos al principio, condiciona las actividades a desarrollar, las facilita o dificulta, pero no es en sí mismo determinante. La inmensa mayoría de nuestras escuelas de párvulos del XIX y gran parte del XX, siguieran el método que siguieran, estaban en edificios que no reunían los requisitos establecidos por sus autores y se acercaban más a las escuelas de párvulos de Montessori que a los jardines de infancia, aunque lo más probable es que ni Montessori se hubiera reconocido en ellas (Sanchidrián Blanco, 1991, pp.330–332). Por otra parte, estamos convencidos de que en algunas aulas con mobiliario y material fröbeliano o montessoriano, la actividad diaria, sin embargo, se asemejaría más a la de las escuelas de párvulos, sobre todo en el sentido academicista que en éstas predominaba.

Refiriéndonos sólo al mobiliario de las clases, podemos sintetizar diciendo que la gradería es el elemento distintivo de las escuelas de párvulos, las mesas alargadas con bancos a ambos lados es el del jardín de infancia, y pequeñas mesas con sillas individuales lo serán de la Casa de los Niños. En los dos últimos casos, existe la posibilidad de mover las mesas y los bancos o las sillas para poder trabajar fuera del aula si el tiempo lo permite. El material de enseñanza también experimentó un cambio radical entre las escuelas de párvulos y el jardín de infancia, aportando Montessori una fuerte especialización en el mismo, sobre todo en los materiales sensoriales, y una mayor diversificación.

Sin embargo, a partir de aquí convendría contar con estudios relativos a la aplicación de los métodos. La dificultad de acercarse a la vida diaria de esas escuelas es evidente y mayor cuanto más retrocedemos en el tiempo, y exige utilizar fuentes como inventarios de material escolar, informes de inspección,

correspondencia de los maestros, materiales elaborados por los niños, etc., etc., así como fuentes visuales, biográficas o literarias, entre otras, de las que será preciso hacer nuevas lecturas. Otros elementos que dificultan estudios sobre la aplicación de estos métodos es el uso y abuso que se ha cometido, y se sigue cometiendo, especialmente con el término “jardín de infancia”, dado que la inmensa mayoría de las instituciones así denominadas son totalmente ajenas al origen del término. A pesar de los esfuerzos realizados por la Asociación Internacional Montessori para proteger el uso de su nombre, también en este caso se producen abusos dadas las resonancias que tiene. El término “jardín de infancia” ha servido y sirve en muchos países para denominar una etapa de la educación infantil de forma que es un término desligado de implicaciones metodológicas y en estos jardines de infancia, así considerados, se puede usar cualquier método. Una búsqueda rápida en Google de estos términos permite hacerse una idea de la complicación que esto implica.

La historia cultural de la educación ha abierto también nuevas posibilidades para el estudio de la historia de la educación infantil que, a pesar de ser cada día mejor conocida, sigue siendo un importante campo de investigación dadas, además, sus características propias de entre las que merece la pena destacar el no haber sido un nivel educativo obligatorio, aunque sea hoy prácticamente universal. La difusión, recepción y aplicación de estos métodos, o de variantes de los mismos, en distintos países y momentos así como el papel que han jugado en todo ello ideologías políticas y religiosas sigue siendo una tarea en gran parte pendiente.

## BIBLIOGRAFÍA

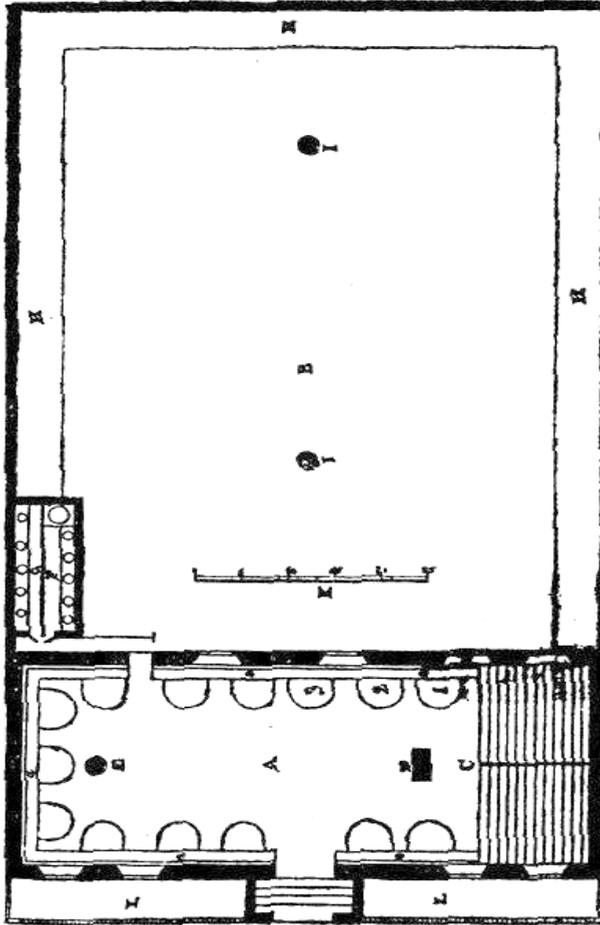
- BORDES, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- BORDES, J. (2010). *Los juguetes de las vanguardias. Catálogo de la exposición, 4 octubre 2010 – 30 enero 2011: Museo Picasso Málaga*. Málaga: Fundación Museo Picasso Málaga, Legado Paul, Christine y Bernard Ruiz-Picasso,
- BORDES, J. (2012). *Historia de los juguetes de construcción: escuela de la arquitectura moderna*. Madrid: Cátedra.
- BREHONY, J.K. (Ed.) (2006). Special Issue: Early Years Education: Some Fröbelian Contributions. *History of Education*, 35–2.
- BROSTERMAN, N. (2002). *Inventing kindergarten*. New York [u.a.]: Harry N. Abrams.
- BURKE, C. (Ed.) (2005). Containing the School Child: architectures and pedagogies, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 41(4–5).
- BURKE, C., CUNNINGHAM, P. & GROSVENOR, I. (Eds.) (2010). Special Issue: ‘Putting Education in its Place’: Space, Place and Materialities in the History of Education. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 39–6.

- CARR, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- COCHIN, J.-M.-D. (1833). *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*. Paris, Hachette.
- COLMENAR ORZAES, C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. En C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ BERRIO (eds): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 133–152). Barcelona: Graó.
- COMAS, F. y SUREDA, B. (2012). The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911–1931). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48–4, 571–587.
- FRÖBEL, F. (1940): *La educación del hombre*. New York: Appelton y Compañía. Traducción de Abelardo Núñez. Nueva edición anotada por W. N. Hailann.
- GARCÍA NAVARRO, P. de A. (1874). *Estudios pedagógicos. Fröbel y los Jardines de infancia*. Madrid: Imprenta y Estereotipia Aribau y Cía.
- GARCÍA NAVARRO, P. de A. (1879). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el sistema de Jardines de la Infancia de F. Fröbel*. Madrid.
- HAMILTON, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. *Revista de Educación*, 296, 23–42.
- JELICH, F.-J. & KEMNITZ, H. (Eds) (2003) *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KINCHIN, J. and O'CONNOR (2012). *Century of the Child: Growing by Design 1900–2000*. New York: The Museum of Modern Art.
- LAHOZ ABAD, P. (1991). El modelo Fröbeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la Educación*, nº 8, 107–135.
- LÓPEZ CATALÁN, J. (1875). Froebel y los Jardines de Niños VI. Los Jardines. *El Monitor de Primera Enseñanza*. XVI–3 de julio, 347–349.
- LUC, J.N. (1999). La diffusion des modèles de préscolarisation en Europe dans la première moitié du XIXe siècle, y Chronologie de la préscolarisation Dans quelques pays d'Europe aux XIXè et XXè siècles. *Histoire de l'Éducation*, nº 82, 189–206 y 207–224.
- LUC, J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au 19e siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M.J. (2013). *La cultura material y la educación infantil en España. El método Fröbel (1850–1939)*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- McCANN, Ph. y YOUNG, F. A. (1982). *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*. London: Croom Helm.
- MONTESINO, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid. Imprenta Nacional.
- MONTESSORI, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infantil*. Ed. y estudio introductorio de Carmen Sanchidrián. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MONTESSORI, M. [1920?]. *La autoeducación en la escuela elemental*. Traducción castellana de Juan Palau Vera. Barcelona, Araluce, s.a.

- ORTEGA CASTILLO, F. (2013). Montessori y el ambiente preparado: un espacio de aprendizaje para los niños. En M. SÁNCHEZ, M. (ed.), *Children and their living spaces. Sharing spaces, sharing experiences*. SCCIP Monograph. Oxford: Oxbows Books.
- PROCHNER, L. (2011). "Their little wooden bricks": a history of the material culture of kindergarten in the United States. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47:3, 355–375.
- PRÜFER, J. (1940, 2ª ed.). *Federico Fröbel*. Barcelona: Editorial Labor.
- RAMOS ZAMORA, S. (2010). Un método educativo para la infancia: el de Fröbel. En C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ BERRIO (eds): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 113–131). Barcelona: Graó.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1991). Informe de Francisco Merino Ballesteros acerca del estado y necesidades de la Escuela Normal de Párvulos, denominada de Virio. *Historia de la Educación*, nº 10, 330–343.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2007). "Montessori y la cultura material de la educación en el primer centenario de la Casa de los Niños", en F. Sánchez y otros (coords.). *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación*. Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907–2007). Cáceres: SEDHE y Universidad de Extremadura, T. II, 343–354.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2010). La educación infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates y La escuela maternal francesa. La construcción de un modelo propio. En C. SANCHIDRIÁN y J. RUIZ BERRIO (eds): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* Historia y perspectiva actual de la educación infantil (pp. 47–68 y 69–90). Barcelona: Graó, pp. 69–90.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (2011). Influencias del modelo de las Infant Schools en las escuelas de párvulos. Los manuales de Wilderspin y Montesino. En J.M. HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.), *Influencias inglesas en la educación española e iberoamericana (1810–2010)* (pp. 285–295). Salamanca: Hergar Ediciones.
- VIÑAO FRAGO, A. (1983). Una cuestión actual: Sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, nº 2, 179–188.
- VIÑAO FRAGO, A. (Ed.) (1993–94). *El espacio escolar en la historia*. Historia de la Educación, nº 12–13, pp. 11–271.
- VON VEGESACK, A. (Ed.) (1997). *Kid size. The material world of childhood*. Milan: Vitra Desing Museum.
- WILDERSPIN, S. (1832). *Early Discipline Illustrated; or The Infant System Progressing and Successful*. London (2ª ed., 1834 y 3ª ed., 1840).
- WILDERSPIN, S. (1840). *A System for the Education of the Young*. London.
- WILDERSPIN, S. (1840, 7ª ed.). *The Infant System, for developing the Intellectual and Moral Powers of All the Children, from one to seven years of age*. London.

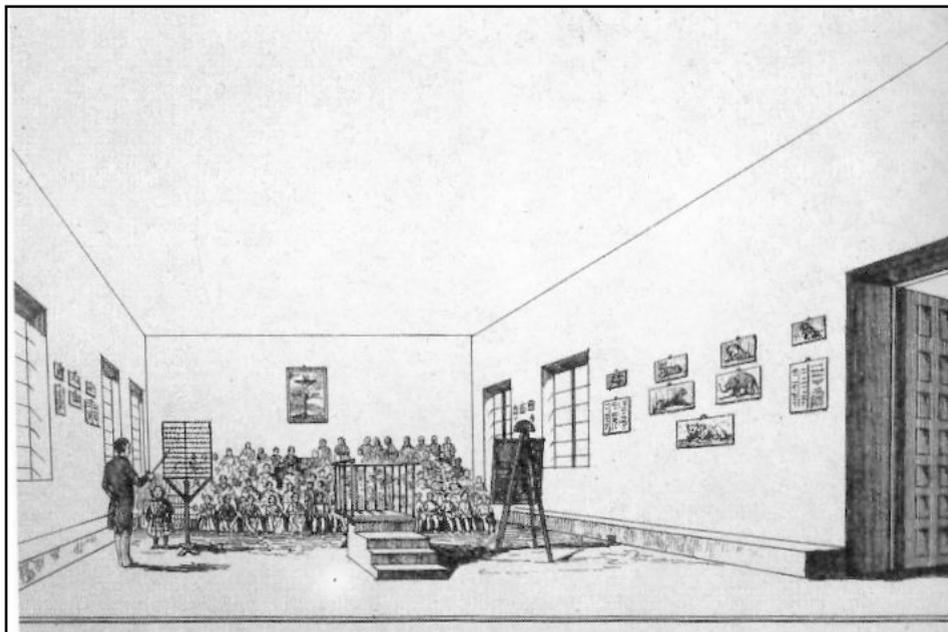
## ANEXOS

**Imagen 1:** Plano de la escuela de párvulos. En Montesino, 1840, Lámina 4.

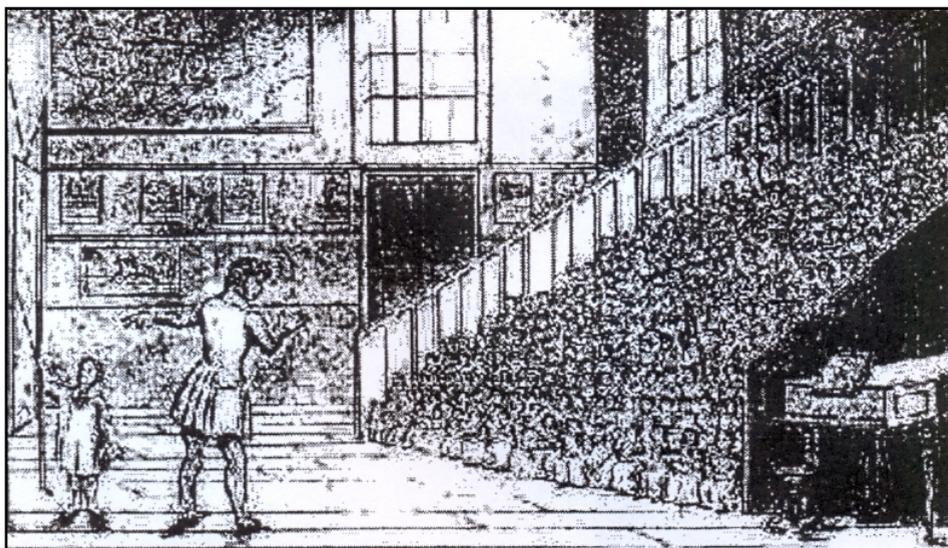


- A Pieza de la escuela.  
 B Patio ó lugar de recreo.  
 C Gradería.  
 E Estufa.  
 F Lugar comun de las niñas.  
 G Idem de los niños.  
 H Bordes plantados de flores.  
 I I Columpios giratorios.  
 K Escala de pies.  
 L L Sitios enrejados para flores.  
 a a a Asiento alrededor de la escuela.  
 1 2 3 &c. Semicírculos.

**Imagen 2:** Niños en la gradería. En Montesino, 1840, Lámina 2



**Imagen 3:** Children in Gallery. En WILDERSPIN, 1840, Plate III.



**Imagen 4:** Kindergaten en Dresden, c. 1900.

En [http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub\\_image.cfm?image\\_id=1684](http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_image.cfm?image_id=1684)

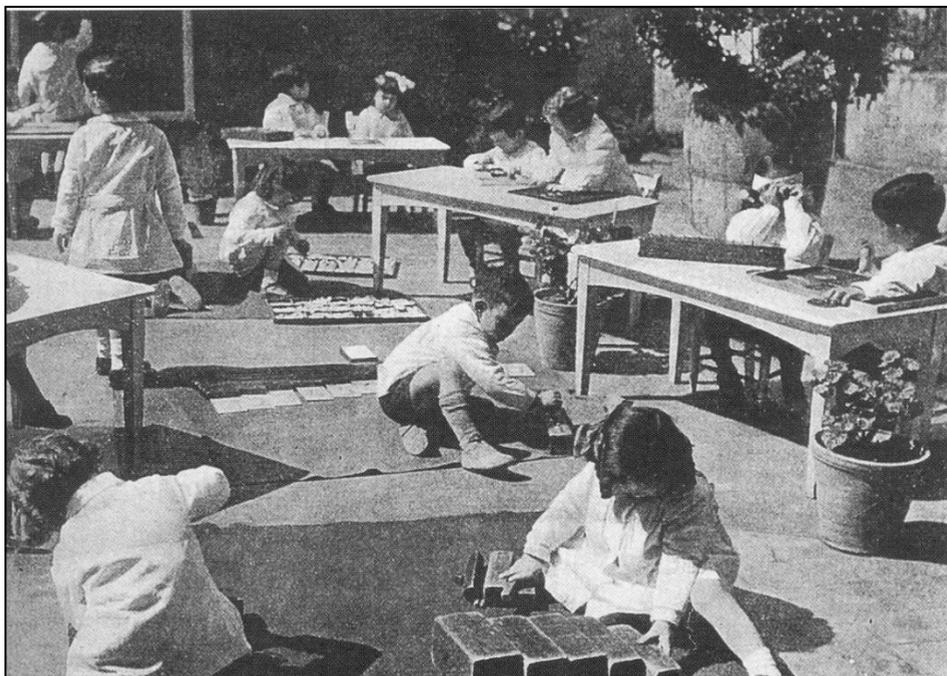
**Imagen 5:** Formación de maestras fröbelianas. 1898.

En [Archives of Ontario](http://Archives of Ontario). Reference code **RG 2-257, Acc. 13522**

[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Student\\_teachers\\_Kindergarten\\_1898.jpg#file](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Student_teachers_Kindergarten_1898.jpg#file)



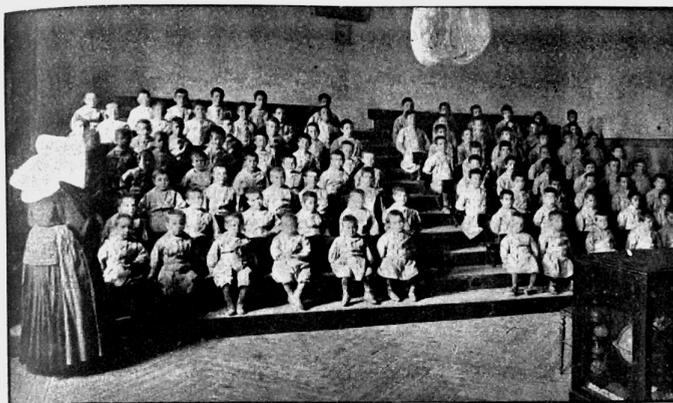
**Imagen 6:** Niños trabajando en el patio. Escuela Montessori en Barcelona, c. 1920.



**Imagen 7:** Escuela Montessori en Tarrytown, New York, c. 1910.  
En Montessori, 1912, p. 348.

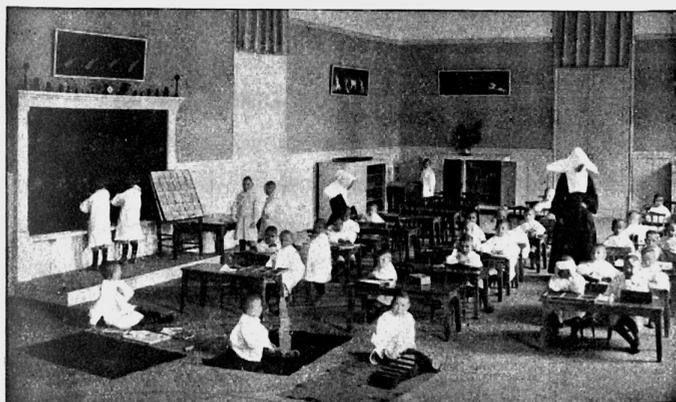


**Imagen 8:** Montaje fotográfico publicado en el artículo de Joan Palau Vera: «Un assaig d'aplicació del mètode Montessori a la casa de Maternitat de Barcelona», *Quaderns d'Estudi*, nº 39, abril 1920, vol. XI, p. 17. En Comas and Sureda, 2011, p. 5844.



CLASSE DE PÀRVULS TRADICIONAL  
La falsa disciplina del quietisme estèril

*(Vegeu l'article de Joan Palau Vera)*



LA MATEIXA CLASSE TRANSFORMADA PEL MÈTODE MONTESSORI  
La vera disciplina de la lliure activitat aplicada a un treball autoeducatiu