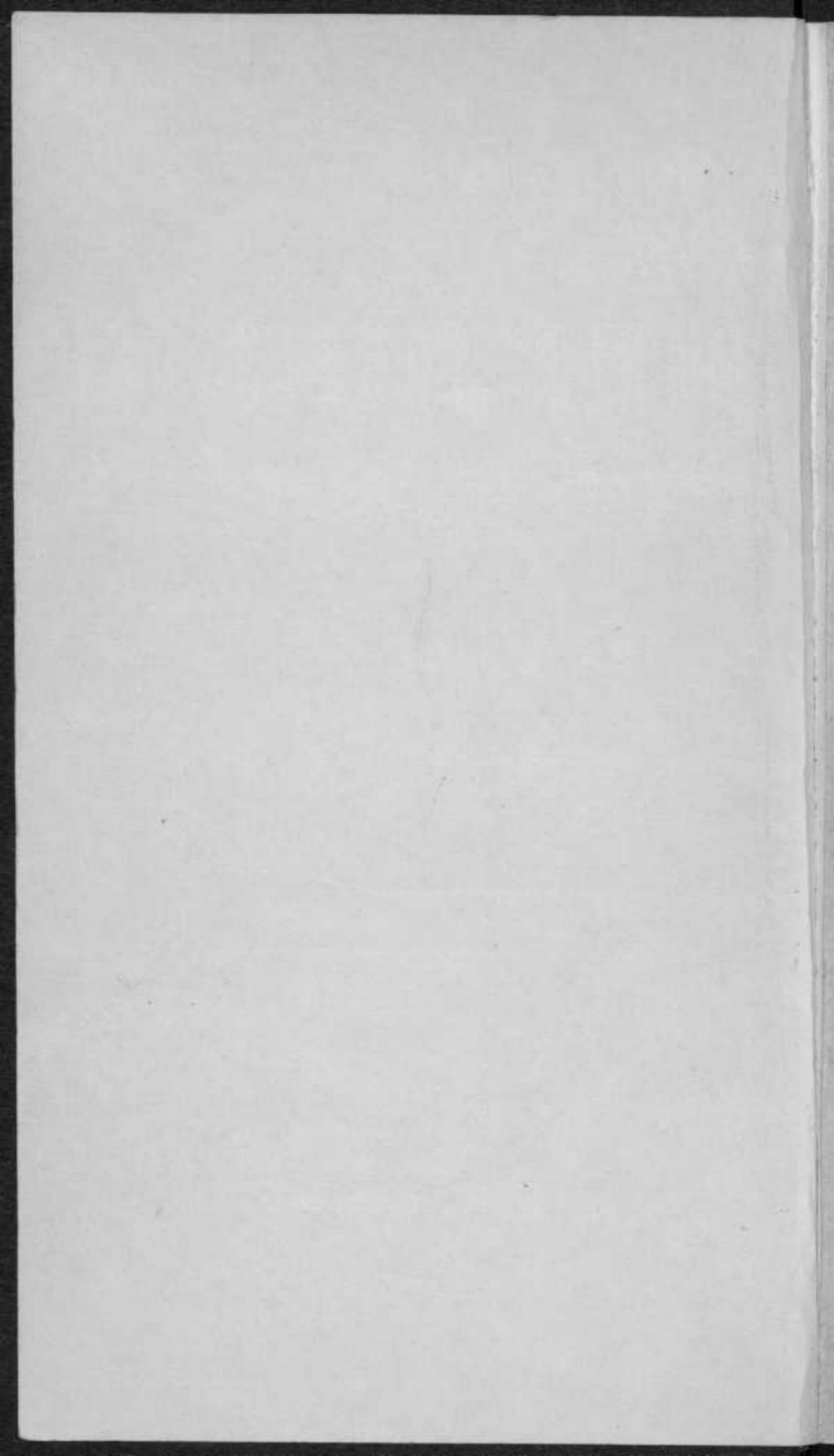


24240

3672

D-30.625

---



MONOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS

R. 3720

6  
3672

# MARIA MONTESSORI

Exposición y crítica de sus métodos de educación y enseñanza

POR

Don Ezequiel Solana



TERCERA EDICIÓN

B.P. BURGOS
N.R. _____
N.T. 99074
C.B. _____
24240
-----
-----

EDITORIAL

**Magisterio Español!**

Calle de Quevedo, 7

MADRID

---

ES PROPIEDAD

---

---

Imprenta de EL MAGISTERIO ESPAÑOL. — 2-6-32

## A QUIEN LEYERE

La prensa pedagógica del mundo entero ha dedicado largas columnas, estos últimos años, a publicar las ideas de la doctora María Montessori referentes a educación y enseñanza, inspirándose unas veces en un vivo espíritu de polémica, y otras veces en el entusiasmo más sincero.

Los países meridionales, porque han creído que respondía mejor a su carácter y a sus costumbres que el simbolismo de otros sistemas, o porque el material de enseñanza es más sencillo y más práctico; los pueblos anglosajones, a quienes anima una fe ardiente por la libertad, porque han visto en el nuevo sistema una oposición manifiesta a los absurdos prejuicios que han prevalecido hasta ahora, unas veces revestidos con la autoridad de la experiencia del pasado, otras cubiertos con el barniz de las modernas teorías psicológicas, todos parece que se han puesto de acuerdo para promover una verdadera revolución en el campo pedagógico.

Y ¿cómo no prestar atención a una obra pedagógica que condena todo el actual ordenamiento de las escuelas infantiles, desde el banco, que puede ser instrumento de tortura, hasta la deficiente preparación del maestro, y desde el material didáctico, inadecuado casi siempre, hasta la vieja rutina que ahoga en el niño toda actividad espontánea, para proclamar en cambio el concepto de libertad del educando como principio de toda la disciplina?

Porque el maestro de hoy continúa siendo, no el que hace inducir a los niños los conocimientos, sino el que los trasmite al cerebro de los escolares. Para tener éxito en su obra es necesario la disciplina de la inmovilidad y del silen-

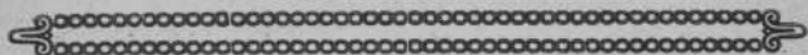
cio; es necesario recurrir a las recompensas y las privaciones. Nadie antes que la Montessori había comprendido que el niño puede aprender todo por sí solo con tal que se le ayude a poner en actividad sus facultades; nadie había fundado un sistema educacional en que el maestro se redujera a la parte directiva, casi invisible, mientras el niño había de ser el factor principal de su propia educación. Y sin embargo, basta leer el libro de la doctora Montessori, *El Método de la Pedagogía científica*, para convencerse de que tiene razón en levantarse contra las ideas predominantes en nuestros días; basta conocer las escuelas por ella regidas para ver que sus ideas se convierten en realidad palpable con la prueba de los hechos.

Pequeños de cuatro años en las escuelas Montessori han aprendido a leer y escribir en seis semanas, sin fatiga alguna, con placer, como si se tratara de un juego de niños. ¿Qué maestro que esto lee no se mira sorprendido y busca afanoso el secreto pedagógico con que se realiza este milagro?

He aquí por qué he querido, ya que no traducir el libro entero, exponer brevemente sus doctrinas y hacer sobre ellas algunas consideraciones. Esto permitirá que se conozcan, con las ideas de la autora, las opiniones particulares de otros pedagogos como Samonati, Mirguet, Tozier, Holmes, que todos se han tenido presentes al escribir esta monografía pedagógica.

Y ahora, que el lector lea y juzgue.

S.



## La obra de María Montessori

**Introducción.**—Hay que hacer pedagogía científica.—Puntos principales.—Cómo vino Maria Montessori al campo de la pedagogía.—La «Casa de los niños» y su rápida propagación.

**Introducción.**—Hacia muchos años que en el campo de la pedagogía no había florecido un nombre ilustre que llamara la atención unánime de los educadores y fuera enaltecido por sus ideas verdaderamente geniales. La publicación del libro *Il Metodo della Padagogia Scientifica applicato all'educazione infantile* (El Método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación infantil) (1), de María Montessori, Doctora de la Universidad de Roma, ha sacudido los espíritus y producido un movimiento mundial en favor de la educación, que ha dado a su autora tan grande como rápida celebridad. Hace cinco años el nombre Montessori era apenas sonado;

---

(1) Este libro, editado por la casa de Vallardi, de Milán, ha sido traducido y publicado en francés por Delachaux et Niestlé, editores de Neuchâtel (Suiza), y en inglés por la casa Hinemann, de Londres. En español se han publicado varios extractos, el más importante con la firma de Alfredo Samonati, de Génova, en los «Anales de Instrucción primaria» de la República oriental del Uruguay, y más recientemente el de doña Leonor Serrano, en Barcelona.

hoy no hay pedagogo medianamente culto que no lo asocie a las modernas ideas en los sistemas de educación y enseñanza.

Las ideas pedagógicas de la Montessori entrañan novedad, son originales, se acomodan a la forma moderna del vivir y a las tendencias científicas del día, y por eso han originado por doquier discusiones y controversias, de las que siempre sale triunfante su valor pedagógico. Se discuten la originalidad, las relaciones con los jardines de la infancia, su adaptación más adecuada a la enseñanza de niños anormales; pero se admiten por todos los principios científicos en que se fundan los nuevos sistemas, su innegable eficacia para la enseñanza de los párvulos y, sobre todo, el celo ardiente con que la doctora italiana ha estudiado la naturaleza del niño, sus nacientes facultades, sus primeros hábitos, para marcar nuevos rumbos en la obra de la educación.

Pudiera decirse que las notas características que revelan más distintamente la personalidad de la Montessori son: 1.º, su instinto maternal, que le lleva a sondear con feliz resultado el alma del niño; 2.º, el estudio profundo de las ciencias antropológicas que ha seguido, llevada de un celo ardiente por la educación de la infancia; 3.º, la práctica, la observación, la experiencia realizada en las *Casa dei bambini* (casas de los niños), que le ha servido durante largos años de verdadero laboratorio. Su sistema, como se ve, no ha podido tener mejores bases: es una mujer dotada de profunda sensibilidad, al mismo tiempo que de sólida preparación científica y de larga experiencia profesional.

**Hay que hacer una pedagogía científica.**—María Montessori, en su triple condición de mujer, doctora y maestra, ha sentido, ha estudiado, ha visto al niño en su desenvolvimiento inicial y progresivo de la infancia, y al querer aplicar los principios pedagógicos a la educación, ha exclamado con pesadumbre: «¡Qué poco ha hecho la ciencia por la educa-

ción del hombre! La pedagogía científica no ha sido definitivamente constituida ni estudiada. Menester es que todos los educadores nos unamos y contruyamos esa ciencia en la que ha de fundarse la educación del niño.»

A esta exclamación, millares de maestros han respondido: —¿Pues no hemos estudiado al niño en estos últimos años desde el punto de vista físico, biológico, genésico, étnico, psíquico y moral? ¿No hemos creado la paidología y la paidotecnia en que tantas esperanzas se han fundado?

Però la doctora Montessori les contesta: «Las modernas investigaciones hechas en el campo de la educación son innegables, pero han de considerarse encaminadas a probar que la enseñanza no es la aplicación de una bien razonada teoría, sino un arte que se inspira constatemente en muchas ciencias a la vez. Los experimentos realizados en nuestras escuelas se han basado en la antropología y en la pedagogía psicológica, y a ellos ha de atribuirse gran valor, pero la verdad es que el progreso práctico de las escuelas reclama una verdadera fusión de esas modernas tendencias, en práctica y en pensamiento.»

Quiere decirse que para llegar al ideal soñado han de fusionarse las tendencias hoy disociadas, han de ser atraídos los hombres de ciencia al fecundo campo de la escuela, a la par que han de levantarse los maestros del nivel inferior a que en muchas ocasiones los tiene apegados la rutina.

**Puntos principales.**—La obra de María Montessori abraza dos puntos principales: 1.º, los métodos instructivos educativos; 2.º, el material de enseñanza.

Tanto los métodos como el material se adaptan a las condiciones de crecimiento y desarrollo de las facultades del educando, y, por lo tanto, requieren ser modificados con frecuencia.

Otro tanto puede decirse del maestro. Debe orientar sus propósitos y sus trabajos en el sentido que demanden las

circunstancias del alumno, y si queremos la transformación de la escuela, desarrollando un sistema de pedagogía científica, será menester que el maestro se familiarice con los métodos experimentales y que se le den los medios adecuados para hacer sus experimentos cuando se le ofrezcan ocasiones oportunas.

Para estos experimentos, que constituyen el alma de todo el sistema de educación, requiérese, ante todo, como principio fundamental, «la libertad del alumno». Sin esta condición, todo experimento es poco menos que inútil.

**Cómo vino María Montessori al campo de la pedagogía.**— Las observaciones que hizo María Montessori sobre niños idiotas, cuando era alumna practicante de medicina en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma, y su ardiente deseo de despertar las adormecidas facultades de aquellos desgraciados, la movieron a estudiar los escritos pedagógicos de Itard, de E. Seguin, y a meditar sobre ellos. Este estudio le sugirió la idea, que luego se convirtió en profunda convicción, de que la pedagogía debía unirse a la medicina en sus tentativas de vencer determinadas anormalidades. Y aun fué más allá: los médicos declaráronse partidarios de los ejercicios gimnásticos para combatir ciertas enfermedades, como la parálisis, la sordera, el raquitismo, etc.; ella, disintiendo de sus colegas, afirmó que la deficiencia mental presenta más bien un problema pedagógico que una cuestión de carácter médico. En todo caso, no debía ser el segundo sino un auxiliar del primero.

En el Congreso Pedagógico de Turín, celebrado en 1898, pronunció María Montessori un discurso que produjo impresión profunda entre los médicos y maestros que la escucharon. Cundieron sus ideas, se discutieron, se alabaron y los ecos de aquellas alabanzas llegaron al ministro de Instrucción pública, entonces Guido Baccei, quien supo prestar a la doctora Montessori generosa protección.

Llamóla a Roma, y le propuso diera algunas lecciones a los maestros, relativas a la educación de los niños anormales. Más tarde se fundó el Instituto Médico Pedagógico, donde se reunieron los niños de constitución psíquica débil, procedentes de las escuelas, y los idiotas recluidos en los asilos. Dos años dirigió María Montessori este establecimiento, enseñando niños y preparando maestros, y en este tiempo, para familiarizarse con los métodos de la pedagogía terapéutica, visitó a París, Berlín y Londres, recogiendo multitud de observaciones, que contrastaban con los estudios personales que había hecho y con las experiencias vivas que cada día realizaba.

Entonces vió que los métodos empleados para la educación de niños deficientes contenían principios educativos más racionales que los otros métodos en uso, y pensó que si se aplicaban a los alumnos normales, no podrían menos de dar resultados maravillosos. Llena de entusiasmo con esta idea, se inscribió en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Roma para estudiar la psicología normal y la psicología experimental, uniendo bien pronto las investigaciones de antropología pedagógica con sus antiguos experimentos de pedagogía terapéutica.

Tal fué el proceso y la preparación de la doctora Montessori para entrar abiertamente por los campos de la pedagogía.

Bien pronto ideó métodos originales, aplicados a la lectura y a la escritura, que si empleados con los niños deficientes dieron resultados satisfactorios, cuando se usaron para la enseñanza de los niños de constitución psicofísica normal, fueron, como ella había supuesto, maravillosos. Y el nombre de María Montessori se hizo luego popular entre los maestros de Italia.

**La «Casa de los niños» y su rápida propagación.**—Una sociedad benéfica que existe en Roma, dedicada a mejorar las

condiciones en que viven las familias pobres, construye casas baratas, y en cada barrio o grupo de ellas dedica un edificio, que llama *Casa dei bambini* (casa de los niños) a albergar aquellas tiernas criaturas que, sin haber llegado a la edad escolar, deben confiar las madres a otra persona para poder dedicarse ellas a un trabajo que les permita ganarse la diaria subsistencia. Esta sociedad ofreció a María Montessori sus casas de niños para que iniciara en ellas la organización de «escuelas infantiles». Y la doctora Montessori, hallando oportunidad favorable para el ensayo y aplicación general de su sistema, y el valor y alcance de sus métodos pedagógicos y disciplinarios, aceptó el ofrecimiento y dedicóse en alma y vida a la educación y cuidados de las tiernas criaturas (1).

Era en 1908 cuando la doctora Montessori inició sus trabajos en la *Casa de los niños*, y antes de dos años su sistema se había extendido por toda la península italiana, haciendo una verdadera revolución en los métodos escolares empleados para la educación de los párvulos.

Mas el movimiento pedagógico no se redujo a Italia. En los primeros meses de 1911 se recomendó oficialmente en Suiza la aplicación del sistema Montessori a las escuelas primarias; en septiembre del mismo año se abrieron en París dos escuelas modelos, una de ellas dirigida por la hija del embajador de Italia, que había practicado en Roma cerca de la doctora Montessori; durante los dos años siguientes se han establecido escuelas montessorinas en los Estados Unidos de América y en el Canadá, en la India, en la China y en Corea, y se han consumido varias ediciones de las obras de

---

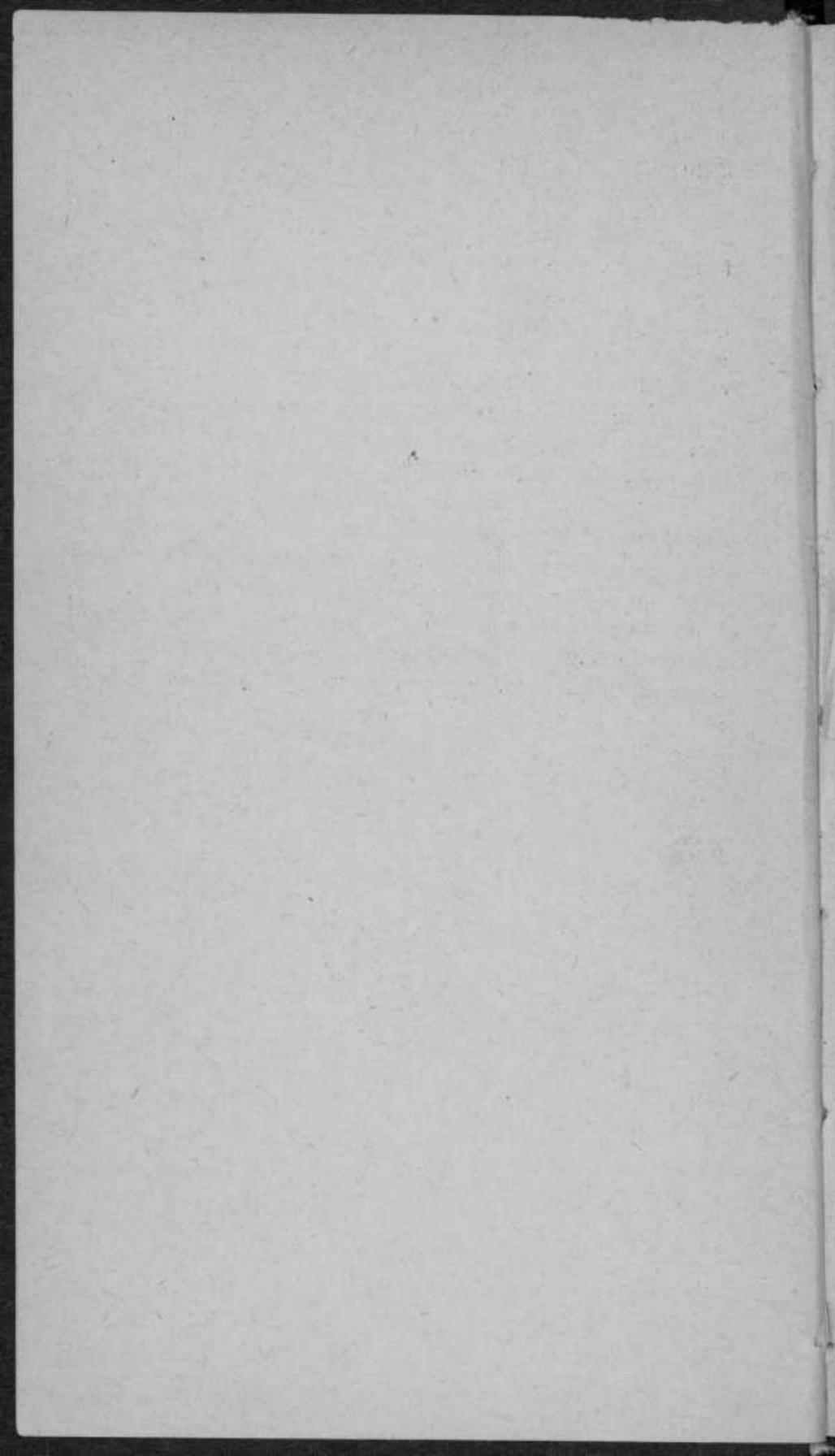
(1) La sociedad benéfica a que nos referimos es la «Asociación Romana de Buenos Edificios», y el director general, Sr. Eduardo Talamo, fué quien ofreció a la Montessori sus escuelas, o *case dei bambini*, que con este nombre son ya universalmente conocidas.

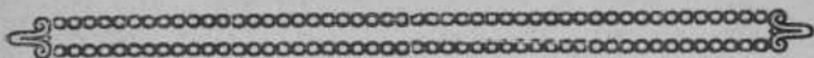
la doctora Montessori hechas en Milán y en Neufchâtel, en Nueva York y en Londres.

Muchos Estados han enviado a Roma maestros escogidos que estudien la organización científica dada a las Escuelas de las *Casas de los niños*, y, en nuestra patria, el Ayuntamiento de Barcelona abrió un concurso para pensionar dos maestras que fueron a Roma a practicar el sistema Montessori. Otros maestros españoles se han adelantado y han ido a Roma y a Milán de su cuenta y por propia iniciativa.

Entretanto, las revistas pedagógicas extranjeras discuten el sistema, estudian su proceso y trascendencia, promoviéndose una agitación de espíritus dentro del campo pedagógico como no se recuerda otro en nuestros tiempos, y en Roma ha empezado a publicarse una revista pedagógica con el título de *Montessori*, donde se exponen doctrinas y se da cuenta de los ensayos que se realizan y de sus resultados.







## II

### Exposición del sistema

**Consideraciones científicas.**— Objeto y límite de la pedagogía científica.— Manifestación libre y espontánea del niño.— Preparación de las maestras.— Fin de la educación.

**Consideraciones críticas.**— Las experiencias realizadas por la doctora Montessori en las «Casas de los niños» y los resultados de estas experiencias, hállanse contenidos en su libro *El Método de la Pedagogía científica aplicado a la educación infantil*, libro que, como hemos dicho, ha tenido un éxito resonante, que ha sido traducido a varios idiomas y ha llevado en triunfo las ideas de su autora por todo el mundo.

En una época de lucha y controversia como la presente, las nuevas ideas han sido muy discutidas. Sin embargo, nadie duda que en su conjunto, aplicadas con discreción y prudencia, pueden contribuir poderosamente a asegurar la victoria definitiva, en vano perseguida hasta aquí, de una enseñanza activa y viviente; realizada por la intuición y la autoeducación, y de una educación basada en el movimiento, en la libertad, en la independencia, contra la enseñanza verbalista y la disciplina coercitiva de la inmovilidad y del silencio.

Pero examinemos el libro y penetrémonos de sus ideas antes de juzgarlas.

**Objeto y límites de la pedagogía científica.**— El primer capi-

tulo está dedicado en gran parte a precisar el objeto y los límites de la pedagogía científica; a establecer la diferencia que separa a esta ciencia de otros grupos de conocimientos con los cuales parece confundirse, por más que ofrece un carácter distinto y peculiar, inconfundible con otras ciencias que pudiéramos llamar sus auxiliares.

La doctora Montessori hace notar desde el principio que la pedagogía científica no ha sido aún denificada ni construída sobre fundamentos sólidos e invariables.

Algunos han querido ver solamente el estudio del niño desde el punto de vista de la antropometría (medida del cuerpo y de sus partes), de la estesiometría (medida de la agudeza sensoria), de la psicometría (medida de las facultades psíquicas), de la medicina, de la higiene y de la hidroterapia. De aquí las fichas y las cartillas antropométricas de los escolares.

Ahora bien: si la antropometría pesa al niño, mide su cabeza, halla su circunferencia torácica, su capacidad vital o respiratoria; si la estesiometría valúa su grado de sensibilidad, es decir, su poder visual o auditivo, la finura de su tacto, de su gusto o de su olfato; su fuerza muscular o su resistencia para la fatiga, etc.; si la psicometría aprecia la potencia de sus facultades de atención, de memoria, de entendimiento o de voluntad; y si la medicina, la higiene y la hidroterapia curan, previenen o fortifican la salud; en una palabra, si estas ciencias son indispensables para dar al educador el conocimiento necesario del niño, ellas no le enseñan a formarlo ni a educarlo: conocer a un niño no es lo mismo que educarle.

Todas estas ciencias han de ser consideradas como la base de la pedagogía científica: ellas forman un elemento preparatorio, inicial y sustantivo; prestan un auxilio y un apoyo de alto precio; pero no constituyen el todo. Importa mucho para nuestro objeto establecer una distinción entre el estudio individual del niño y la obra educativa.

La verdadera pedagogía científica tiene por objeto buscar los mejores métodos prácticos de enseñanza y de educación. Debe inducirse de la práctica cotidiana de la enseñanza del niño, de las manifestaciones de la misma vida escolar.

**Manifestación libre y espontánea del niño.** — La pedagogía científica atiende, observa, nota todas las reacciones espontáneas del niño, para lo que debe dejársele en plena libertad de obrar. Ella saca, en fin, de las observaciones hechas y de los resultados obtenidos, los principios y las reglas que se imponen. Ella va de la experimentación y de la práctica, del movimiento y de la acción, a las ideas y la teoría. Así, pues, no son la antropometría, la estesiometría, la psicometría, etc., las que suministran indicaciones a la psicología didáctica: es la pedagogía empírica la que aporta materiales a la psicología infantil y a la pedagogía científica.

En el curso de su exposición, María Montessori insiste varias veces en la necesidad para la escuela de permitir al niño la libre manifestación de su naturaleza. «Si una pedagogía ha de nacer del estudio individual del niño, ha de provenir únicamente de un estudio hecho sobre seres libres». «La libertad es una condición de la manifestación serena, pura y fiel de la personalidad». En efecto, si la libertad se restringe, el niño adquiere pronto una fisonomía, unos gestos, una actitud que tienen no poco de fingimiento e hipocresía.

Cuando carece de libertad, el niño no es el mismo delante del maestro que en su ausencia. Delante del maestro, el niño es un ser artificial, afectado, fingido. Las observaciones que en él se hagan no servirán ciertamente para conocerle, ni nos dirán lo que realmente es.

Al contrario, si los niños disfrutan de plena libertad, se manifiestan tal como son, se transparentan en sus actos, y el maestro no halla dificultad alguna en distinguir, entre

los retardados intelectuales y morales, los enfermos, los excitados, los normales de inteligencia, capaces de ser disciplinados en sus gustos, en sus aptitudes, en su carácter.

**Preparación de las maestras.**—La doctora Montessori recomienda a las maestras que al observar los gestos y manifestaciones exteriores de los niños, se pongan en guardia contra el espíritu de apriorismo, contra el jugo de las ideas preconcebidas o de los prejuicios. Deben también habituarse, por mucho trabajo que les cueste, a sacrificar en aras de la verdad las convicciones pedagógicas arraigadas y tenidas por buenas, cuando una experiencia más profunda, mejor dirigida, más rigurosa y demostrativa les haga ver el error en que vivían. Sólo a este precio, la pedagogía experimental podrá llegar a ser una pedagogía científica.

Finalmente, la autora expresa, al terminar el primer capítulo de su libro, la necesidad de preparar a las maestras «por el espíritu y por el corazón», si se quiere hacer progresar la pedagogía científica. «Al alma del educador, dice, debe unirse el espíritu de sacrificio del sabio y los éxtasis inefables de los místicos».

En las páginas de *El Método de la Pedagogía científica* hay trozos verdaderamente admirables, trozos donde brilla el alma ardiente y entusiasta del apóstol. Allí se ve a la autora delante del niño en acto de adoración; la vida que germina en el pequeño ser la mira como cosa sagrada, que «el secreto de toda naturaleza, de todo el hombre, está en el alma del niño».

Y este profundo amor que la Montessori siente por la infancia está iluminado por el conocimiento exacto de todas las fases del desarrollo del niño. Lo ha estudiado en su organismo fisiológico y en sus manifestaciones psíquicas; en el cuerpo y en el alma, en el hospital y en la casa, en la escuela y en la calle: lo ha estudiado como médico, como maestro y como filósofo durante largos años.

**Fin de la educación.**—El propósito de María Montessori, en la educación de los niños, puede decirse que es doble: biológico y social.

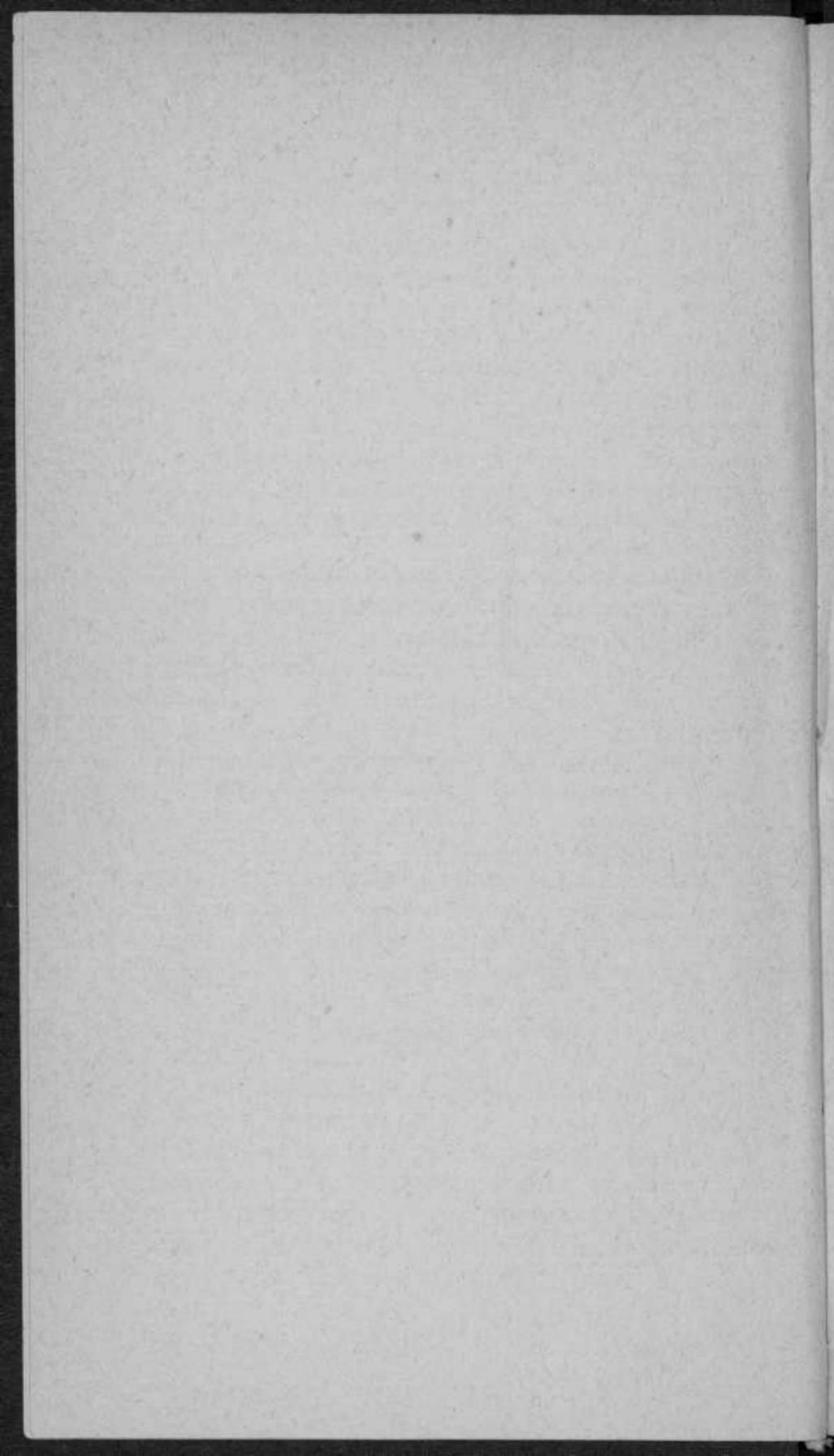
Por medio del primero se propone auxiliar el desenvolvimiento natural del individuo; desde el punto de vista social, trátase de preparar al educando para el medio ambiente en que ha de vivir más tarde. En este último aspecto tiene cabida la educación técnica, que al individuo enseña a hacer buen uso de las cosas que le rodean. *con punto de vista*

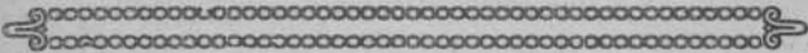
«La educación de los sentidos resulta más importante si se la considera desde ambos puntos de vista. El desarrollo de los sentidos antecede al de la actividad intelectual superior, y el niño entre los tres y los siete años de edad se encuentra en el período de formación.»

La educación de los párvulos debe basarse en este principio: ayudar a la naturaleza física en su físico desenvolvimiento.

El otro propósito de la educación, de preparar al niño para la vida social, debe ser atendido con preferencia más tarde, cuando el período del desarrollo intensivo haya pasado. «Entonces es cuando tiene lugar la educación completa, es decir, física, intelectual, moral, estética, social y religiosa.»







### III

## De los métodos de enseñanza

**Distinción de los métodos.**—Métodos físicos: aseo, mediciones antropométricas, inspección médica.—Los métodos mentales.  
Hora: io de una clase de invierno completa.

**Distinción de los métodos.**—Los métodos seguidos en las «Casas de los niños» son de dos clases: unos se refieren al estado y desarrollo físico de los educandos; otros concierne al desenvolvimiento mental de los mismos. Hay un elemento esencialísimo que se debe tener en cuenta y que tal vez es el elemento primordial: el maestro. El maestro no es en el sistema Montessori un mero educador: es un observador científico que examina, día por día y niño por niño, los cambios circunstanciales que se verifican en cada individuo y aplica conforme a ellos los métodos adecuados.

Tanto los métodos que atañen a la parte física del niño como los que se dirigen a la parte intelectual, han de cooperar juntamente al fin que el maestro se propone. Así, pues, en la práctica no actúan separadamente; y si nosotros los concebimos separados, es porque nos conviene a los efectos del análisis.

**Métodos físicos.**—En los métodos físicos debemos considerar tres partes esenciales: 1.<sup>a</sup>, el aseo; 2.<sup>a</sup>, las mediciones antropométricas; 3.<sup>a</sup>, la inspección médica.

En las «Casas de los niños» no se exige cuota alguna por concepto de enseñanza. Pero se obligan los padres a enviar los niños a las horas señaladas, limpios en el cuerpo y en el vestido, provistos de un delantal, que se vestirán en cuanto entren cada día, debiendo guardar además los padres respeto y consideración a los profesores, y cooperar con ellos a la educación de los alumnos.

Será expulsado de clase todo niño que no se haya lavado convenientemente, que se presente con traje sucio, o cuyos padres, por faltar al respeto debido a los maestros o por su mala conducta, destruyan la obra educacional que sus hijos reciben en el instituto. Cada niño debe tener y conservar cuidadosamente su cartilla antropométrica conforme un modelo dado.

Las mediciones de los niños son de dos clases: unas simples, como la talla, el peso, la medida de la circunferencia torácica, etc., que pueden ser tomadas por los mismos maestros en las horas del baño semanal; otras son complejas, y requieren instrumentos especiales y la cooperación del facultativo.

Estas últimas mediciones son ejecutadas en las visitas de inspección médica, que se realizan con harta frecuencia, anotando cualquiera anomalía que se observare por el maestro o por el médico en la cartilla antropométrica del niño.

Tienen estas cartillas notas particulares referentes al régimen alimenticio de los niños y a sus enfermedades en los primeros años, así como también otras concernientes al oficio de los padres, género de vida, etc. De esta manera, puestos a contribución el interés del padre, los conocimientos del médico y los trabajos del maestro, puede obtenerse una obra más eficaz, una educación más perfecta, preparando al niño para la vida completa, que es el ideal del educador.

En armonía con el resultado de las mediciones, que nos muestran el desarrollo físico, han de disponerse los salo-

nes de clase, los patios y el mobiliario correspondiente. María Montessori ha ideado unos muebles ligeros, fáciles de llevar de un sitio a otro, que contribuyen a promover el principio de libertad en las manifestaciones espontáneas de los niños. Los patios y jardines están en fácil comunicación con las clases, y así los niños van y vienen de una parte a otra, aunque se prefiere para todos los ejercicios, siempre que sea posible, el aire libre.

Nota característica de las «Casas de los niños» es la decoración, que se ha procurado que sea sencilla, alegre y bella en lo posible, a fin de promover el sentimiento estético por las manifestaciones artísticas.

**Los métodos mentales.**—El principio de libertad en que se inspira el sistema de María Montessori se transforma en un medio de disciplina al aplicarlo al desarrollo de las facultades mentales.

«El maestro debe respetar toda manifestación que responda a un fin útil, de cualquier modo que se exteriorice, y debe observarla cuidadosamente para poder dirigirla.» Sólo deben reprimirse las actividades que afectan al interés colectivo, así como las inútiles y peligrosas. Pero, por regla general, no es permitido ni reprimir los movimientos espontáneos ni imponer trabajos arbitrarios, que coarten de algún modo la libertad del educando.

Este principio de la libertad no es nuevo en el mundo educacional. El Dr. Dewey había expuesto esa doctrina, aunque refiriéndola principalmente a las relaciones sociales de los niños en la vida corriente. La doctora Montessori no la considera, sin embargo, desde el punto de vista social, sino en el sentido biológico e individual, pues según ella «es hacia unidades simples, observadas una a una, hacia donde la educación debe dirigirse».

De cómo se realizan la enseñanza, la educación psíquica, y a qué fin se las conduce, puede formarse idea con sólo

examinar los ejercicios correspondientes al horario de invierno que ponemos a continuación:

**Horario.**—En el invierno, los alumnos permanecen en las «Casas de los niños» desde las nueve de la mañana hasta las cuatro de la tarde, distribuyéndose el tiempo de esta manera:

De nueve a diez, entrada. Saludo. Revista de aseo personal. Ejercicios prácticos de la vida corriente, como ayudarse unos a otros a ponerse los delantales y ordenar sus cosas. Recorrer el salón para cerciorarse de que todas las cosas están limpias y puestas en orden. Ejercicios de lenguaje: conversación. Los niños relatan los principales sucesos ocurridos en el día anterior. Ejercicios religiosos: oración.

De diez a once, ejercicios intelectuales: pequeñas lecciones de cosas interrumpidas por breves descansos. Nomenclatura de objetos; ejercicios conducentes a la educación de los sentidos.

De once a once y media, ejercicios físicos sencillos: movimientos hechos con soltura y gracia; posición normal del cuerpo, marchas en línea, saludos, movimientos de atención, paseos, colocación de objetos con orden y gusto.

De once y media a doce, comida y oración.

De doce a una, ejercicios de recreo, juegos libres en el jardín o patio descubierto, siempre que el tiempo lo consienta.

De una a dos, juegos de carácter educativo dirigidos por el maestro. Los alumnos mayores ejecutan algunos trabajos prácticos, tales como limpiar el salón, quitar el polvo de los objetos, poner las cosas en orden, etc. Inspección general de limpieza. Conversación.

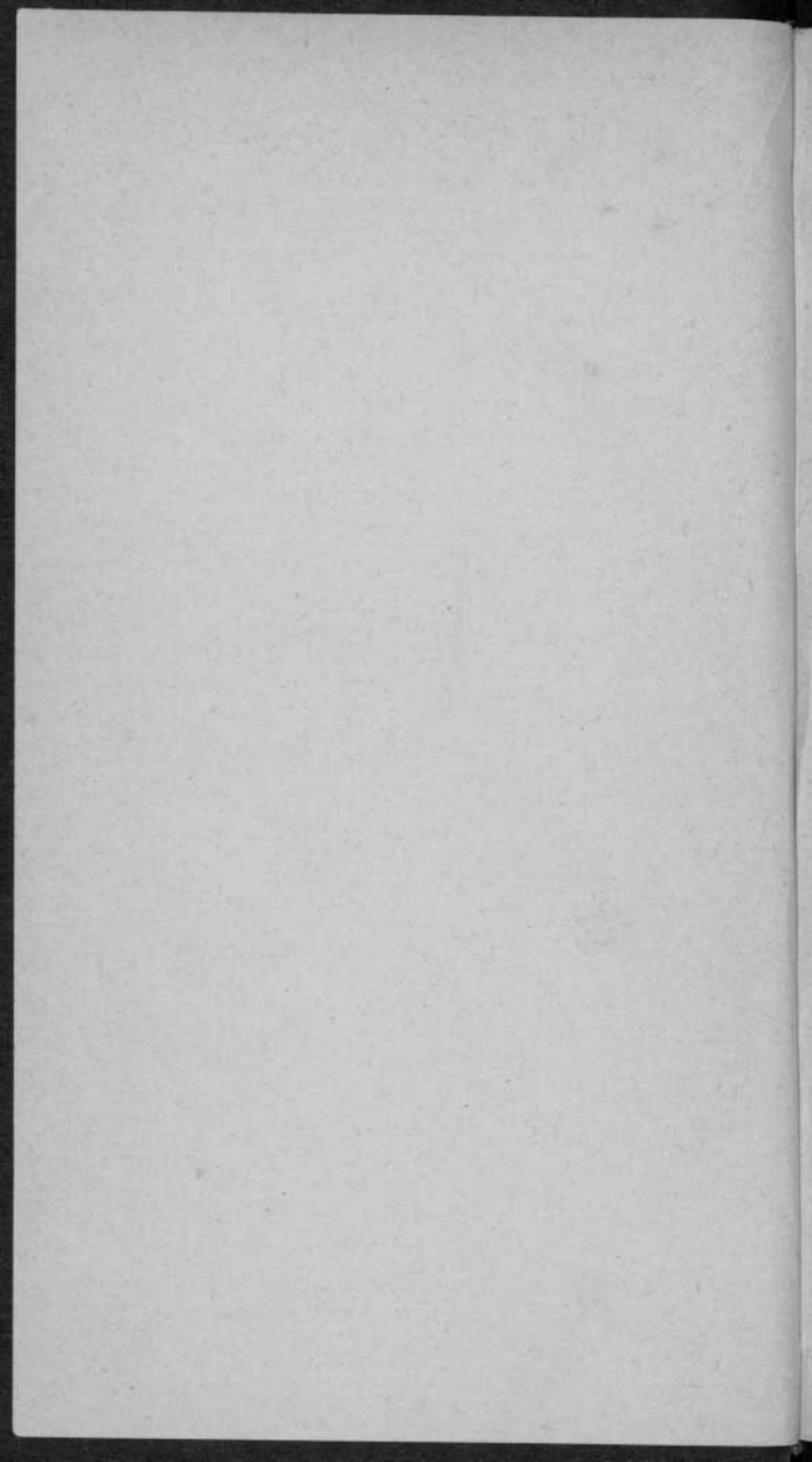
De dos a tres, trabajos manuales. Modelado en arcilla. Trabajos en papel: plegados, recortados, tejidos, dibujo, etcétera.

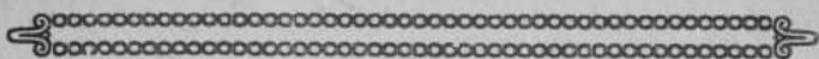
De tres a cuatro, gimnasia colectiva y canto, siempre que

se pueda, al aire libre. Ejercicios dirigidos al desarrollo de la previsión. Visita y cuidado de plantas y animales, que corren a cargo de los mismos niños. Salida.

Todos los ejercicios que se propongan a los niños deben ser individuales, breves, sencillos y objetivos. El maestro observará en cada niño si se interesa en el objeto propuesto, cómo se interesa y por cuánto tiempo; apreciará este interés por la viveza de sus ojos y la expresión de su cara; anotará en la hoja del niño cualquier anomalía o rasgo especial que observare para relacionarlo con otros interiores; pero pondrá el mayor cuidado en no ofender el principio de libertad individual para que el niño siga mostrándose francamente ingenuo y espontáneo.







## IV

### Factores de la educación

**Métodos y procedimientos especiales.** — Sujeto de la educación, medio social educador y sus medios de acción. — El programa escolar y partes que comprende.

**Métodos y procedimientos especiales.**— En los capítulos siguientes, María Montessori, después de haber hecho breve historia de su obra, entra a examinar los principios, métodos y procedimientos que ha imaginado, que ha aplicado en sus escuelas y que recomienda a las maestras, convencida de su bondad y eficacia.

Considerando atentamente los tres factores esenciales de la educación: el *sujeto*, el *medio social* en que el educando se desenvuelve, el *educador* y sus *medios de acción*, examina y precisa la importancia relativa de estos tres factores.

**El sujeto.** — Para adquirir el conocimiento necesario del niño, el educador debe empezar por estudiarle individualmente, mediante los métodos de antropología, estesiometría y psicometría, familiarizándose prácticamente con las reglas de higiene.

María Montessori estima como indispensable el dar a las maestras la técnica elemental de estas ciencias, a fin de ponerlas en estado de llevar convenientemente la ficha antropométrica y la cartilla sanitaria de cada niño.

**Medio ambiente.** — Los educandos de las «Casas de los niños» de Roma, recogidos en un grande edificio por una sociedad benéfica, crecen y se desarrollan en medio de una población miserable y frecuentemente viciosa. No son éstas las mejores circunstancias para que los niños adquieran una buena educación.

Sin embargo, siempre que se pueda, la doctora encarece la conveniencia de que la maestra se ponga en relación con los padres de los niños, buscando el concurso de la familia y la útil asociación de esfuerzos de padres y maestros para que paralela o convergentemente trabajen en favor del educando.

La influencia de la calle o de la familia desgraciada no siempre puede evitarse totalmente; pero en las «Casas de niños» se trata de constituir una familia que sustituya en lo posible a la verdadera.

**El educador y sus medios de acción.** — La maestra de la «Casa de los niños» enseña poco; en cambio, observa y dirige mucho. Los niños deben instruirse por sí mismos, por su propia acción, por su propia iniciativa, en toda libertad, y sujetos a su propia corrección y censura.

Respetuosa ante todo con la libertad del niño, parece no tener allí otra misión que distribuir a los alumnos el material educativo de que deben servirse. Ella les ayuda solamente con algunos consejos y direcciones, sin aparentar ayuda o auxilio directo, para que los niños se imaginen que ellos aprenden solos.

Siempre atenta y vigilante, la maestra está en todo, mas no interviene sino con cierta oportunidad, medida y discreción. Habla poco; su grande preocupación, cuando prepara la clase, es limitar hasta lo mínimo las explicaciones verbales y el número de términos nuevos que emplea. La sobriedad de palabras y de lenguaje debe ser una de sus cualidades más apreciables. Poco de palabras y mucho de observa-

ciones y de acción: tal debe ser la divisa de una buena maestra.

La doctora Montessori muestra aquí su grande afán de conocer al niño para mejor educarle; pero más que la maestra que educa, es la doctora que inquiere, que investiga, que reúne elementos para constituir la ciencia. Así dice:

«Los alumnos están ocupados cada uno de ellos de un modo diferente, y la maestra, observándolos, puede recoger observaciones psicológicas, las cuales, coleccionadas debidamente y según métodos científicos, pueden hacer mucho en favor de la reconstrucción de la psicología infantil y del desarrollo de la psicología experimental.

Creo, añade, que por mi método he conseguido establecer las condiciones necesarias para el desenvolvimiento de la pedagogía científica, por lo que, quienquiera que lo adopte, haciéndolo así, abre un laboratorio de pedagogía experimental». Pero la maestra no ha de limitarse a observar: ha de ser también la directora del trabajo espontáneo de sus alumnos.

Los medios de acción empleados por la maestra son relativos a las materias del programa, a los métodos y procedimientos de enseñanza adoptados, al sistema de disciplina intelectual y moral puesto en obra en la escuela.

**El programa escolar.**—El programa de la escuela Montessori comprende:

1.º *En educación física:* Los cuidados de limpieza corporal, la higiene de los órganos de los sentidos y la hidroterapia; los trabajos manuales al aire libre (cultivos diversos y jardinería); cuidados de plantas y animales útiles; en fin, la educación de los músculos por la gimnasia, los juegos organizados por la maestra y los juegos libres.

2.º *En educación intelectual:* El cultivo y educación de los sentidos, la observación y estudio de la naturaleza, el dibujo a pulso con entera libertad de asuntos, las formas

geométricas y las ocupaciones manuales (particularmente los trabajos en papel y cartulina), la escritura, la lectura y el cálculo.

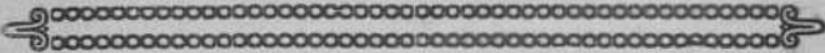
3.º *En educación moral*: La tendencia y constante esfuerzo a dar al niño la noción concreta, precisa y práctica del bien y del mal; a disciplinar las energías y los sentimientos que tiene en potencia, inclinándolos al bien por los métodos de la libertad y del *self-control*, por la influencia del ejemplo y de una lenta y penetrante sugestión.

4.º *En educación estética*: El canto, la danza, los ejercicios musculares rítmicos, los trabajos artísticos de modelaje (basados en el barro), el dibujo, el colorido, la pintura, etc.

5.º *En educación social*: Los ejercicios de vida práctica: una rudimentaria imitación de los trabajos domésticos y la puericultura, para las niñas; los rudimentos de algunos oficios, para los niños, los ejercicios de amabilidad, de gracia, de finura, para todos; los ejercicios religiosos.

El programa y los métodos Montessori difieren sensiblemente de los fröebelianos, pero no hay antagonismos entre ellos: unos responden mejor al carácter vivo y desconfiado de los países meridionales; otros se adaptan más al temperamento pasivo y a la sumisión que caracteriza a los pueblos del norte. Ambos pueden unirse y completarse.





## V

### Educación física

**La gimnástica en las escuelas Montessori: gimnástica con aparatos; gimnástica sin aparatos; gimnástica educativa; gimnástica respiratoria; gimnástica labio-linguo-dental.—Advertencias sobre la gimnástica.—Los juegos.**

Desenvolveremos con algunos mayores detalles cada uno de los puntos enumerados en el programa de educación física, deteniéndonos más especialmente en la gimnástica y en los juegos.

El aseo es una cuestión previa en el sistema Montessori; es algo imprescindible antes de dar el primer paso en la educación y en la enseñanza.

El niño, antes de ir a la escuela, y en la escuela misma, ha de lavarse las manos, la cara, el cuello, las orejas, las narices, los dientes, y ha de lavarse no una, dos o tres veces, sino cuantas sea necesario. El lavatorio se hace con jabón y sin él, con agua caliente y con agua fría. Y no es lo menos importante de las enseñanzas el hacer que el niño aprenda a lavarse y enjugarse de la manera más conveniente.

Pero no se limita el aseo a las distintas partes del cuerpo, sino que se extiende a los vestidos, al calzado, a las prendas propias del alumno, a los instrumentos de juego, a la clase, al jardín. El objeto es habituarle al aseo y hacerle

gustar de sus encantos desde los primeros años de la vida. También los baños son de un uso muy frecuente.

**La gimnástica.**—El niño de tres a seis años tiene necesidad de ser protegido por una gimnástica especial. Hay una gimnástica buena y provechosa; pero hay otra gimnástica muchas veces inútil y en ocasiones funesta. La gimnástica colectiva, a base de coerción, es perniciosa. Esta gimnástica impide los movimientos espontáneos e impone otros escogidos por no se sabe qué criterio fisiológico.

La buena gimnástica tiene por objeto la educación muscular. Esta gimnasia comprende una serie de ejercicios encaminados a obtener la coordinación de movimientos fisiológicos y su desenvolvimiento, como la marcha, el juego de los miembros, de las manos y de los dedos, la respiración, el lenguaje; favorece el desenvolvimiento allá donde se presentan anomalías y retardos; orienta, en fin, al niño hacia los trabajos más frecuentes o más comunes de la vida.

Para atender al objeto que se propone, la señorita Montessori distingue cinco categorías de ejercicios, a saber:

1.<sup>a</sup> *La gimnástica con aparatos:* El *columpio*, para fortalecer las piernas; el *balón o pelota elástica* suspendida, con taburetes sin respaldo, para desarrollar los músculos dorsales; la *cuerda tirante*, para ejercitarse en la marcha en línea recta; la *escalera redonda*, para aprender a montar; las *escalas de cuerda*, para ensayarse en los movimientos más variados.

2.<sup>a</sup> *La gimnástica sin aparatos:* En esta categoría se comprenden multitud de juegos infantiles en los cuales pueden entretenerse los niños con entera libertad.

3.<sup>a</sup> *La gimnástica educativa:* Ocupaciones al aire libre en el jardín, abrir y cerrar puertas, acción de tomar un objeto y llevarlo a otra parte, hacer pequeños recados. Esta gimnástica es una preparación para la vida práctica.

4.<sup>a</sup> *La gimnástica respiratoria:* Enseña a respirar con mo-

vimientos de los miembros, haciendo el menor gasto de energía y obteniendo el mayor provecho.

5.<sup>a</sup> En fin, la *gimnástica labio-linguo-dental* tiene por objeto el movimiento de los labios y de la lengua, y la fácil emisión de la voz para obtener una pronunciación correcta y preparar para los ejercicios de lectura.

*Advertencias sobre la gimnástica.*—Los ejercicios gimnásticos del sistema Montessori han sido seleccionados cuidadosamente, teniendo en cuenta la desproporción que se observa entre los miembros y el tronco de los niños a la edad en que ingresan en la escuela (tres años), así como al rápido crecimiento de los primeros en los años subsiguientes.

Se ha tenido también en cuenta que la organización del niño es débil, y su actitud erecta, lo mismo que la marcha, constituyen para él una causa de fatiga, y que los huesos largos de los miembros, cediendo al peso del cuerpo, se deforman y arquean fácilmente. Esto ocurre muy especialmente en los niños de familias pobres, mal nutridos, y en aquellos cuyos esqueletos, si no presentan síntomas manifiestos de raquitismo, son retardados en su constitución ósea. La tendencia de los niños a mantenerse sentados y a levantar las piernas hacia arriba se considera como una expresión de la necesidad física relacionada con las proporciones de su cuerpo.

Si se observan los aparatos inventados por la Montessori para las «Casas de niños», se encuentran que responden a que los educandos puedan ejercitar sus miembros evitando al mismo tiempo la fatiga originada por el peso del cuerpo.

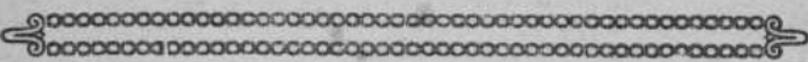
**Los juegos.**—Como Fröbel, la doctora Montessori hace del juego una de las bases de su sistema. Como Fröbel, y acaso más que él, impone al juego la condición «de constituir, no un ruido o un simple descanso de la atención, sino un trabajo libre que tiene por objeto un trabajo útil».

Tales son, por ejemplo, los juegos que toman por instru-

mento cuadrados de madera, en número de diez a los cuales se adaptan trozos de paño o cuero, provistos de corchetes, de ojales, de botones, de cintas, al objeto de que el niño aprenda a abotonarse los vestidos, atarse los zapatos, etc.

Estos ejercicios pueden comprenderse en ocasiones dentro de la gimnástica educativa o de la educación del sentido muscular.





## VI

### Educación intelectual

**Cultura de los sentidos.**—Carácter del material didáctico Montessori.—Métodos, procedimientos y material para la educación de los sentidos.—Observación y estudio de la naturaleza. **Dibujo del natural a pulso.**—Las formas geométricas.—Ocupaciones manuales.

**Cultura de los sentidos.**—La educación de los sentidos es uno de los fundamentos de la educación intelectual. Ya los antiguos filósofos habían dicho: *Nihil est in intellectu, quid prius non fuerit in sensu* (nada hay en la inteligencia que no haya pasado por los sentidos). Tal es igualmente la opinión de María Montessori. Por eso afirma que por la educación de los sentidos debe empezar la educación intelectual, y el cultivo de los sentidos es una de las partes más importantes de su método, donde si no todo lo que dice es nuevo, puede por lo menos asegurarse que es práctico y que es útil.

Los sentidos son particularmente educables en la primera infancia. Si en la primera edad se abandona o descuida su cultivo, el adulto tendrá mucho que trabajar para llenar esta laguna, la educación de los sentidos se hará más difícil y, por lo tanto, más lenta, menos eficaz y menos durable.

La educación profesional empieza de ordinario demasiado tarde. A este propósito dice la doctora Montessori:

«Si no está preparada por una seria educación de los sen-

tidos y fuertemente apoyada por la observación sensorial directa, la experimentación personal y numerosas aplicaciones prácticas, la cultura intelectual, ejercitando las solas vías psicomotrices, no forma sino pensadores fuera del mundo real.»

La cultura de los sentidos, que lleva en el método Montessori tantos ejercicios prácticos interesantes y agradables para el niño, es un medio fecundo y poderoso de combatir la educación libresca, y de hacer inútil aquella disciplina coercitiva que se funda en el quietismo y el silencio de los educandos.

**Carácter del material didáctico Montessori.**—Es indispensable que la maestra conozca la técnica de la estesiometría, aunque los procedimientos estesiométricos no sean apenas aplicables a la primera infancia. Por otra parte, el material didáctico de María Montessori, que podría hacer pensar en los instrumentos estesiométricos, tiene por único objeto la cultura de los sentidos. Este material les da ocasión para ejercitarse, en contra de los estesiómetros, que sólo sirven para medir. Ello, además, no fatiga al niño, sino que, por el contrario, le interesa, le entretiene y le aprovecha. Y sabido es que el objeto de la educación no es gastar, sino desenvolver energías.

El «test» mental de Sanctis, para diagnosticar el nivel intelectual de un niño, consiste en disponer acá y allá cubos de dimensiones variadas. El niño debe distinguir en cada par el más pequeño y el más grande. El cronómetro de d'Arsonval mide el tiempo de reacción, pero es evidente que no resulta ninguna cultura sensorial de esta experiencia.

Lo mismo la evaluación de la fatiga muscular por el ergógrafo o de la potencia de las facultades (atención voluntaria, memoria cuantitativa o cualitativa, por ejemplo) por los «tests» fatiga generalmente al niño sin interesarle ni cultivar sus sentidos.

Pero he aquí, por ejemplo, el juego de los cilindros, per-

teneciente al grupo de los *incastrí* (ajustes), del material montessorino. Se compone de cilindros de madera con bases crecientes de uno a diez centímetros, que se trata de encajar en huecos circulares del mismo diámetro. El objeto del ejercicio es acostumbrar al ojo a percibir las diferencias de dimensiones (cultivo del sentido de la vista). El niño normal toma siempre interés por este juego, tan vivamente, que con frecuencia se opone a toda ayuda. Observa atentamente la relación que existe entre el diámetro del hueco y el del cilindro, que es la parte esencial del ejercicio, y si se equivoca, se corrige por sí mismo. Quiere decir que sus errores le instruyen. Este ejercicio provoca la autoeducación, la corrección por sí mismo, y hace posible el método de observación por la libertad, que es el alma del sistema.

El juego de las *torrecitas* ofrece las mismas ventajas. Se construye con un sistema de cubos de diez centímetros a un centímetro de arista. La columna sube del cubo más grande al cubo más pequeño, que corona la cúspide. El juego es muy entretenido y afina el sentido de la vista. Un niño de tres a cuatro años que haya jugado a las torrecitas será más fuerte al cronómetro que un alumno de la escuela primaria de siete años que no se haya ejercitado en este juego.

Conviene comenzar la educación de los sentidos del niño por la parte muscular, que es el órgano del movimiento. Se hará esta educación enseñando al niño a marchar en línea recta, a respirar, a sonarse las narices, a comer y a beber con limpieza, con urbanidad y conforme a las leyes fisiológicas; a sentarse bien a la mesa; a lavarse y enjugarse; a ponerse con prontitud y comodidad las diferentes prendas de vestir, abotonándose y acorchetando las que sea menester; a anudar o lazar cordones y cintas, llevar y traer objetos de un punto a otro; a subir y bajar las escaleras, abrir y cerrar las puertas, etc., ejecutando a la vez, y de la mejor manera, todas las funciones fisiológicas y todos los actos usuales de la vida práctica.

Ejercitar al niño en la coordinación de movimientos es, por otra parte, desenvolver su atención, su espíritu de observación e iniciativa, la memoria, la confianza en sí mismo; es, además, darle el hábito de ponderación y de medida, uno de los objetivos más importantes de la educación.

**Métodos, procedimientos y material para la educación de los sentidos.**—La doctora Montessori distingue un gran número de sentidos: en primer término está la sensibilidad general o tocar, a la cual ella refiere los sentidos muscular, térmico (o del calor), básico (o del peso) y estereognóstico (o de las formas y de los contornos); luego el sentido de la vista y del oído, y, finalmente, los del gusto y el olfato.

Los procedimientos destinados a la educación de los sentidos son muy numerosos, y el material que facilita su aplicación, de un ingenio sumamente agudo. Indicaremos algunos someramente, pero recomendaremos a los maestros, y sobre todo a las maestras de párvulos, que lean el libro de la Montessori, donde encontrarán muchas cosas nuevas, que les evocarán sin duda ideas y recursos de gran valor para la obra educativa.

Para la educación del tacto emplea tiras de papel de graduada suavidad; para la del sentido térmico, una serie de pequeñas escudillas que se llenan de agua a diferentes grados de temperatura; para la del sentido básico, pequeñas tablillas de distinto espesor; para la del sentido estereognóstico, los prismas y cubos del sistema fröbeliano.

«El método por mí empleado para la educación de los sentidos, dice Maria Montessori, consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto didáctico, y en esperar la espontánea reacción del niño.»

Existe semejanza entre el material utilizado en la aplicación del método montessorino y el que emplea la psicometría; pero la doctora hace notar esta importante diferencia: «El estesiómetro hace posible la medición; mis objetos, por

el contrario, no permiten con frecuencia tomar medidas, pero sirven, en cambio, para provocar en el niño la ejercitación de los sentidos.» El material didáctico ideado por la Montessori es, por consiguiente, tan esencial a sus métodos como los dones y los juegos de los «Jardines de la Infancia» lo son en el simbólico sistema de Frœbel.

A los sentidos del tacto y térmico no se ha dado apenas importancia en la educación, salvo en las clases especiales dedicadas a los sordomudos y ciegos. María Montessori les da grandísima importancia, particularmente al sentido del tacto, cuya educación es el ejercicio preparatorio de sus métodos de escritura y de lectura.

He aquí cómo procede en los ejercicios:

«Hago, dice, que el niño se lave cuidadosamente las manos con jabón en una palangana, haciendo que las enjuague en otra que contenga agua fría. Luego le enseño cómo secarlas y restregárselas con suavidad, preparándolo de ese modo para su baño regular. Después le muestro cómo palpar, es decir, la manera de tocar las superficies; para eso es necesario tomar el dedo del alumno y llevarlo muy despacio sobre las partes que se quieren hacer sentir.

Otra característica particular de la técnica consiste en enseñar al alumno a mantener sus ojos cerrados mientras toca, alentándolo a que así lo haga, diciéndole que de ese modo sentirá mejor las diferencias, con lo que se le conduce a que distinga sin la ayuda de la vista los cambios de contacto. De esta manera aprenderá pronto y mostrará que le agrada el ejercicio.»

El material empleado para el desarrollo del sentido del tacto consiste en una colección de tiras de papel de todas graduaciones, desde las más suaves hasta más ásperas, representadas en este caso por el papel de lija; pero se utilizan también otros materiales que entran como elementos de interesantes juegos.

Para la educación del oído se hacen alternar los ejercicios

auditivos con intervalos de silencio. A este propósito dice en su libro *María Montessori*:

«Hay un silencio absoluto donde nada, absolutamente nada, se mueve. Los niños se miran asombrados cuando, estando yo en medio del salón de clase, permanezco tan quieta, que es como si realmente no estuviera en él. Entonces tratan de imitarme, y lo hacen aún mejor que yo. Llamo la atención aquí y allí hacia un pie que se mueve casi inadvertidamente. La atención del niño se concentra entonces hacia cada una de las partes del cuerpo, en el vivo deseo de conseguir una inamovilidad perfecta.

Cuando los alumnos son puestos a prueba de ese modo, se establece un silencio muy diferente de aquel que nosotros acostumbramos a llamar por ese nombre.

Parece como si la vida se fuera desvaneciendo gradualmente por completo, y que el salón de clase se volviera vacío poco a poco. Entonces empezamos a oír el tic tac del reloj, y ese sonido parece acrecentarse en intensidad a medida que el silencio va siendo más absoluto. De fuera del patio, que antes parecía silencioso, llegan sonidos varios, como el gorjeo de un pájaro, los pasos de un niño, etc.

El sentido se excita y parece que se reciben con el silencio sensaciones nuevas.»

**Observación y estudio de la naturaleza.**—El punto de partida de la educación intelectual es la observación inteligente de la naturaleza. Por eso empieza la Montessori recomendando la comunicación directa del niño con la naturaleza mediante el jardín, los cultivos de plantas y flores, la cría y cuidado de los animales domésticos, que producen los mejores resultados educativos, intelectuales y morales.

Estas ocupaciones, en efecto, proporcionan a los niños nociones intuitivas y concretas de *botánica*, de *jardinería*, de *meteorología*, de *zoología*, de *entomología*, de *cría de ganados*, etc., por el placer que hallan en sembrar y plantar, en

cultivar y recoger las plantas y semillas, en criar y cuidar animales; de *economía doméstica*, por la preparación de los productos del jardín y la ejecución de trabajos de orden y de limpieza en la clase, cuando de ello se ofrece ocasión; de *moral*, por las virtudes de paciencia, de previsión y vigilancia que del trabajo se derivan, por las prevenciones injustificadas para ciertos animales que hostigan o destruyen; de *ciencias comunes*, por el sentido de evolución de los seres y fenómenos que ellos suscitan en la vida ordinaria.

**Dibujo del natural a pulso.**— Los procedimientos recomendados por la Montessori para desenvolver en los niños el buen gusto y las aptitudes naturales para el dibujo, son en gran número, y aunque no son originales, se presentan con cierta novedad.

El método se basa en el dibujo libre, que es el que mejor conviene al temperamento espontáneo del niño. Desenvuelve su capacidad de observación y revela sus tendencias personales por la elección de los objetos dibujados. Al principio, los ensayos son frecuentemente defectuosísimos; pero la maestra escribe bajo el dibujo lo que el niño ha querido hacer, con lo cual se le anima. Así, no es raro ver un conjunto informe de líneas y leer por debajo: «esto es un coche», «esto es un barco». Poco a poco, los trabajos van siendo más inteligibles, y a la postre pueden llegar a ser artísticos.

Se recomiendan los ejercicios con lápiz de color y pincel, aplicados a asuntos que deben ir graduados en orden de dificultad.

Los ejercicios de dibujo son también preparatorios para la escritura, puesto que contribuyen a dar a los músculos de la mano la agilidad y destreza para la ejecución de los trazos que forman las letras.

**Las formas geométricas.**— En la enseñanza de las formas

geométricas es donde la doctora Montessori se aleja más, sin duda alguna, de Federico Frœbel, y, sobre todo, de sus discípulos, que hacen de la enseñanza de las formas geométricas en la escuela primaria una verdadera geometría. Analizando éstos, los cuerpos y las formas geométricas se salen del dominio de la observación simple y de los rudimentos donde la Montessori se mantiene.

Según la Montessori, el análisis geométrico de las figuras va más allá de lo que consienten las tiernas facultades de los niños. Se les puede iniciar—observar no es analizar—en el conocimiento del cuadrado, del rectángulo, del círculo, dirigiéndoles al servicio de la mesa o a otras aplicaciones comunes de la vida práctica. Las expresiones medio, centro, arista, cuadrado, rectángulo, ángulo, círculo, circunferencia, radio, etc., son términos técnicos cuando se analiza; pero cuando se observa solamente sin prescindir del conocimiento que implican, se convierten en expresiones familiares. Ir más lejos conduce a un puro esfuerzo de memoria sin presentar utilidad alguna.

Los *incastri*, de que ya hemos hablado, llevan cilindros, cubos, prismas de la misma altura, pero de bases diferentes, o losetas de forma cuadrada, rectangular, triangular, redonda, elíptica, oval, etc., todas provistas de un botón que permite asirlas y sostenerlas, y que el niño encaja o ajusta en el hueco correspondiente. El débil espesor de las losetas les recuerda las superficies, puesto que una de las tres dimensiones es apenas perceptible.

Ahora bien, el hecho de que la forma de muchos objetos que representan a la vista, como puertas, ventanas, mesas, tablas, ladrillos, coberteras, huevos, etc., tienen analogía con las losetas manipuladas por el niño, hacen su empleo particularmente recomendable. En el curso de los ejercicios, el niño se apercibe y corrige por sí mismo de los errores que comete. Puede apreciar también por sí que las losetas cuadradas, a diferencia de las rectangulares, se ajustan fácil-

mente en cualquier sentido que se las tome; que sucede lo mismo con los discos circulares, pero no con las losetas elípticas u ovoideas. Así el niño juega, así aprende; así, por medio de la observación, rectifica por sí mismo sus errores.

**Ocupaciones manuales.**—La doctora Montessori atribuye la más alta importancia a las ocupaciones manuales. Ellas solas pueden adiestrar la mano para ponerla en condiciones de producir trabajos útiles. Pero María Montessori rechaza ciertos trabajos preconizados por Frœbel. Por ejemplo, el tejido de tiras de papel y el bordado sobre cartón no son, a su juicio, adaptados a los ojos de los niños en una edad en la cual el poder de acomodación no ha adquirido todavía su cabal desenvolvimiento.

En cuanto a las ocupaciones frœbelianas, tales como el plegado de papel, no son, dice, trabajos manuales, sino meros ejercicios, en los cuales no se ve una utilidad directa e inmediata.

Para los trabajos en cartón sigue este procedimiento: la maestra trabaja a la vista de los niños con materias de antemano preparadas, y procura indirectamente que los mismos niños quieran imitarla. Aquí, el dibujo se combina con las formas geométricas para la construcción de cubos, pirámides, cilindros, conos, cuadrados rectángulos, triángulos, círculos, semicírculos, etc. Así se afirman, en el orden de las ideas, las nociones antes adquiridas.

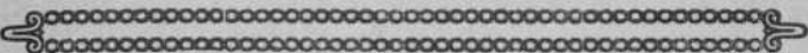
Los trabajos de modelado tienen grande analogía con los de Frœbel. Sin embargo, María Montessori cree que en esta parte Frœbel ha sufrido una equivocación al no dirigir al niño a que produzca desde el principio obras útiles, al no estudiar su individualidad psíquica en sus manifestaciones espontáneas.

En el método montessorino de modelado, la maestra distribuye a cada alumno una tablita de madera con un poco de arcilla; después observa. Pronto los niños se ponen a tra-

bajar y construyen, bien que muy defectuosamente, objetos sencillos conocidos, como frutas, utensilios de cocina, tal vez animales domésticos. La elección de objetos se deja a su entera libertad. Con frecuencia, en los primeros modelados, como antes dijimos en los primeros dibujos, la maestra se ve acaso obligada a escribir debajo una indicación explicativa.

Lo que puede asegurarse es que «los niños que en el modelado se revelan observadores, por regla general, siguen siéndolo más tarde».





## VII

### De la escritura

**Ejercicios preparatorios de escritura.**—Dibujando se aprende a escribir.—Cómo comenzaremos a escribir.—El manejo de la pluma.—Sensación visual, táctil y muscular: los tres tiempos. Alfabeto de papel de lija.—Composición de palabras y frases.

**Ejercicios preparatorios de escritura.**—La doctora Montessori, contra lo que creen algunos pedagogos modernos, es partidaria de enseñar muy pronto a leer y a escribir a los niños; y los procedimientos por ella empleados para atender a este objeto están tan perfectamente graduados, son de realización tan fácil para la maestra, tan atractivos para los alumnos, que muchos niños de tres, de cuatro y de cinco años aprenden en menos de seis meses a leer y escribir mejor que lo hacen ordinariamente los niños de la escuela primaria después de dos años de concurrir a ella.

•El tiempo medio que transcurre entre la primera prueba de los ejercicios preparatorios, dice la propia autora, y la primera palabra escrita, es de un mes o mes y medio para los niños de cuatro años. Para niños de cinco años, el período es más corto, pues oscila alrededor de un mes. Sin embargo, uno de nuestros alumnos aprendió a emplear en la escritura todas las letras del alfabeto en veinte días.

Niños de cuatro años, después que han estado en la es-

cuela dos meses y medio, pueden escribir al dictado cualquier palabra y pasar a hacerlo con tinta en un cuaderno. Nuestros pequeñuelos se hacen expertos, generalmente, después de tres meses de escuela, y aquellos que han escrito durante seis, pueden compararse con el alumno del tercer grado elemental.

La escritura es, indudablemente, una de las más fáciles y más agradables de las conquistas hechas por el niño.

En cuanto a la ejecución, nuestros alumnos escriben bien desde el momento en que empiezan a hacerlo. La forma de las letras, hermosamente redondeadas y sueltas, se asemeja a las que se les presenta por modelos. La belleza de nuestra escritura, raramente la igualan los alumnos de las escuelas primarias que no hayan hecho ejercicios especiales de caligrafía. »

No hemos de hacer nosotros aquí una relación detallada del método, porque no nos hemos propuesto hacer una traducción del libro de María Montessori, pero diremos algo acerca de sus procedimientos más importantes y característicos.

La escritura es un ejercicio muy fácil para todos aquellos niños en los cuales el sentido muscular se haya desenvuelto convenientemente. Trazar líneas y signos con un lápiz, yeso o carbón, es una acción natural, frecuentísima y a la vez placentera para los niños de corta edad. ¿Quién no ha hecho esta observación?

**Dibujando se aprende a escribir.**—Pero es menester preparar al alumno para la escritura mediante ejercicios preliminares de dibujo. Dibujando es como se aprende a escribir, y escribiendo es como se aprende a leer, porque en el orden natural de las cosas nadie duda que la escritura debe preceder a la lectura, aunque en la enseñanza procedemos muchas veces al contrario.

Un alumno hábil en el tejido de Fröbel, pronto se hace

también hábil en la costura. El movimiento necesario para coser se hace sin coser. Lo mismo puede hacerse en la escritura.

Es sin escribir, al principio, como se enseña a escribir. Dibujando cuadrados y círculos llenos de trazos y rayas con lápiz, dibujando flores, frutas, animales, objetos de la clase, escenas de la vida, aunque no se dibuje bien, es como se forma poco a poco el arte de la escritura.

Es un error empezar los ejercicios de escritura por los trazos rectos llamados vulgarmente palotes. Existen esos trazos en muy pocas letras del alfabeto, pues sabido es que la mayor parte de éstas son redondas. Nada más difícil, por otra parte, que construir un palote perfectamente paralelo a otros palotes. Hay que cambiar de rumbo.

Si se observa al niño atentamente, se echa pronto de ver que, antes de trazar líneas rectas y paralelas, quiere trazar circunferencias, redondeles, líneas curvas, porque la línea curva es más fácil, más natural que la recta, siempre rígida e invariable: Por eso la Montessori y otros modernos pedagogos no empiezan el trazado de las letras por la *i* y sus derivadas, sino por la *o*, que luego se combina con el trazo de la *i*, y estos elementos, modificados y combinados, son la base para la formación de todas las letras.

El alumno, una vez preparado para la escritura mediante el dibujo, recibe un guía que, por la intervención de la sensibilidad táctil, muy afinada en el niño, le enseña el movimiento de la escritura con una grande exactitud. Esta guía es un alfabeto vaciado unas veces, y otras recortado en papel áspero y pegado sobre unos cartoncitos guarnecidos de papel suave. De modo que los niños aprenden a escribir, como los ciegos, por el tacto antes que por la vista. De ahí que algunos hayan dicho que la «Montessori enseña a escribir a los niños con los ojos cerrados».

Una muestra o cartel de letras caligráficas verticales pegadas en cartón, verdes, rojas o azules, permiten asociar la

sensibilidad visual de la letra estudiada a la sensibilidad táctil o muscular.

**Cómo comenzaremos a escribir.**—¿Es menester comenzar a escribir haciendo trazos verticales? Un instinto de clara y lógica reflexión basta para facilitarnos la respuesta y afirmar que «no». El niño hace un penoso esfuerzo realizando este ejercicio.

Los primeros pasos deberían ser los más fáciles, y el trazo recto de arriba abajo y de abajo arriba es, sin duda, uno de los más difíciles de la pluma. La línea recta es la exactitud y rigidez, al paso que las desviaciones son naturales y frecuentes; por eso las desviaciones son más fáciles para el principiante que la línea recta, que implica a la vez esfuerzos y perfección.

«Si a una sección de adultos, dice la Montessori, ordenáramos trazar en un encerado líneas rectas en dirección particular partiendo de un punto determinado, advertiríamos muy pronto muchas irregularidades, grandes errores. Unas líneas serían largas, otras onduladas; a la simple vista se observaría la falta de paralelismo.

He observado en los cuadernos de niños anormales de Francia el fenómeno citado por Voisin, de que los trazos verticales van desviándose poco a poco y acaban por parecerse más a las *oes* que a las *les*. Tal fenómeno suele disimularse entre los niños normales mediante el esfuerzo a que se les obliga en los ejercicios.

Observemos los dibujos espontáneos de los niños. La primera tendencia no es a hacer líneas rectas, sino redondeles, *oes*. Y ¿quién de los maestros ignora que la mayor parte de las letras del alfabeto están hechas de líneas curvas? Ciertamente existen también trazos rectos en muchas letras del alfabeto, pero no hay razón para que al principiar a escribirelijamos uno de los detalles últimos y perfectos, y, por tanto, de los más difíciles.

En la enseñanza de la escritura conviene abandonar todo dogma; no tomar en cuenta ni la cultura ni la costumbre. No estamos interesados en conocer cómo la humanidad comenzó a escribir; lo que nos importa es llegar pronto a la meta en el menor tiempo posible y con el menor esfuerzo deseable.»

**El manejo de la pluma.**—El manejo de la pluma es uno de los obstáculos más difíciles de vencer; pero se usa generalmente el lápiz para los primeros ejercicios.

Los niños deficientes vencen la dificultad de manejar el lápiz empezando por seguir con un palillo el contorno de las letras de relieve. La Montessori encontró ese expediente demasiado largo y lo sustituyó por una serie de formas en metal, que el educando coloca sobre su papel, trazando así sus contornos, que luego rellena con un lápiz de color (1).

Este ejercicio, que a primera vista parece sin objeto, hace que el niño, sin comprenderlo, aprenda la parte técnica y mecánica de la escritura. Por él adquiere esa coordinación de músculos necesaria para ejecutar los movimientos de los dedos con firmeza y precisión; se hace dueño del lápiz, y puede dar a medida de su deseo la dirección y el grueso de las líneas. Al mismo tiempo que realiza estas conquistas en la

---

(1) Este procedimiento de rellenar las letras, ya lo usó hace diez años, en Madrid, nuestro compatriota D. Francisco Alonso Gamó, y lo hizo con excelente resultado. Puede estudiarse el procedimiento en su libro, que intituló:

«*Nuevo método y procedimiento sintético, analítico, fundamental, intuitivo y práctico para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura vertical de niños y adultos, los que, sin dificultades sensibles, antes bien, de una manera tangible, fácil, breve y amena, con gran descanso de sus maestros o instructores, pueden adquirir en pocas semanas y con menos de una hora de lección, tan útiles y preciosos conocimientos.*»

escritura, va insensiblemente aprendiendo las formas de todas las letras del alfabeto.

**Sensación visual, táctil y muscular.**—**Los tres tiempos.**— He aquí cómo dispone María Montessori estos ejercicios:

*Primer tiempo.*—*Conocimientos de las letras.*—La maestra entrega a los niños, por ejemplo, la *i* y la *o*, recortadas en papel de lija o áspero, y pegadas sobre cartoncitos revestidos de papel fino. Ella dice entonces, mostrando sobre un cartel las letras en color: —Esta es la *i*; esta es la *o*. (Sensación visual.)

En seguida hace tocar las letras pegadas sobre los cartoncitos, dirigiendo el dedo del alumno por el borde de la letra en el sentido de la escritura. La rugosidad del papel guía el dedo del niño. (Sensación muscular y sensación táctil.)

Repetición del ejercicio, los ojos cerrados. Se reproducen la sensación táctil y la muscular. La sensación muscular es la más tenaz.

*Segundo tiempo.*—*Percepción.*—El niño reconoce la letra y su sonido correspondiente. La maestra dice: —Dame la *i*. —Dame la *o*. Siempre que se crea oportuno, el niño es invitado a tocar la letra, recorriéndola por sus bordes para mejor conocerla.

Si no la reconoce, la maestra no insiste. Se le deja al niño por el momento, y se pasa a otra cosa. No se vuelve sobre el mismo ejercicio hasta que se crea oportuno.

*Tercer tiempo.*—*Lenguaje.*—Después de algunos instantes, la maestra continúa, mostrando una letra. —¿Qué es esto?— Los niños responden: —Es una *i*. —Es una *o*.

Para las consonantes se indica solamente el sonido fonético, y se le asocia inmediatamente una o varias vocales, *m*: *mi*, *me*, *ma*, *mu*, *mo*, y se hace resaltar la consonante *m*.

En este sistema, los vicios de pronunciación aparecen netamente, es decir, de una manera distinta y clara. Se pueden corregir entonces con facilidad los defectos funcionales. La

maestra compone sílabas y palabras antes que el alumno conozca todas las vocales y consonantes. (Toda esta parte del método Montessori es el viejo método fonético tan usado en Alemania, y de donde se ha llevado a otros países en los últimos años.)

Vienen en seguida los ejercicios para la composición de palabras por el niño mismo. Cada niño tiene delante de él, en cajas particulares, varios ejemplares de cada letra del alfabeto, recortadas en papel de lija o áspero.

Bien pronto la escritura nace espontáneamente. El niño escribe con el clarión, con el lápiz, con la pluma. No sabe si dibuja o si escribe; ello es que la escritura, preparada casi materialmente por el dibujo y por los movimientos gráficos, se desenvuelve de una manera tan inesperada que pudiera decirse «explosiva».

Una advertencia: no se deben corregir nunca las letras defectuosas. El niño se corrige a sí mismo viendo la letra modelo en el cartel y repitiendo sobre la letra el ejercicio preparatorio de la escritura, que consiste en recorrer con los dedos los bordes de la letra.

En general, a los cuatro años de edad, todos los niños se interesan por la escritura. Algunos comienzan a los tres años y medio. Les gusta, sobre todo, recorrer los bordes de las letras recortadas en papel de lija. Para los niños de cuatro años, conviene dedicar sobre mes y medio a los ejercicios preparatorios de la escritura. Con niños de cinco años no es menester ni siquiera un mes; tal vez a los veinte días conocen ya todas las letras del alfabeto. Los niños de cuatro años, después de dos meses y medio de ejercicios, escriben cualquier palabra que se les dicte.

La escritura es una conquista de las más fáciles y de las más agradables. Desgraciadamente, la caligrafía se enseña con frecuencia cuando la memoria muscular es muy débil, y cuando los defectos, ya de largo tiempo adquiridos, son difíciles de corregir.



María Montessori afirma que, empezando el curso en octubre, los niños pueden escribir una carta para Navidad con bastante expedición y soltura.

**Alfabeto de papel de lija.**—Este alfabeto, que no es sino uno de tantos juguetes, consiste en una serie de letras sueltas, con su rabito para el ligado, recortadas en papel de lija (áspero) y pegadas sobre cartoncitos guarnecidos de papel satinado (liso).

Su uso se concreta a ser, al principio, simplemente una de las lecciones relativas al tacto. Los alumnos pasan las puntas de sus dedos a lo largo de las letras, del mismo modo que los mueven sobre las correspondientes piezas de papel para adquirir idea de lisura y aspereza.

La maestra les enseña a trazar cuidadosamente aquellas letras empezando y terminando en el mismo punto, como se hace para la enseñanza de la escritura ordinaria; de ese modo, no sólo aprenden casi inconscientemente las formas de aquéllas, sino que sus músculos adquieren también la destreza necesaria para adquirir los movimientos requeridos.

En las escuelas Montessori, el educando se posesiona de la habilidad física que reclama la producción de la escritura de palabras mucho tiempo antes que se intente hacerlo escribir. Al mismo tiempo que va siguiendo con el dedo los contornos de la letra, aprende su valor fónico, y así en poco tiempo aprende a conocer todo el alfabeto.

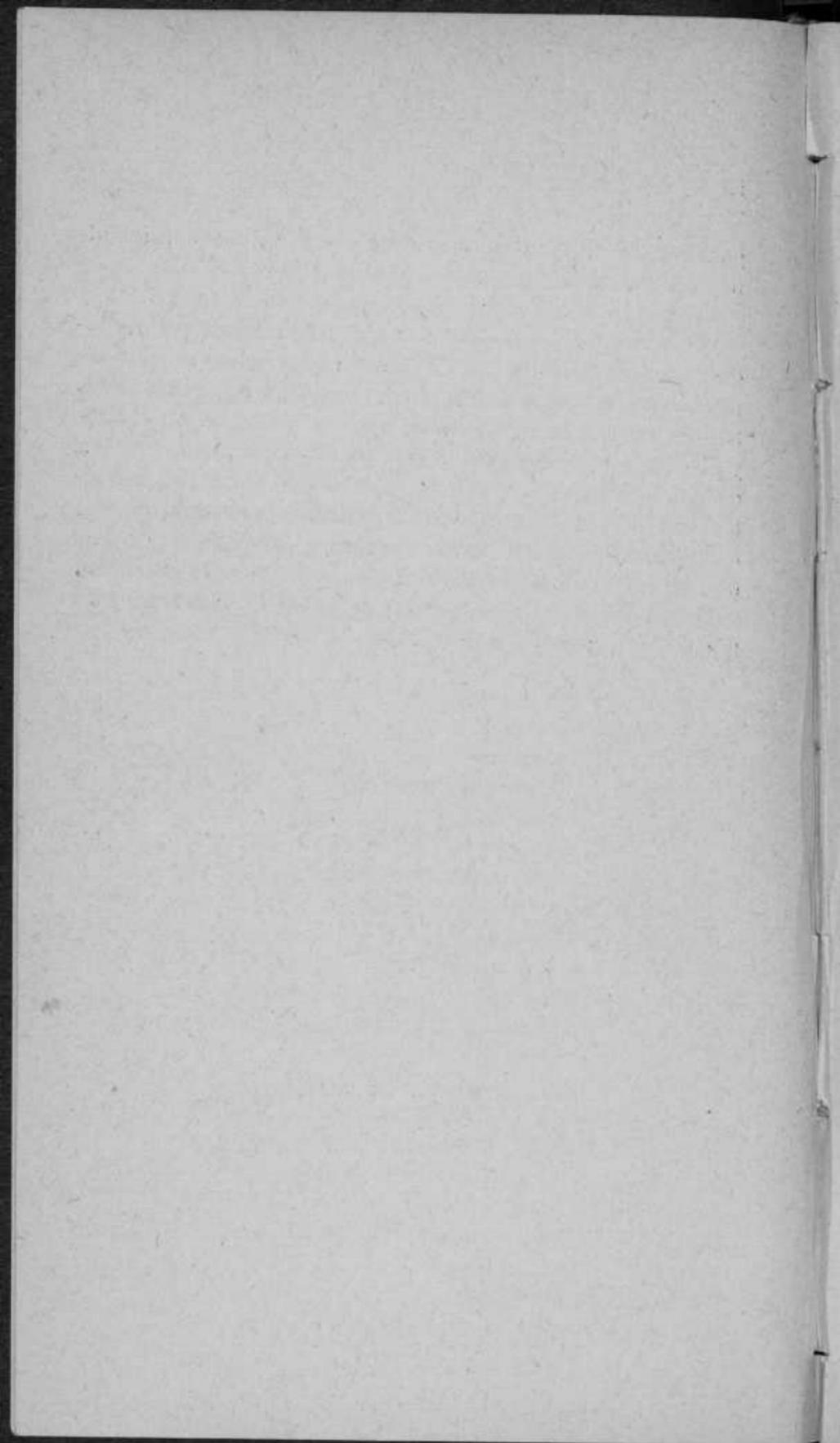
**Composición de palabras y frases.**—Cuando el alumno conoce bien las letras de lija, puede ya emplear el alfabeto de letras móviles. Estas son de papel duro, las vocales en rojo, las consonantes en azul, y se guardan en una serie de cajas que por su estructura se parecen a las que se usan para los tipos de imprenta, pues cada letra tiene su propio compartimiento. En el fondo de cada una de las divisiones hay pe-

gada una letra, y así, al recogerlas en la caja, saben los niños dónde ha de colocarse cada una.

La Montessori describe así el uso de las letras móviles:

«Una vez que el alumno ha aprendido a trazar y a distinguir las letras de lija, conoce también las letras móviles de papel. Si sabe formar sílabas con aquéllas, sabrá con éstas. La diferencia está en que ahora conoce las letras por la vista y al instante, y antes tenía que tocarlas. Así, la formación de palabras no es cosa difícil, pues al componer con las letras móviles, no hace más que repetir lo que antes ha hecho; no traza letras, y, sin embargo, forma palabras, lo cual es un ejercicio complementario, indispensable a la escritura. Esta composición es una especie de aliada de la lectura y de la escritura, una fusión de ambas.»







## VIII

### De la lectura

**Las dos artes hermanas: Cómo el niño se inicia en la lectura.—  
Un juego de lectura.—Letra cursiva y letra redonda.—¿Es  
realmente ventajoso que el niño sepa pronto leer?**

**Las dos artes hermanas.**—La lectura y la escritura son dos artes hermanas; no son dos actos absolutamente simultáneos. La escritura precede a la lectura. La escritura dirige el mecanismo de la pronunciación; la lectura asocia las ideas al lenguaje. La escritura es un acto psicomotor; la lectura, un acto puramente intelectual. Mas la escritura prepara para la lectura, suaviza las asperezas y reduce su dificultad.

Desde los principios, cuando el niño entra en la escuela, hay que aplicar discretamente los ejercicios de gimnástica labio-linguo-dental, que tienen por objeto aprender a ejecutar los movimientos precisos de la lengua en la pronunciación de las consonantes y también reforzar y adiestrar los músculos utilizados.

Estos ejercicios especiales, al principio individuales, después colectivos, son preparatorios de la lectura. Bien graduados, disponen sucesivamente para el análisis de la sílaba, de la palabra y de la frase; permiten notar los defectos particulares de cada niño y corregirlos en seguida, si son funcionales y no orgánicos, pues en este último caso, el niño debe ponerse en manos del médico.

Debe insistirse muy particularmente en la pronunciación clara y distinta de las letras.

El método inicia en seguida al niño en la lectura de palabras escritas con letra cursiva de un centímetro de altura; estas palabras se refieren a objetos puestos a la vista de los niños: objetos de la escuela, utensilios de cocina, juguetes (árboles, animales conocidos, peces o patos nadando, barco con marineros, soldados, trenes, etc.) El aprendizaje comienza por las nomenclaturas, es decir, por la lectura de nombres de los objetos conocidos o presentes.

Aquí hay poca diferencia entre palabras fáciles y difíciles, puesto que el niño sabe ya leer toda clase de sonidos. Se le hace leer los sonidos, las sílabas de que se componen las palabras, lo más rápidamente posible. En seguida comprende el niño lo que lee, sus ojos se animan y el placer le embarga. Lleno de contento, va a colocar la inscripción del nombre de un objeto escrita por él al lado del objeto mismo que tiene por delante. El ejercicio ha terminado.

Después empiezan los juegos de lectura, de los cuales María Montessori tiene copioso y variado repertorio. Estos juegos interesan vivamente al niño, le entretienen agradablemente y le afirman más y más en la lectura corriente, que al fin se convierte en lectura rápida.

Hay en estos juegos lectura de nombres en un álbum de imágenes, cartelones de máximas; en fin, libros propiamente dichos, artísticamente ilustrados en sus cubiertas y en su texto. Todas las molestias de la cartilla y el silbario, toda la pesadez de los palotes en papel pautado, desaparecen con este método.

A partir del momento en que el niño escribe, es menester contar unos quince días antes de ponerle a leer. Mas los adelantos en la lectura suelen ser lentos. Con frecuencia un niño escribe muy bien cuando sólo lee medianamente.

Sin embargo, no debe forzarse nunca a los niños para que aprendan.

La casi totalidad de los niños normales, tratados por el método Montessori, comienzan a leer a los cuatro años. A los cinco años, dice la autora, nuestros niños saben leer y escribir por lo menos como los alumnos de la escuela primaria al fin del primer año de escuela.

Hay muchos testimonios de estos adelantos sorprendentes, tanto más cuanto que después de los ejercicios preparatorios rompen a leer casi de repente.

**Un juego de lectura.**—Entre los varios juegos ideados por la Montessori, vamos a indicar el siguiente referente a la lectura:

Los niños se reúnen en torno de una mesa en la cual están colocados los juguetes de que dispone la escuela; el nombre de cada juguete se escribe en un papelito, que se dobla y se mete en una caja.

Cada niño extrae a la suerte un papelito, y si sabe leer correctamente el nombre que está escrito, tiene derecho a jugar con el juguete correspondiente. Los chicuelos no se cansan nunca de este juego, y es interesante hacer notar que prefieren continuar indefinidamente extrayendo papelitos a ponerse a jugar.

De ahí ha deducido la Montessori que la avidez infantil, la curiosidad intensa y el vivo deseo de aprender de sus pequeños, hacía del incentivo del juego y las recompensas una cosa trivial e innecesaria. Encontró que sería bastante colocar en diferentes sitios del salón de clase y del jardín pequeños canastos llenos de tiras de papel escritas.

Esos canastos ahora se ven siempre rodeados de grupos de alumnos, ansiosos de saber lo que las tiras dicen. Así se van perfeccionando en la lectura.

**Letra cursiva y letra redonda.**—Como el aprendizaje de la escritura y de la lectura se hace en letra cursiva, la doctora Montessori preparó una serie de tarjetas que contenían letra

cursiva y redonda, al objeto de que pasaran a la lectura de la letra de imprenta.

Sin embargo, los alumnos le probaron pronto que ese paso era innecesario.

En la pared de la escuela había un almanaque con grandes letras; aquellos pequeñuelos en su afán de leer, lo rodearon un día y leyeron sin dificultad alguna las palabras que contenía.

Ante aquella prueba convincente, dice la Tozier, algunas de las maestras del establecimiento hubieran deseado proceder en seguida a la lectura de libros; pero la doctora Montessori, después de varias investigaciones, se dió cuenta de que, si bien podían hacerlo con relativa facilidad mecánica, en cambio, no entendían el sentido de la lectura. Dejó los libros y esperó.

Bien pronto se ha podido ver, sin embargo, que si no conviene que los niños hagan en el libro una lectura formal, pueden escribir y leer entre ellos cuantos asuntos les interesan, lo mismo en letra cursiva que en redonda.

Las maestras suelen dar los avisos a los niños, escribiéndolos en el encerado para que éstos los lean.

Los niños suelen también expresar sus pensamientos y deseos, escribiéndolos en el encerado para que los conozcan sus maestras.

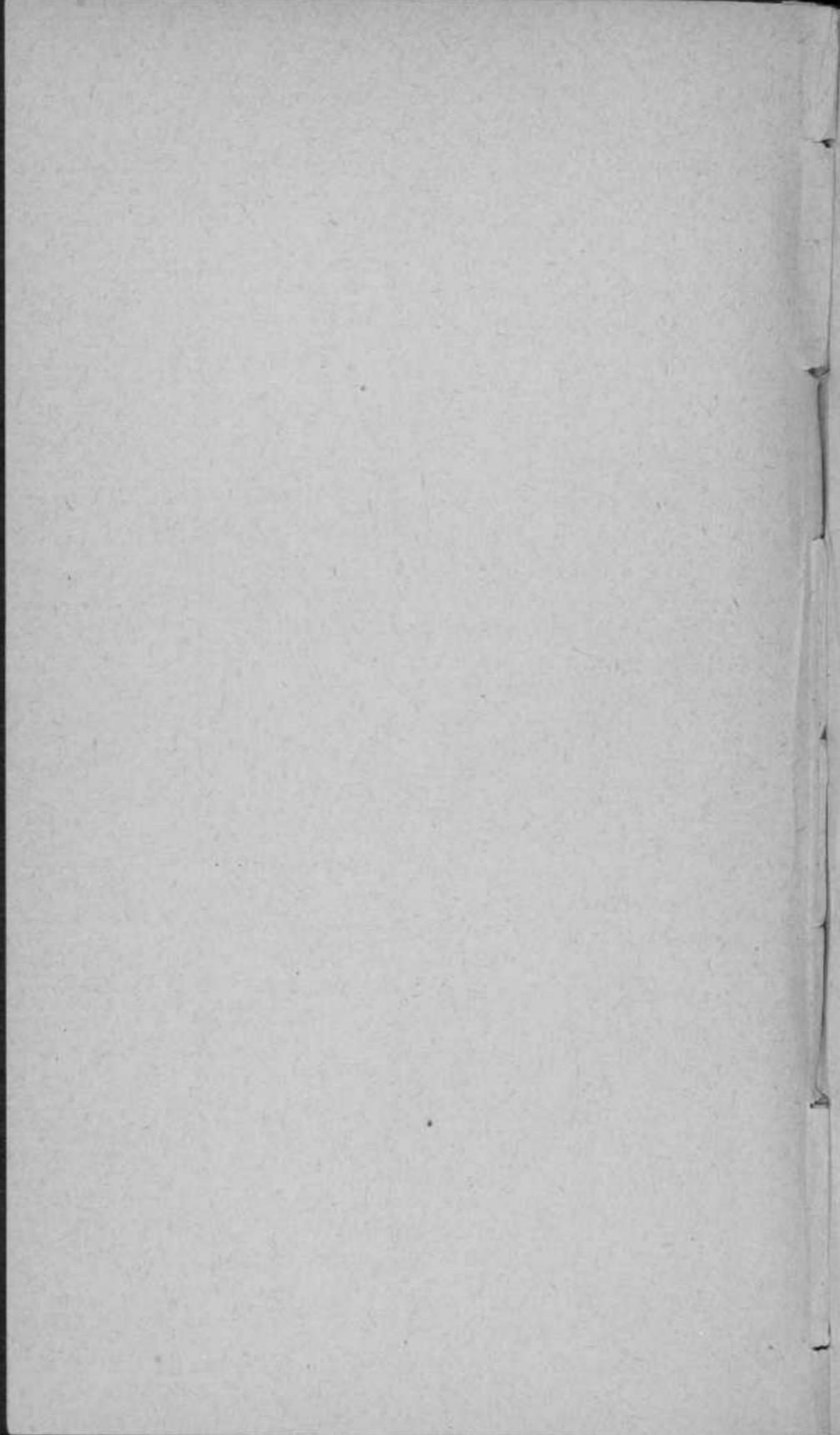
**¿Es realmente ventajoso que el niño sepa pronto leer?**—Ilustres pedagogos—Mirguet entre otros—reconocen que el método Montessori, aplicado con inteligencia en su verdadero espíritu, puede dar tan rápidos y excelentes resultados. Mas se les ocurre esta cuestión previa: ¿Es realmente ventajoso, desde el punto de vista del desenvolvimiento educativo ulterior, que el niño sepa leer tan pronto?

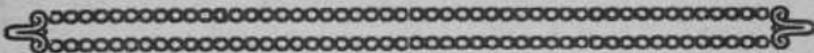
Cuando el niño lea a los cuatro años, dicen, las maestras de las primeras clases le tomarán por su cuenta, y deseosas de facilitar sus tareas y de que el niño luzca los adelantos,

pondrán en sus manos manuales de gramática, de aritmética, de historia, de geografía, de ciencias etc.; le impondrán cotidianamente el estudio textual y libresco de los trozos proporcionales al tiempo prescrito en el horario y al número de páginas de los manuales; abandonarán toda enseñanza de observación y de acción; descuidarán todo procedimiento experimental, intuitivo y concreto; en una palabra, harán más pronto y más irreparables que nunca sus pequeñas víctimas, con la sobrecarga intelectual árida y enervante, entrando en el estudio del verbo, de textos abstractos, de ciencias dogmáticas, con una indiferencia para el alumno y con una aversión tal vez más precoz que las observadas y vencidas. De aquí puede resultar una ineptitud más pronunciada para todo esfuerzo manual o físico, y para toda actividad mental espontánea y personal del niño.

«En tanto, dice Mirguet, que un nuevo Montessori no haya inventado para las escuelas primarias los métodos y el material didáctico que permitan la autoeducación de los alumnos fuera de la intervención del maestro, yo me inclinaria a retardar en los niños el momento de empezar a leer en vez de apresurarlo. El momento más oportuno, dada la organización y métodos de la enseñanza primaria en nuestras escuelas, parece que es entre los ocho y diez años, cuando el desarrollo físico está adelantado y cuando el maestro tenga necesidad de esta ayuda para enseñar las materias del programa en presencia de las cosas y de los fenómenos, por la observación directa, por la intuición sensible y la acción práctica del educando.»







## IX

### Del cálculo

**Ejercicios empíricos.—Ejercicios metódicos: Material intuitivo.—**  
**Las cifras.—Operaciones fundamentales.—Principios genera-**  
**les de educación intelectual.**

**Ejercicios empíricos.**—El niño aprende fácilmente la numeración contando los objetos. Los niños de tres años que llegan a la escuela saben contar por lo menos hasta *dos* o *tres*. La vida diaria ofrece mil ocasiones para aprender los primeros números de una manera intuitiva y práctica.—*Te faltan dos botones en el delantal.*—*Hay que poner tres platos en la mesa*, dice la mamá. Y el niño, en su casa, lo oye y lo comprende.

El uso de la moneda para las pequeñas compras domésticas es un motivo y un aliciente para que el niño empiece y aprenda a contar, como aprendió a hablar, por la imitación y el ejemplo. El vivo interés que el niño siente en poseer objetos puede servir para enseñarle los principios de la numeración.

**Ejercicios metódicos: Material intuitivo.**—El material intuitivo se compone de diez listones de madera; el más corto, de un decímetro; el más largo, de un metro. Cada listón está pintado de rojo y azul, alternativamente, en cada decímetro.

Los listones están sueltos y tendidos en el suelo. La maestra hace contar los decímetros, bien señalados por los colores vivos, y pide a los alumnos mostrar inmediatamente el

listón que les indique por los números. Los niños lo hacen, tal vez después de algunas equivocaciones. Pero pronto los listones tienen un nombre conocido. Se llaman el *uno*, el *dos*, el *tres*, etc.

**Las cifras.**—Se les enseña las cifras a los niños por el mismo procedimiento que hemos empleado para enseñarles las letras. Las lecciones se verifican, como aquéllas, en tres tiempos.—1.º Este es el 5.—2.º Dadme el 5.—3.º ¿Qué número es éste? En ellas se desarrollan ejercicios de conversación sobre cosas conocidas, donde intervienen las ideas de números. Estos números deben ser al principio menores de 10.

Vienen seguidamente los juegos, interesantes e ingeniosos, para asegurar el recuerdo de los guarismos en su forma y significado. Nada más vivo, más despierto, más sugestivo, que el ejercicio destinado a asegurar la noción exacta del valor del cero.

**Operaciones fundamentales.**—La doctora Montessori hace marchar paralelamente el estudio de las cuatro operaciones sobre los números del 1 al 20, y comienza intuitivamente, con la ayuda de un material *ad hoc* de lo más ingenioso que se puede imaginar, el estudio del sistema métrico decimal. El conocimiento de los números se va alargando hasta *ciento*.

También este punto se ha discutido largamente, porque dicen algunos pedagogos: ¿Es posible que pueda comprender estos cálculos un niño de seis años? ¿No tiene tiempo de adquirir, entre los seis y los doce años, las nociones de cálculo y de aritmética apropiadas a su edad?

Sin embargo, no pueden menos de reconocer que hay un mérito muy señalado en el sistema de la Montessori, y es el de ser constantemente intuitivo, autoeducativo, y permitir la corrección directa y personal de los errores, hecha por el mismo alumno, como resultado de sus esfuerzos.

**Principios generales de educación intelectual.**—No pudiendo extendernos más, dado el objeto que con este librito nos proponemos, resumiremos aquí los principios que sirven de fundamento a la metodología de educación intelectual en la pedagogía montessorina.

1.º Es menester tomar por base de la educación intelectual, de una parte, el interés y atractivo que despierta en el niño la cosa enseñada; de otra parte, la libertad en las ocupaciones, ejercicios o juegos que se le propongan. No hay enseñanza útil si no se interesa al niño en el objeto que se le muestra, en lo que se le dice o en lo que se le hace; si él no habla, escucha y obra en plena libertad, espontáneamente y con placer.

No es menester imponerle esfuerzo alguno. El esfuerzo obligado se hace con frecuencia improductivo. Si el alumno se equivoca es inútil corregirle. Debe ser él mismo quien venga insensiblemente, gracias a las repeticiones y a los ejercicios, a pensar, a decir, a hacer mejor lo que había pensado, dicho o hecho mal.

Nada de reproches, sobre todo; éstos le turban, le humillan, le hacen perder todo el beneficio de la lección.

2.º Pocas lecciones colectivas: las inteligencias y las aptitudes son muy diversas. Para esto, el material montessorino dirige al alumno a perfeccionarse por sí solo. Uno de los principales méritos del método consiste en que todos los ejercicios son, para el niño, a la vez que ejercicios de inteligencia, ejercicios de aplicación práctica. Todos reclaman de él sin la menor violencia, observación y acción, reflexión y juicio. Todos le permiten comprobar y corregir los resultados obtenidos. Así, el alumno se interesa constantemente en el objeto de la lección y, divirtiéndose muy entretenido, adquiere conocimiento concreto, práctico y claro de la noción, objeto del ejercicio.

3.º En cada lección es indispensable limitar el campo de la conciencia del alumno al objeto preciso de la lección;

asimismo, ha de evitarse la abundancia de palabras, han de reducirse las explicaciones a lo puramente preciso, ha de restringirse todo lo posible el número de términos nuevos, y éstos han de escogerse ente los más sencillos, propios y usuales.

No conviene extenderse de pronto—tratándose de niños muy pequeños— a dar explicación al conocimiento adquirido: el niño lo hará espontáneamente.

Tampoco deben hacerse explicaciones inútiles; distrayendo al niño de ejercicios personales; más vale enseñarle a aprender y obrar solo, que llenarle la cabeza de demostraciones verbales que no le interesan, porque no las comprende.

4.º Es menester ir de la observación y de la acción práctica a las ideas y a la teoría. El médico no determina su diagnóstico sino después de haber pulsado, auscultado y percutido al enfermo.

5.º El ejercicio personal es la primera y mejor palanca para la educación de los sentidos; lo es también de toda la educación. Por eso no debe nunca prescindirse de él.

Así se pone al alumno en relación inmediata con el mundo exterior y se le prepara para utilizar en su provecho las cosas que le rodean.

El trabajo personal será siempre el más útil, el más provechoso, el más adecuado para el cultivo racional y sistemático de los sentidos y de las facultades mentales en la primera juventud.

6.º Es preciso no confundir el ejercicio de los sentidos con las nociones concretas adquiridas por la intuición. Las lecciones de cosas, por ejemplo, consideradas en su sentido ordinario, no pueden confundirse en manera alguna con los ejercicios encaminados al cultivo de los sentidos.

---

Mania Montec: da  
importancia a la  
educación moral  
X en general

## Educación moral

**Objeto de la educación moral.**—La disciplina.—Cómo se entiende una clase bien disciplinada.—Efectos de la libertad en los maestros.—Sentimiento religioso.—Una visita de la reina Margarita a las «Casas de los niños».

**Objeto de la educación moral.**—Según la doctora Montessori, la educación moral tiene por objeto el cultivo de los buenos sentimientos y del carácter, y la dirección de la voluntad en sus aplicaciones al bien.

La educación debe esforzarse en lograr este resultado mediante una disciplina educadora que respete la actividad libre del niño, empleándola al mismo tiempo en ocupaciones interesantes y atractivas, por métodos que, bajo la vigilancia discreta, atenta y diligente de maestras queridas y respetadas, permitan la autoeducación del alumno bajo su propia responsabilidad y corrección; por la buena opinión que se hace tomar al niño de sí mismo y de su trabajo, que le da una útil confianza en sus obras; por el placer que se le hace hallar en la resistencia a las manifestaciones desatinadas, caprichosas o perversas de su propia voluntad.

Deben respetarse religiosamente las primeras manifestaciones de la individualidad en beneficio de la educación, y, por consiguiente, han de ser evitados aquellos actos que

tienden a reprimir los movimientos espontáneos por imposiciones arbitrarias. Mas entiéndase bien: la libertad no ha de entenderse para las acciones inútiles o peligrosas, pues éstas deben ser siempre reprimidas y sofocadas.

**La disciplina.**—Aquí se presenta un problema. ¿Cómo establecer la disciplina colectiva en una clase de niños educados con plena libertad?

Un individuo es disciplinado cuando, libre de su persona y de sus actos, es capaz de abstenerse por sí mismo y sujetarse a una regla racional de vida y de conducta. Pero no es disciplinado un alumno cuando se ha rendido, artificialmente, inmóvil como un paráltico y silencioso como un muerto. En este caso se le ha aniquilado, no disciplinado.

Sin duda, la disciplina activa y libre es difícil de obtener; mas su ejercicio práctico lleva en sí mismo un alto principio educativo muy distinto de los principios generalmente aplicados, pues que se trata de disponer y de habituar al niño a una disciplina social en la cual deberá permanecer durante el curso de toda su existencia.

Enseñándole a moverse, no estar siempre quieto, es como al niño se le prepara para la vida. Toma el hábito de obrar con corrección; advierte que su libertad tiene por límite el interés colectivo; adquiere buenas formas en sus actos y maneras; se abstiene de todo lo que puede ser perjudicial para los otros u ofenderlos, de todo lo que reviste un carácter de descortesía o falta de atención. Así se penetra de que el trabajo es un bien y la ociosidad un mal. Pero es preciso hacer que los niños no confundan el bien con la inmovilidad y el silencio, el mal con el movimiento y la acción, no siempre inútiles.

Como prueba de esto cítase, entre otros, el siguiente caso:

Era una niña de tres años apenas, que no podía ver ni por entre las piernas ni por encima de las cabezas de sus compañeros, que se habían agrupado alrededor de un recipiente

que contenía objetos flotantes. La niña permaneció algunos instantes silenciosa; mas de pronto, llena de alegría, corrió hacia una silla y la tomó, con objeto de subirse a ella y mirar por encima de los demás alumnos.

Una maestra que lo advirtió, creyendo favorecerla, la levantó en sus brazos para que pudiera ver lo que le interesaba, al mismo tiempo que le decía: Ven, hija mía, ven, que tū también has de verlo.

Y dice la doctora Montessori: «Ciertamente, la niña, viendo los juguetes en aquella forma, no experimentó tan intenso placer como el que hubiera sentido si ella misma, con sus propios esfuerzos, hubiese vencido los obstáculos que se oponían a sus deseos. La maestra privó a la niña de la oportunidad de educarse a sí misma, sin compensar, en cambio, con alguna otra cosa buena aquella pérdida. La niña estaba a punto de sentirse triunfadora, y en lugar de lograrlo, se encontró aprisionada e impotente entre ajenos brazos.»

La Montessori deja a los niños en completa libertad de trabajar u ocuparse cada uno en lo que quiera. Lo que no consiente es alumnos ociosos. Pues bien:

«En esa atmósfera de libertad, dice, solamente una vez se produjeron manifestaciones ruidosas que hubieron de reprimirse. Eso ocurrió con motivo del frenético regocijo de los niños en el momento en que «explotaban en la escritura».

Ví a los alumnos aglomerados los unos contra los otros, cerca del pizarrón, y más atrás, los más pequeños subidos sobre las sillas, a fin de poder escribir por encima de las cabezas de los primeros. Otros niños, incomodados por aquella contrariedad, y al objeto de hallar un pequeño lugar donde poder escribir, hacían caer las sillas sobre las cuales se habían subido sus compañeros. Otros corrían hacia los postigos de las ventanas y hacia las puertas, cubriéndolas con su escritura. En esos primeros días caminábamos sobre una alfombra de signos y de letras.

La experiencia nos ha enseñado cómo apreciar este fenó-

meno y cómo conducir al niño con más calma a nuestra sujeción.»

**Cómo se entiende una clase bien disciplinada.**—Una clase donde los niños hablan y laboran, van y vienen útilmente, es una clase muy bien disciplinada.

La disciplina activa y libre reclama una técnica especial. Poner los niños en su sitio y en orden; mostrarles que las cosas están bien así y por eso hay que respetarlas; que hay de este modo una disciplina saludable y fecunda en la clase, que consiente momentos de inmovilidad y silencio nada penosos para los niños. Si después de haberse asimilado un principio de orden colectivo ellos se levantan, cambian de sitio y conversan, no lo hacen como antes sin saberlo y sin pensarlo, sino por cumplir una acción voluntaria. Y sabiendo que hay acciones prohibidas, serán inclinados a recordar la diferencia que existe entre el bien y el mal. Por otra parte, si se acierta a dar al alumno el gusto por el trabajo, se presta a lo que se espera de él, sin que haya necesidad de recurrir a una disciplina coercitiva. En la sociedad humana, los hombres más activos, los más trabajadores, donde mejor se respeta la libertad, son también los más disciplinados y los más civilizados.

Importa, sin embargo, distinguir en los hechos y ademanes del niño, el móvil que le hace obrar, la intención que le dirige, el objeto que se propone. En tal acción, tal omisión, tal desobediencia, tal oposición formal a la regla, es algunas veces inspirado por un sentimiento, una intención que merece ser aprobada y aplaudida. La reprensión en estas circunstancias produce el más deplorable efecto educativo y moral. (Puede leerse a este propósito, contado por la autora, el episodio tomado de la novela de Notari *Mon oncle milliardaire*, donde Fufú y Fufete son héroes o víctimas.)

María Montessori, en fin, se decide por la abolición de los premios y castigos. Los primeros son ineficaces e inútiles,

llegando a ser dañosos moralmente; los castigos humillan y deprimen.

A los niños, particularmente, turbulentos y refractarios, hay que tratarlos como a pequeños enfermos, con bondad y dulzura, y a veces con más consideración que a los otros. Pero se les aislará, se les colocará solos en una mesa, se les prohibirán los ejercicios a los cuales se aplican los demás. Son muy pocos los niños que se resisten a este tratamiento.

Los niños díscolos e incorregibles necesitan un trato especial y se llevan a las escuelas de anormales.

Los juegos de silencio contribuyen poderosamente a crear la disciplina y establecer entre la maestra y los niños las corrientes de simpatía y la comunicación íntima de sentimiento que es útil desenvolver entre ellos. (A este propósito se han ideado juegos muy interesantes.)

Debemos hacer notar e insistir en ello, que el material de la Montessori, no reclama, como el de Fröbel, la intervención activa y constante de la maestra. Una vez en posesión del material, el niño se educa, se perfecciona, se corrige él mismo. Es una gran ventaja, y acaso la más favorable para el mantenimiento de la disciplina.

**Efectos de la libertad en los maestros.**—Cuando los maestros no están preparados para este régimen de libertad, encuentran siempre grandes dificultades para realizarlo.

Por otra parte, no pueden concebir que su tarea ha de ser aparentemente pasiva. Han creído de un modo demasiado completo que la única actividad libre de la escuela es el maestro, y no comprenden fácilmente que para guiar al niño, mejor que torcer sus inclinaciones, es observarlas y llevar su actividad al objeto que nos proponemos.

La primera idea, durante el primer día de clase, cuando los maestros no obtienen en las «Casas de los niños» el orden y el silencio apetecibles, es creer que están allí demás

o que no sirven para el caso. Pero cuando comienzan a comprender que su misión es la de discernir acerca de los actos que los niños realizan, a cuáles deben oponerse y cuáles deben fomentar, pronto se dan cuenta de la grandeza de su obra si se realiza con la sinceridad y el celo que se requieren. En una palabra, el maestro no preparado se considera como avergonzado e impotente; el maestro que trabaja con fé, ve desplegarse ante sus ojos un mundo de maravillas con el que no había podido soñar, y pronto se da cuenta de lo delicado y trascendental de su misión.

**Sentimiento religioso.**—Siendo el sentimiento religioso innato en el niño, no se le deja abandonado en las escuelas Montessori. Por eso vemos en el horario que al empezar la clase hay ejercicios religiosos para implorar el favor divino en las tareas del día. Y a la hora de comer, se reza para dar gracias a Dios que nos proporciona el sustento necesario para la vida.

**Una visita de la Reina Margarita.**—Por el siguiente pasaje se demuestra lo que puede el hábito de cumplir ante todo con su deber:

«Un día de gran excitación escolar, en el cual la reina Margarita visitaba las *Case dei bambini*, pidió a un pequeño, ocupado en guardar en su caja respectiva las letras sueltas que acababa de utilizar, que deletreara algunas palabras.

El niño, sin darse por aludido, continuó con calma colocando las letras en los compartimientos de la caja.

Una persona mayor que estaba a su lado, extrañada de aquella conducta, exclamó dirigiéndose al alumno indiferente.

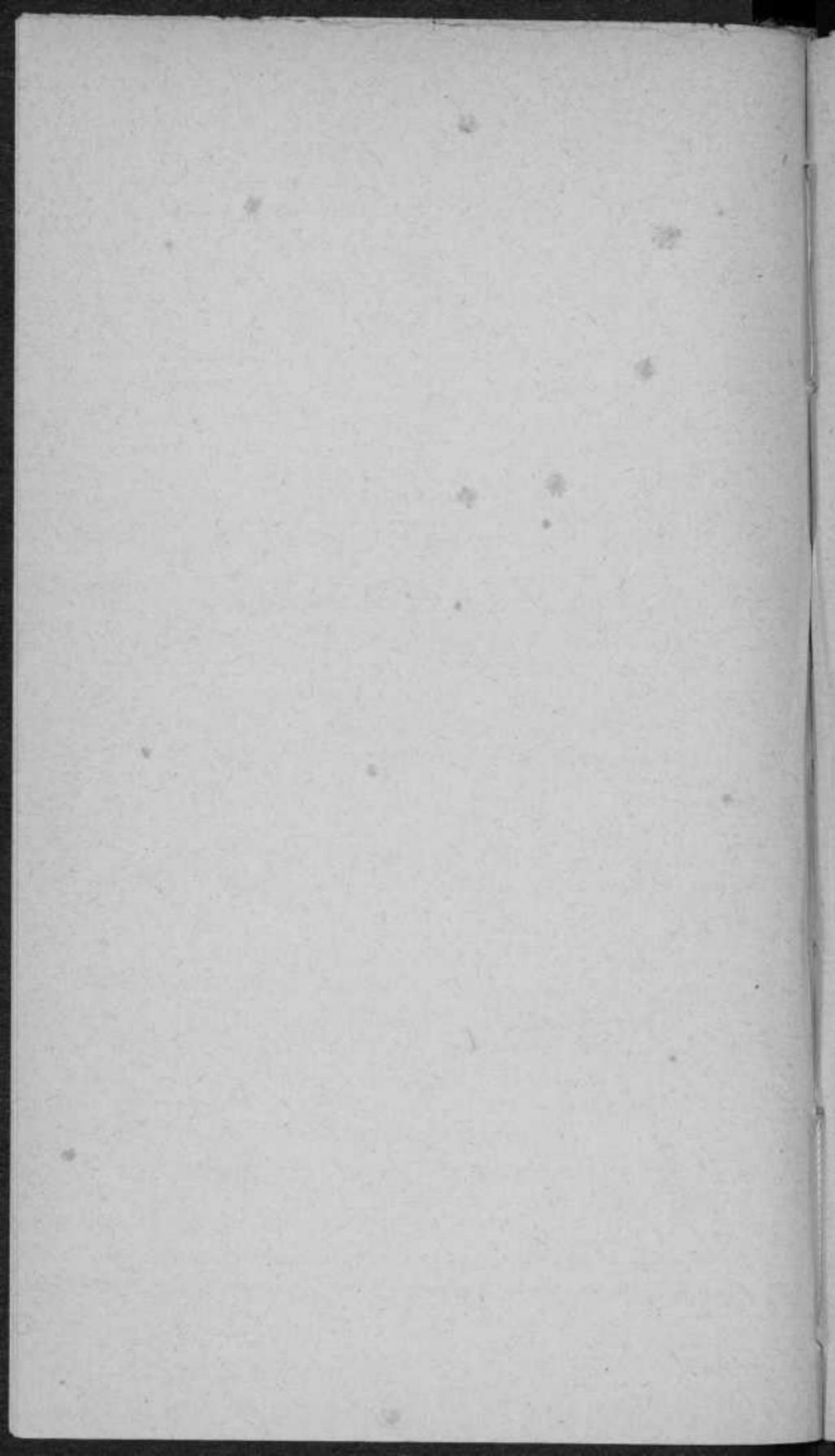
—Pero Mario, pon atención. Esta señora es la Reina.

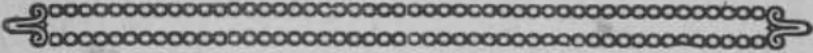
—Ya lo sé—contestó respetuosamente el niño—pero la

Reina sabe que antes que empiece a deletrear debo primero concluir mi trabajo de poner el alfabeto en orden.»

Así, efectivamente, se le tenía mandado; y no quiso anteponer la satisfacción del deseo de la Reina al mandato recibido de su maestra.







## XI

### La educación estética y social

**Medios de educación estética.—La música —El modelado.—Necesidad de la educación social.—Ejercicios de vida práctica y social.—La urbanidad y cortesía.—El aprendizaje de la vida.**

**Medios de educación estética.—**María Montessori procura lograr la educación estética del niño por vías múltiples: el dibujo, el colorido, la pintura, el canto, el baile, los ejercicios musculares rítmicos, los trabajos artísticos basados en la arcilla.

Por falta de espacio no entraremos en el detalle de los modos de aplicar estos medios diversos. Hablaremos solamente de la música y del modelado.

**La música.**—En materia de educación musical diremos que la doctora Montessori recomienda el uso de la lira y de los instrumentos de cuerda para la enseñanza del canto y el ritmo, a fin de dar a los músculos movimientos suaves y coordinados.

Ella añade: «La maestra que vuelva la espalda a los niños para acompañarse de un instrumento, no educará jamás el sentido musical. El niño quiere ser fascinado por la mirada al mismo tiempo que por los ademanes. Inclineda hacia los pequeños que la rodean, la maestra puede, pulsando algunas cuerdas con un ritmo elemental, entrar en comunicación

con su alma... Los instrumentos simples, primitivos, la gaita por ejemplo, y los instrumentos de cuerda son propios para calmar a los niños.»

**El modelado.**—En materia de modelado artístico, María Montessori da mucha importancia al arte del barro o arcilla. La importancia del barro en la vida de la humanidad es indudable. El primer barro nació con la utilización del fuego. Los primeros alimentos cocidos del hombre lo fueron en una vasija de barro. La perfección de su cerámica basta para juzgar de la civilización de un pueblo. A medida que la civilización se perfecciona, se ve que se multiplican y perfeccionan también las formas de los objetos de barro. La historia del barro es la historia de la humanidad. El barro, con su blandura, se presta a todas las modificaciones de forma, a las ornamentaciones más variadas. Nada se presta mejor a la libertad del artista, ni atrae a los niños como el barro. Ponedlo en cualquier momento a su alcance en la escuela, en casa, en la calle, y veréis qué pronto hunden en él los niños sus tiernas manecitas.

Una vez adquirida la técnica manual bajo la enseñanza directa y graduada de la maestra, el alumno puede introducir en su trabajo todas las modalidades y todas las variaciones estéticas que le sean inspiradas por su gusto personal.

El trabajo al torno del alfarero, el de la cocción de las piezas al horno, para más endurecerlas, y la enseñanza de la mixtura para más hacer brillar las mayólicas, comienzan cuando los alumnos tienen cinco o seis años por lo menos.

Otro trabajo es la fabricación de ladrillos minúsculos cocidos al horno, y la construcción de pequeños muros hechos de la misma manera que las casas ordinarias, es decir, uniendo los ladrillos con la cal y sirviéndose, cuando es menester, de la paleta o de la llana.

Después de la construcción de muros, que es trabajo muy entretenido para los niños, viene la edificación de verdade-

ras casas, en un principio levantadas sobre el terreno, después edificadas sobre buenos cimientos, valiéndose de paleta y alcotana. Se abren huecos para puertas y ventanas, y se adorna su fachada con ladrillos en mayólica, diversamente coloreados, procedentes del trabajo de los mismos niños,

Después de dos o tres lecciones, dice la Montessori, los pequeños se apasionan por los objetos de arcilla que ellos mismos han fabricado. Más tarde, los llenan de huevos o de frutas, que modelan a su albedrío. Uno de los primeros trabajos es un ladrillo de barro rojo, y sobre él algunos huevos modelados en greda blanca. Después vienen objetos más complicados, siempre bien conocidos de los niños, como el jarro, el trípode y la ánfora.

**Necesidad de la educación social.**—Un gran número de señoritas, de condición acomodada, no podrían vivir sin la ayuda de una cocinera, de una doncella, y, una vez madres de familia, sin tener una niñera para el cuidado de sus hijitos. Así viven, en realidad, bajo la sumisión de sus domésticas, a las que son, en efecto, inferiores en la ejecución de trabajos indispensables para la vida física y material, y algunas veces menos instruidas desde el punto de vista intelectual.

«El paralítico que, por una causa patológica, dice María Montessori, no puede limpiarse los zapatos, y el príncipe que, a causa de un prejuicio social, no puede hacerlo tampoco, vienen a estar en idéntica situación. El pueblo admite la servidumbre, creyendo que no hay mayor ventaja para el hombre que la de ser servido por otro hombre. Pero el que es servido, mayormente si tiene necesidad de que le sirvan, se hace en realidad esclavo de quien le sirve, o al menos, no goza de completa independencia. *Yo no quiero ser servido, pues no soy un enfermo.* Tal es la idea que se debe tener de sí mismo para sentirse verdaderamente libre.» Y, en efecto, nadie puede decirse con verdad independiente y libre si no es apto para bastarse a sí mismo.

**Ejercicios de la vida práctica y social.**—A hacer comprender lo más pronto posible este objeto a los niños tienden los ejercicios de vida práctica y social que se encuentran en el método Montessori.

Estos ejercicios son numerosos en las «Casas de los niños», donde todo alumno es virtualmente educado para la vida.

Al principio los grandes ayudan a los pequeños a vestirse, a desnudarse, a lavarse, a comer, a beber, etc. Los pequeños, por su parte, se ingenian prontamente para hacer por sí mismos estos menesteres.

Todos así son asociados para cuidar de las clases y del jardín, para el entretenimiento y limpieza de la escuela y de su material. De esta manera se inicia también en la asociación, en la mutualidad, en la solidaridad humana.

El niño aprende desde pequeñito a bastarse a sí mismo, que es lo mismo que mantenerse independiente de otros.

Nuestro deber es ayudar a producir actos útiles. La madre que da de comer a su «bebé» sin enseñarle a tomar la cuchara y llevársela a la boca, no es una buena madre. Enseñar a un niño a comer y a lavarse es un trabajo más largo, una obra de paciencia más difícil, que el hacérselas como un sirviente; pero lo primero es más meritorio, como que es obra de un educador, mientras que lo segundo no pasa de ser el trabajo inferior y mecánico de un doméstico.

**Urbanidad y cortesía.**—Por último vienen los ejercicios de urbanidad, de bellas maneras, de gracia, habituando al niño a mostrarse siempre atento, servicial y agradable, tanto en las palabras como en las obras, en la conversación como en el trato.

Lo mismo que se ha dicho, tratándose de la educación moral, «esto es bueno» y «esto es malo» para enseñar a los niños a discernir el bien del mal, lo mismo puede decirse: «¡Qué bello es un niño limpio, complaciente, cuidadoso y

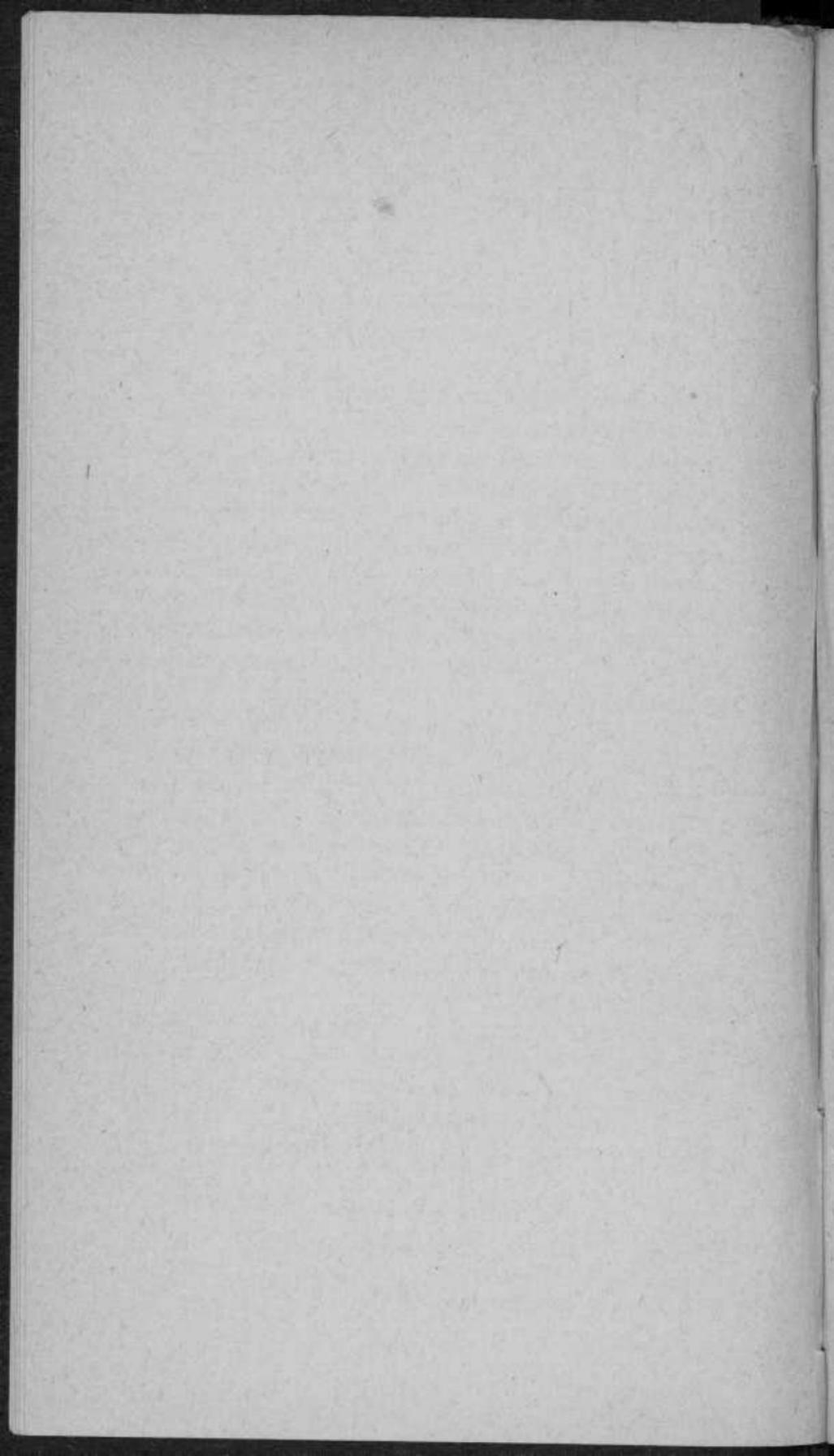
afable! ¡Qué bella una clase cuando los objetos están bien limpios, bien dispuestos, bien ordenados!» Así se acostumbrarán a amar lo bello y a distinguirlo de lo que es feo, chocante, inarmónico, y, por consiguiente, antipático,

**El aprendizaje de la vida.**—Además de los ejercicios y juegos puramente escolares, se dan lecciones desarrolladas en la realidad, en las que los alumnos aprenden, por ejemplo, a saludarse unos a otros cortesmente, o, colocando un vaso, primeramente vacío y luego lleno, sobre una bandeja, llevárselo a un compañero y recibirlo éste graciosamente para ofrecérselo a un tercero. Se les enseña a sentarse por algunos minutos en sus sillas respectivas con la debida corrección, y luego a ponerse de pie y a volver a sentarse. Aprenden a caminar con seguridad y destreza, haciendo recados y diferentes menesteres.

Todas las mañanas los pequeños se congregan alrededor de una mesa, donde encuentran escritos los nombres de los que han de prestar determinados servicios. Los que saben leer dicen los nombres en voz alta. A ellos se les encomienda el arreglo de las mesas, el servicio que reclama el reparto de la comida, el lavado de la loza y demás trabajos análogos. Tan pronto como los más pequeños tienen la debida soltura en las piernas y en los brazos y pueden transportar con seguridad un vaso de agua sobre una bandeja, ya se les confía algún encargo.

El caso es que aprendan a servirse pronto y a servir a los demás.





## Puntos finales

**Los sistemas de Montessori y de Fröbel, comparados.**—Autorizada opinión del profesor H. W. Holmes.—Escritura y lectura espontánea.—Juicio sintético sobre las ideas de la pedagogía Montessori.—Esperanzas halagüeñas.

**Los sistemas de Montessori y de Fröbel, comparados.**—Las discusiones entabladas acerca del sistema de Montessori han hecho que muchas veces se le haya puesto en comparación con el de Fröbel; pero se ha tratado más de inquirir su originalidad que de analizar sus elementos y considerar sus beneficios.

Y en materia de originalidad no hay cuestión. María Montessori reconoce de buen grado que muchas de las ideas y procedimientos que caracterizan su obra son debidas, no solamente a Fröbel, sino a su maestro Pestalozzi. De otra parte, las doctrinas científicas en que se apoya, son doctrinas corrientes en el campo de la psico-física. Lo que ha hecho la doctora Montessori, más que una nueva creación, ha sido un ingenioso condensamiento de teorías modernas aplicadas a los usos prácticos de la educación en las escuelas. De aquí ha resultado un sistema de inapreciable valor en la pedagogía, que se acrecentará a medida que se adelante en los experimentos relativos a la naturaleza y a la ener-

gía potencial de los niños de edad menor que la escolar, y se estudien comparativamente los antiguos sistemas con los nuevos.

Los principios en que se funda el sistema Montessori son los mismos que los de Frœbel, pero siempre más radicales; tienen muchos puntos de contacto a la partida, difieren en el modo de hacer cada uno su camino. Ambos defienden el derecho del niño a estar activo, a explotar su medio ambiente y a desenvolver sus propias potencialidades mediante toda clase de investigaciones y de esfuerzos creativos; pero la maestra, en los jardines de la infancia, no solamente dirige, sino que ayuda e interviene en los trabajos, mientras que en las «Casas de los niños» la maestra vigila y guía, pero los alumnos hacen lo que más les agrada, siempre que no perjudiquen a los otros.

La doctora Montessori y Frœbel están de acuerdo en la necesidad de educar los sentidos, pero la primera, basándose sobre los aparatos de Seguin, ideó un plan científico y comprensivo para la gimnasia formal, mientras que Frœbel creó una serie de objetos para utilizarlos en forma creativa sin llegar a un fin práctico e inmediato. Los ejercicios de la Montessori toman la educación de los sentidos como asunto esencial; los de Frœbel son una resultante incidental de la actividad constructiva.

**Una opinión autorizada.**—El profesor H. W. Holmes, de la Universidad de Haward, que ha estudiado a conciencia ambos sistemas, sintetiza sus juicios de esta manera: «Comparado el sistema de Montessori con el de Frœbel, presenta los siguientes puntos de interés: 1.º, contiene en forma mucho más radical el principio de libertad no restringida; 2.º, su material responde al propósito de producir una directa y formal educación de los sentidos; 3.º, tiene aparatos ideados para auxiliar puramente el desenvolvimiento físico de la infancia; 4.º, la educación social se conduce, sobre

todo, mediante el ejercicio de actividades sociales de valor real, y, por último, ofrece una preparación que conduce directamente a las artes de la escuela. El sistema de Frœbel, en cambio, contiene una cierta cantidad de enseñanza colectiva; por grupos, en los cuales se retiene a los educandos para el despliegamiento de actividades definidas; su material responde, ante todo, a que los alumnos puedan emplearlo como un elemento creativo, y luego para ofrecer una oportunidad que permita el análisis matemático y la enseñanza del dibujo.

Una cosa, sin embargo, debe ponerse de relieve con toda claridad: en ninguna de las características mencionadas se presentan los dos sistemas como rígidamente antagónicos. Uno y otro se fundan en la intuición y aspiran a un orden superior de preparación intelectual.

**Escritura y lectura espontáneas** —El más conspicuo de los resultados obtenidos por la doctora Montessori, dice su discípula J. Tozier, ha sido, sin duda alguna, el descubrimiento de un proceso por medio del cual los niños aprenden espontáneamente a leer y a escribir, produciéndose una verdadera «explosión» por lo rápido del resultado.

El hecho de que por el método Montessori, niños de cuatro y cinco años aprendan a escribir palabras y a componer sentencias en seis semanas, es, no obstante, la parte menos saliente de sus conquistas. Lo importante y significativo es que esas cosas son hechas espontáneamente, partiendo de un impulso íntimo del niño, impulso que lo conduce a utilizar por sí mismo un nuevo medio de expresión.

Según el antiguo sistema, se enseña a los alumnos a escribir y a leer mediante una prolongada serie de ejercicios monótonos para ellos, tareas incomprensibles que les son impuestas por una autoridad superior. Según el método Montessori, no se realiza coerción alguna, no se manifiesta ni siquiera una tentativa de persuadir al niño. Cuando éste siente

la necesidad de expresarse, se encuentra simplemente en condiciones de hacerlo y lo hace.

**Juicio sintético sobre las ideas de la pedagogía de Montessori.**—Hemos hecho un estudio sintético del libro de la doctora María Montessori, lo suficiente para poder formarse una idea concreta y precisa del sistema. Celebraríamos mucho haber despertado con ello la curiosidad y el deseo de conocer este libro, de un alto valor pedagógico, en el cual cada página, cada línea, provoca la reflexión y la meditación; un libro cuya aparición marcará, ciertamente, una fecha notable en los anales de la pedagogía experimental, práctica y social.

A cuantos lean este libro, estamos seguros de que han de parecerle sus ideas naturales, discretas y bien intencionadas; que han de alabar el papel exclusivo de observadora y directora que se asigna a la maestra en las *case dei bambini*, y la aplicación de los principios educativos de intuición y de interés, de acción y de vida, de autoeducación y gobierno por sí mismo, de disciplina libre y acertada, que son las notas características del método.

María Montessori hace, efectivamente, de la maestra de párvulos una observadora.

En su libro, la doctora italiana hace constar a menudo cuán vivo y espontáneo es en el niño el deseo de saber. Y toda su obra está impregnada de un culto casi místico por las elevadas facultades humanas que el alma del niño encierra. Por eso, para ella, el maestro que haya de dirigir el desarrollo de las facultades infantiles debe ser un sabio que conozca profundamente las leyes biológicas y a la vez un elevado espíritu vivificado por la voluntad del sacrificio, un filósofo que aliente un amor ferviente por el niño y por la humanidad de que forma parte.

Este libro singular, que marcará época en los fastos pedagógicos, además de divulgar los principios de una ciencia

nueva, demuestra la necesidad de que la escuela moderna tenga maestros dotados de una más elevada y completa cultura, de una cultura conforme con el espíritu de los tiempos, ni rutinaria, ni ideológica: una cultura adquirida en los laboratorios de la escuela donde se estudian los procesos y leyes de la vida. Pero quiere también que, a la par que el maestro se eleva, desciendan a él para ayudarlo los sabios que viven las regiones más elevadas de la ciencia, dotados de espíritu penetrante y fuertemente interesado, hábil para conducir y orientar las actividades espontáneas del niño. Quiere la eficaz ayuda de una educadora dulce y paciente, experta para despertar el deseo innato de saber; apta para dirigir discretamente las ocupaciones escolares; hablando e interviniendo poco; pudiendo así recoger numerosas observaciones que, confirmadas por el estudio individual y científico sobre los alumnos, suministrarán insensiblemente una documentación preciosa a la pedagogía experimental.

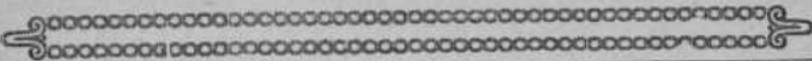
Además, el método montessorino sustituye para la maestra el «surmenage» de otras veces, que fatigaba los pulmones en explicaciones incesantes, con la acción afectuosa y tranquila de la madre de familia que, sin gran esfuerzo ni fatiga, pasa cada día largas horas en compañía de sus tiernos hijos, ocupándolos y distrayéndolos conforme a sus edades diferentes. Y esto, gracias a un material ingeniosamente apropiado, que sin exigir, como el material fröebeliano, la intervención casi no interrumpida de la maestra, incita al niño al esfuerzo personal y libre, en vista de ocupaciones que le agradan y de resultados útiles fácilmente contrastados por sí mismo.

Reemplaza, por otra parte, los ejercicios impuestos, muchas veces áridos y fastidiosos, que reclaman la inmovilidad, por otras ocupaciones de movimiento, a la vez instructivas y agradables, o por juegos con un objetivo útil que, inspirando al niño el gusto del saber y del trabajo fecundo, le disciplinan sin recursos ni medidas coercitivas.

En fin, en las «casas de los niños» vemos que se sustituye la disciplina policiaca de la inmovilidad, el silencio y la delación, por otra disciplina activa, respetuosa de la libertad del niño y, no obstante, consentida. Fundada en el interés puesto en la enseñanza recibida que nace espontáneamente del alumno, en lugar de ser éste contrariado en sus gustos, en su necesidad de movimiento, se éntrega sin fastidio a las tareas que le sonríen, con el respeto espontáneo de la regla y el orden que la experiencia le muestra propicios al éxito de sus esfuerzos.

**Esperanzas halagüeñas.**—Por otra parte, una transformación tan laudable en los métodos de disciplina de las escuelas de párvulos parece preparar el camino a un progreso análogo en los estados consiguientes de la juventud, escuelas primarias, institutos y universidades. Igualmente autoriza a esperar mediante una aplicación gradual posible, con resultados similares, llevando este método ideal de disciplina a todas las agrupaciones de personas que constituyen nuestra actual organización social y política.

Séanos permitido ver en este inicial perfeccionamiento de la educación moral infantil la aurora de un próximo perfeccionamiento moral análogo de las sociedades humanas, infinitamente favorable a la paz universal y a la civilización. Sería útil hacer una experiencia seria en este sentido. Mas sería menester empezar la educación moral universal a partir de la primera infancia, fundándola sobre métodos y principios nuevos, y ahora habría que luchar con la resistencia y tenacidad de los adultos, siempre sometidos a la influencia del hábito, a las costumbres y a las tradiciones de sus mayores.



## XIII

### La Montessori y su libro

Juicio crítico de las doctrinas de María Montessori, por la profesora norteamericana Ellen Yale Stevens.

La Montessori y su libro juzgados por una americana (1).— «La *Pedagogía científica* de la doctora Montessori es uno de los libros más profundos que jamás haya leído. Considerado nada más que como un documento humano, es una magnífica revelación de lo que puede un sencillo, devoto y ardiente corazón y un alma superior consagrados a una causa grande. Considerado como un tratado de educación, me parece ser verdaderamente psicológico, científico, consistente y progresivo. Como combinación de teoría científica a la historia de una experiencia personal y a un nuevo material didáctico, es, sencillamente, único en su especie.

Tiene la autora una gran personalidad, y, lo mismo que Fröbel, inspira un sentimiento intenso de veneración, de lealtad y de profundo respeto.

---

(1) La señorita Ellen Yale Stevens, antigua directora del Seminario de Brooklyn para señoritas, y antes de una escuela con cinco clases fröbelianas, es una autoridad pedagógica, mayormente en el asunto, por haber estudiado particularmente en Roma la aplicación de los nuevos métodos y procedimientos cerca de la doctora Montessori.

Es el suyo un genio constructivo, como lo era el de Shakespeare, por lo que, viniendo después de una larga serie de educadores, ha podido uniformar sus teorías y agregar a ellas el poder de su propia intuición y la riqueza de sus conocimientos profundos.

En sus teorías puede encontrarse el individualismo de Rousseau, aunque despojado de su aislamiento característico; la educación sensorial de Pestalozzi, enriquecida con ejercicios más seguros y precisos para provocar el desenvolvimiento de las facultades perceptivas que conducen a la apercepción de Herbert; la creencia de Fröbel en la autoactividad, en el valor del juego y en la transformación en hábitos de los instintos e impulsos naturales, creencia libertada del simbolismo que se traduce, y puesta de acuerdo y en conformidad con la psicología moderna y el estudio del niño; la labor paciente de Pinel, de Itard y de Seguin, llevada a cabo en idiotas y otras clases de seres deficientes, pero ensanchada y adaptada a niños de constitución normal.

Y si a todo aquello se unen los largos años de estudio y de prácticas realizados por la autora, como antropologista y médica, en hospitales y clínicas, y también los no menos largos de ensayos a que sometió sus principios y sus métodos en asilos y centros de enseñanza y con materiales de su propia invención, ¿quién se atreverá a pedir más requisitos para que resulte la suya una obra completa?

El estudio del libro me convenció bien pronto de su valor y de su importancia; las entrevistas que tuve muchas veces con la doctora Montessori me revelaron la potencia de su genio inventivo, constructivo y superior; las investigaciones realizadas en las escuelas de Roma me probaron la posible superioridad del método y del material por ella inventado, respecto a los métodos y materiales de otros sistemas de enseñanza hoy en uso.

La psicología nos enseña que la función de nuestra conciencia es doble; nos pone en pleno conocimiento del mun-

do que nos rodea y pone aquél mundo externo en armonía con nosotros mismos. Pero nuestro sistema nervioso es el medio por el cual aquella doble función se realiza.

Si esto es cierto, la educación no debe consistir solamente en el desenvolvimiento de nuestra conciencia para que pueda llenar de la mejor manera posible su doble cometido, sino que es su deber también perfeccionar el sistema nervioso, como instrumento de la primera. Una concepción tal permite considerar la educación como compuesta de dos planos: uno material y otro espiritual.

Pertenecen al primero el perfeccionamiento del sistema nervioso, el desarrollo de los impulsos heredados y reflejos, la transformación de los instintos en hábitos, la coordinación de nuestra vida motora y la adquisición de la técnica necesaria para comprender y dominar el mundo que nos rodea. Corresponde al segundo desenvolver el contenido de la conciencia mediante el enriquecimiento de nuestra vida sensorial y perceptiva y la del pensamiento, la voluntad y demás potencias superiores del espíritu.

Si se consideran ahora las teorías y el material didáctico de la doctora Montessori desde aquellos dos puntos de vista, desde aquellos dos distintos planos, fácil será descubrir las grandes posibilidades que ofrecen para la educación de la infancia.

Fröbel vió las posibilidades de desarrollo en estado latente, en la energía nerviosa y en los actos fortuitos, impulsivos y reflejos del niño, y al efecto, ideó muchos dones, entretenimientos y juegos por medio de los cuales aquel capital heredado y natural pudiera realizarse.

Pero la doctora Montessori, con los conocimientos médicos que posee y su intuición de maestra para penetrar en la vida íntima del niño, ha profundizado más que Fröbel los problemas de la primera educación. Ella nos enseña cómo proteger el sistema nervioso del cansancio y la fatiga, cómo seguir las leyes genésicas, cómo alentar las posibilidades de

crecimiento y desarrollo del ser humano. Nos enseña cómo dar mejor al educando maestría y dominio sobre los medios auxiliares que necesita (la mano, la lengua, la pluma, etcétera), antes de que tenga que hacer uso de ellos en su vida intelectual; cómo ayudarle para hacerlo, dentro de su vida física, dueño de sí mismo en su vida diaria, tanto en el hogar como en la escuela.

En las escuelas Montessori podemos ver alumnos que se afanan y complacen en borrar y más borrar, por ejemplo, una palabra o una sentencia que escriben sobre la pizarra o el encerado, hasta que se acercan al modelo que tienen en su propia mente. He tenido oportunidad de ver tal grado de maestría en la técnica de la escritura, que niños de seis años manejaban la pluma y la tinta con toda desenvoltura y corrección. Tan perfecta era la compostura de otros niños de cinco años, que podían transportar, sin derramar una gota, jarras llenas de agua o platos de sopa.

Los ejemplos expuestos ilustran lo que quise significar al señalar el primer plano de la educación; pero más importante todavía son las posibilidades del método en lo que al plano superior concierne; es decir, a la vida espiritual.

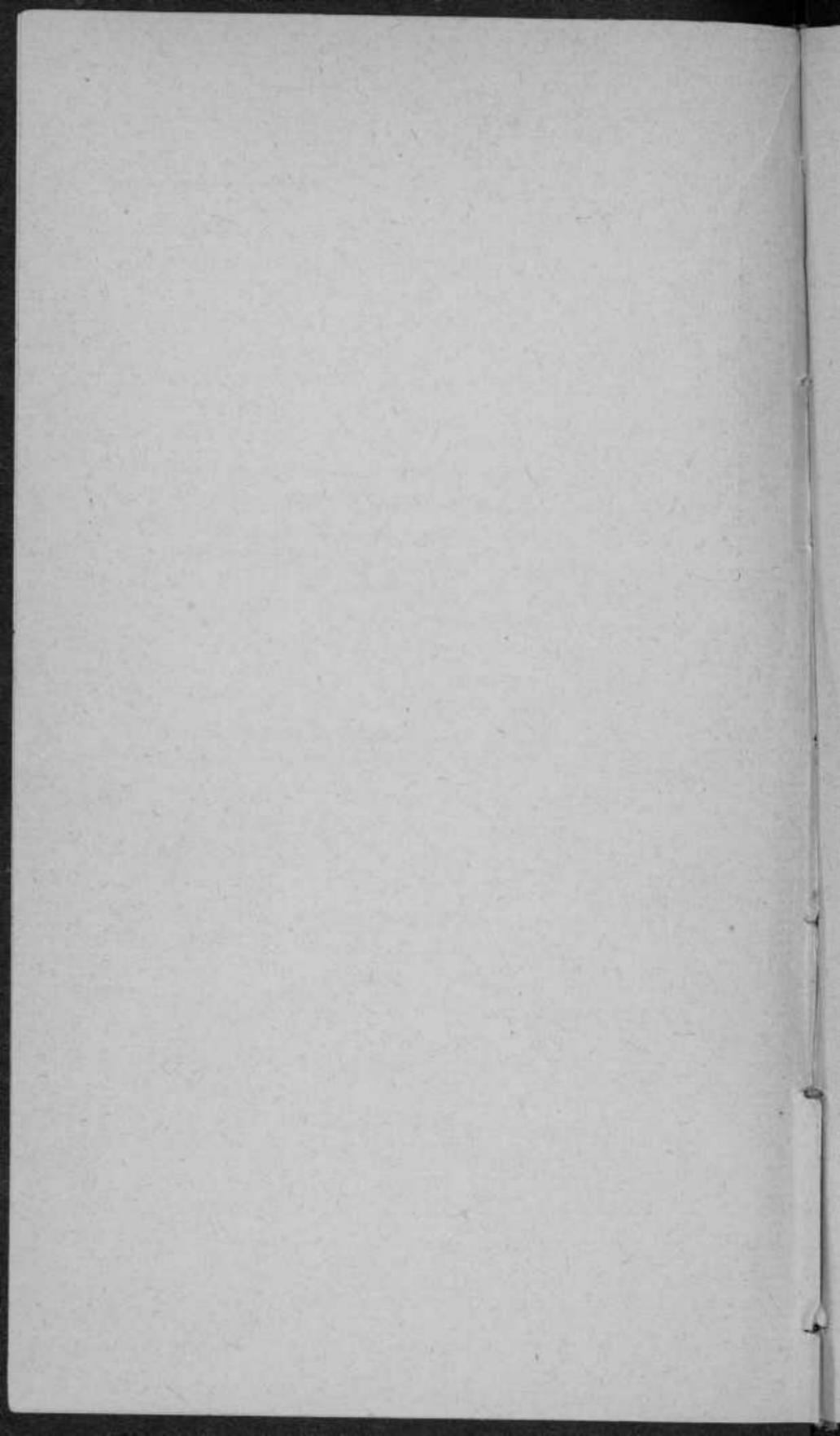
Las percepciones exactas conducen a conceptos claros. Así veo la posibilidad de adquirir con la aplicación del método Montessori conceptos exactos y precisos referentes a las matemáticas y otras ciencias. La posesión de la lectara por intermedio de la escritura muestra el orden de aquellos dos planos, respetándose a la vez el crecimiento evolutivo del alumno.

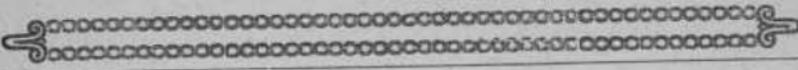
Alguien ha criticado el sistema de la doctora Montessori; pero refiriéndose más bien al material didáctico que a la faz espiritual de la enseñanza. Sin embargo, los peligros del sistema no están ahí, sino en los maestros que deben aplicarle.

Un maestro ideal para una «casa de los niños» debe poseer un fondo grande de cultura, conocimientos de psicología

gía, aptitudes para observar con exactitud científica e inclinación natural hacia la infancia; debe ser capaz de intervenir en el momento preciso que las acciones de los educandos lo reclamen; debe tener una idea tan clara de lo que significa la libertad disciplinada, que pueda crear en el salón de clase el medio ambiente requerido para que aquella se desenvuelva; debe ser capaz de evitar que los alumnos empleen el material didáctico para la realización de entretenimientos superficiales, así como debe saber inculcar en sus alumnos el respeto que aquél material debe merecerles, y, por último, debe saber fomentar los hábitos de actividad y orden. Sólo a este precio puede lograrse el verdadero éxito.»







## XIV

### Disciplina escolar <sup>(1)</sup>

**La disciplina basada en la libertad.—La obediencia.—El trabajo. El silencio.—La paciencia.—Educación de la voluntad.—Consideraciones acerca de estos puntos.**

**La disciplina basada en la libertad.**—Analicemos la disciplina obtenida por nuestro método, el cual, como es sabido, se basa sobre el principio de libertad. El caudal de experiencia que hemos acumulado desde que apareció la edición italiana de la «Pedagogía Científica» nos ha probado repetidamente que en nuestras clases, de cuarenta y aún de cincuenta alumnos, la disciplina es mucho mejor en calidad que la que se obtiene en las escuelas comunes.

Quienquiera que visite una bien dirigida escuela—como la que tiene a su cargo mi discípula la señorita Ana Maccherani, en Roma, por ejemplo—se sorprenderá de la disciplina de sus alumnos. Hay en dicho centro de enseñanza cuarenta pequeños nenes de tres a siete años de edad, cada uno de

---

(1) El siguiente trabajo no pertenece a *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*; ha sido publicado más tarde por María Montessori en la revista de Nueva York, «The Mc. Clure's Magazine» y constituye la última palabra de la autora en materia de educación. La versión española es de Alfredo Samonati, de Génova.

ellos entregado a tareas propias e independientes. Uno, por ejemplo, se ocupa en un ejercicio destinado para la educación de los sentidos; otro en uno de aritmética. Más allá, uno que ata distintas cintas de hilo en uno de los pequeños marcos hechos para este efecto, y a su lado otro que sacude el polvo de algún mueble. Los hay que están sentados en torno de una mesa; otros sobre una alfombra extendida sobre el piso. Se oyen sonidos apagados de objetos ligeramente movidos; de niños que caminan sobre las puntas de sus pies. De vez en cuando es un grito de alegría, sólo en parte reprimido, el que se oye: «¡Señora maestra, señora maestra, ¡mire!, ¡vea lo que he hecho!». Pero por regla general, existe completa absorción en el trabajo.

La maestra circula por el salón de clase, despacio, silenciosamente; va hacia cualquier alumno que la llama, y vigila todos los ejercicios y todas las acciones de tal manera, que todo aquél que la necesite la encuentra siempre a su lado, y aquellos que no reclaman sus servicios no sienten tampoco su existencia. A menudo transcurren horas enteras sin que se oiga una palabra. Parecen «hombrecitos», como han sido llamados por algunos visitantes de la *Casa de los niños*, o, como han dicho otros, «jueces deliberando».

**Obediencia absoluta en las Casas de los niños.**—En medio de tan intenso interés por el trabajo, nunca ocurre que surja una diferencia con motivo de la posesión de un objeto dado. Si alguno de ellos realiza alguna cosa de mérito, su conquista es una fuente de admiración y de alegría para los otros; ningún corazón sufre por la riqueza intelectual de otro, sino que el triunfo de uno es un placer para todos. Muy a menudo, el que procede bien encuentra pronto imitadores en los demás. Todos ellos parecen estar contentos y satisfechos en hacer lo que pueden, sin sentir celos por lo que los demás realizan. El pequeño de tres años trabaja apaciblemente al lado del de siete, satisfecho de sí como lo es-

tá con su propia altura que no envidia a la que posee su condiscípulo de mayor edad. Todo se desenvuelve en el ambiente de la paz más profunda. Muchos visitantes han tenido oportunidad de ver a la maestra de clase escribir sobre el encerado las órdenes que se proponía transmitir y ser obedecidas por los alumnos con alegría intensa. No solamente las maestras, sino cualquiera persona que pida a los niños alguna cosa, se asombrará de ver cómo obedecen hasta el detalle más minucioso y con qué obligada jovialidad lo hacen. A menudo quiere un visitante oír a un alumno que está pintando cómo canta. Entonces, deja éste su trabajo para ser cortés; pero tan pronto como termina su galante acción, vuelve a emprender su trabajo interrumpido. Algunas veces, no obstante, los niños más pequeños concluyen su labor antes de obedecer:

Un muy sorprendente resultado de esa disciplina nos fué posible observar mientras se efectuaban los exámenes de maestras, de aquellas que habían seguido mi curso de estudios. Dichos exámenes eran prácticos y, consiguientemente, grupos de alumnos fueron puestos a la disposición de las aspirantes que habían de rendir las pruebas reglamentarias, las cuales, de acuerdo con el tema que les tocaba en suerte, conducían a los alumnos a través de un ejercicio dado. Mientras los alumnos esperaban su turno, se les permitió hacer lo que más les agradara. *Trabajan incesantemente* y volvían a sus empresas respectivas tan pronto como terminaba la interrupción producida por el examen. De cuando en cuando, alguno de ellos venía hacia nosotros para mostrarnos el dibujo que había hecho durante el momento de espera. La señorita George, de Chicago, y la señorita Puyols, fundadora de la primera *Casa dei bambini*, en París, que presenciaron muchas veces ocurrencias como las que acaban de apuntarse, más de una vez se mostraron sorprendidas ante la paciencia, la perseverancia y la inagotable amabilidad de los pequeños.

Podría creerse que aquellos niños habían sido severamente reprimidos, si su falta de timidez, sus brillantes ojos, su apariencia libre y feliz, la cordialidad de sus invitaciones para que se mire el trabajo que ejecutan y la manera desenvuelta de conducir a los visitantes por la escuela para explicarles lo que en ella existe y se hace, no indicaran todo lo contrario. Ese estado de cosas nos hace sentir que estamos en presencia de los verdaderos amos de la casa, así como el fervor con que arrojan sus brazos en torno de las rodillas de sus maestras, para atraerlas y obligarlas así a que los besen en sus rostros, muestra que sus pequeños corazones son tan libres de expansionarse como lo es su propia voluntad.

**Hábitos de mesa irreprochables en los niños.**—Toda persona que haya observado de cerca el modo cómo los educandos preparan la mesa, ha debido, necesariamente, caer de una sorpresa en otra. Niños de cuatro años toman los cuchillos, los tenedores y las cucharas y, en perfecto orden, los distribuyen en sus lugares respectivos; conducen bandejas hasta con cinco vasos de agua, y, finalmente, van de mesa en mesa llevando grandes soperas llenas de sopa caliente. Ninguna equivocación se comete, ninguna copa se rompe, ni una gota de sopa se derrama. Durante todo el tiempo que dura la comida, los que hacen las veces de personal de servicio, sin molestar a nadie, vigilan las mesas asiduamente. Ningún niño termina su plato de sopa sin que alguno de aquellos le ofrezca más, o, si está pronto para la segunda carrera, sin que se le quite con prontitud el plato ya utilizado que tiene por delante. Nadie necesita pedir más sopa o anunciar que ha concluido de comerla.

Si se piensa en las condiciones comunes de los niños de cuatro años, que gritan, que rompen cuanto tocan, que necesitan una vigilancia permanente, no podrá menos que conmoverse ante el espectáculo que acabo de describir, espectáculo producido, evidentemente, por ocultas energías,

latentes en el fondo del alma humana. Muchas veces he visto a espectadores de esos banquetes de pequeños conmovirse hasta derramar lágrimas.

**La disciplina infantil no puede jamás obtenerse por mandatos.**—Sin embargo, una disciplina así no puede jamás obtenerse por el mando, por medio del sermón; en una palabra, mediante ninguno de los factores disciplinarios universalmente conocidos. No sólo las acciones de aquellos niños se desenvuelven de un modo seguro y ordenado, sino que su vida misma se encuentra profundizada y ensanchada. En realidad, tal disciplina se encuentra en el mismo plano que los ejercicios escolares extraordinarios para la edad de los educandos, no dependiendo ciertamente, aquélla del maestro, sino de alguna especie de milagro que se produce en la vida íntima de cada niño,

Si tratáramos de pensar acerca de casos paralelos en la vida de los adultos, deberíamos referirnos al fenómeno de la conversión, a la fortaleza sobrehumana de los apóstoles y los mártires, a la constancia de los misioneros, a la obediencia de los monjes. Ninguna otra cosa en el mundo, excepto aquellas, son iguales en altura espiritual a la disciplina de las casas de los niños.

Para obtener una disciplina semejante es completamente inútil contar con la reprensión o las exhortaciones habladas. Los medios de la referencia podrán al principio, quizás, tener cierta apariencia de eficacia; no obstante, muy pronto, en el preciso momento en que la disciplina aparece, toda aquella ilusión cae miserablemente en tierra; «la noche da paso al día».

La primera aparición de una disciplina real y verdadera viene por medio del trabajo. En un momento dado ocurre que un alumno se interesa vivamente por una cierta clase de labor, cosa que demuestra por la expresión de su cara, por su intensa atención, por su perseverancia en realizar un ejer-

cicio dado. Ese niño ha puesto sus pies sobre el camino que conduce a la disciplina. Sea cual sea su empresa—un ejercicio corporal, un trabajo de limpieza, un juego instructivo—es siempre uno y lo mismo.

**Debe disciplinarse a los niños dándoles trabajos que quieran realizar.**—Por nuestra parte, podemos ejercer cierta influencia en favor del establecimiento de aquel fenómeno valiéndonos de frecuentes «Lecciones de silencio». La perfecta inmovilidad, la intensa atención requerida para percibir el sonido de los nombres murmurados desde la distancia; luego los cuidadosos movimientos combinados que deben ejecutarse para no golpear contra las mesas o las sillas y para tocar ligeramente el suelo con los pies, son todas cosas que representan un proceso de preparación de los más eficaces para realizar la tarea de poner en orden la personalidad total de la infancia, sus fuerzas físicas y motoras.

Una vez formado el hábito de trabajo, debemos vigilarlo con escrupulosa exactitud, graduando los ejercicios correspondientes según la experiencia nos lo haya enseñado. En los esfuerzos que realizamos para establecer la disciplina, es necesario que apliquemos rigurosamente los principios del método. No debe ser aquella obtenida por medio de palabras; ningún hombre aprende la autodisciplina «oyendo hablar a otro hombre». El fenómeno de la disciplina necesita como base de preparación, una serie de acciones completas, tales como aquellas que se suponen incluidas en la genuina aplicación de un verdadero método educativo. La disciplina se alcanza siempre por medios indirectos. Se obtiene el fin, no atacando el error y luchando contra él, sino desarrollando y transformando la actividad en trabajo espontáneo.

Dicho trabajo no puede ofrecerse de un modo arbitrario, siendo precisamente aquí donde el método encuentra su lugar de aplicación. Debe ser trabajo que la naturaleza hu-

mana desea realizar instintivamente, trabajo hacia el cual las tendencias latentes de la vida se dirigen con naturalidad, o hacia el cual pueda ascender el individuo paso a paso.

**Por qué los bebés son tan indisciplinados.**—Tal es el trabajo que afirma la personalidad, que la pone en orden y que abre ante sí infinitas posibilidades de crecimiento y desarrollo. Tómese, por ejemplo, la falta de corrección manifiesta por un bebé; es, fundamentalmente, una carencia de disciplina muscular. Está en constante estado de movimientos desordenados: se cae, hace gestos ridículos, grita. Lo que se encuentra en el fondo de todas esas acciones es una tendencia latente a buscar aquella coordinación de movimientos que se establecerá más tarde. El bebé es un hombre no seguro todavía de los movimientos de los varios músculos de su cuerpo; no dueño todavía de los órganos de la palabra. Podrá conseguir establecer eventualmente esos varios movimientos, pero por de pronto, se encuentra abandonado a un periodo de experimentación lleno de errores y de esfuerzos fatigosos tendentes hacia un fin deseable, latente en su espíritu, aunque no claro en su conciencia. Decir a un bebé: «Permanece quieto como yo», no arroja luz alguna en su estado de obscuridad mental; el mandato no puede ayudar el proceso de provocar orden en el complejo sistema psíquico-muscular de un individuo en estado de evolución. A este respecto nos confundimos por el ejemplo que nos presenta el adulto que, mediante un impulso malvado, *prefiere* el desorden y que puede (concedido que lo pueda) obedecer a una severa amonestación que oriente su voluntad en otro sentido, hacia ese orden que reconoce y que está dentro de su capacidad el alcanzar. En el caso de un niño pequeño es una cuestión de ayudar el proceso evolutivo natural de la acción voluntaria; de ahí que sea necesario enseñar todos los movimientos coordinados, analizándolos tanto cuanto sea posible y desarrollándolos poco a poco.

**Los niños no saben cómo «estar quietos» hasta tanto no se les enseñe cómo hacerlo.**—Así, por ejemplo, debe enseñárseles los varios grados de inmovilidad que conducen al silencio; los movimientos relacionados con los actos de pararse y de sentarse, de caminar, de hacerlo sobre las puntas de los pies, o guardando el equilibrio a lo largo de una línea trazada sobre el suelo. Debe enseñárseles a mover objetos de un lado a otro, a colocarlos aquí y allí con mayor o menor cuidado y, finalmente, a conocer las acciones complejas relativas a los actos de vestirse y desnudarse por sí mismo, procediéndose siempre a analizar las diferentes partes de cada uno de los movimientos que para aquellos ejercicios deben realizarse.

La inmovilidad completa y el perfeccionamiento sucesivo de la acción es lo que reemplaza al mandato habitual de «¡callados!, ¡quietos!» No es sorprendente, sino muy natural, pues, que el educando, mediante aquellos ejercicios, adquiera autonomía en cuanto concierne a la falta natural de disciplina propia de su edad, por otra parte. En una palabra, responde a la naturaleza porque está en acción; pero, estando sus acciones dirigidas hacia un fin, dejan, desde luego, de conservar la apariencia del desorden para tomar aquella del trabajo. Esa es la disciplina que representa un fin, el cual debe obtenerse por medio de un número grande de conquistas. Un niño disciplinado de aquel modo no es ya el niño que era antes, que sabía cómo ser bueno pasivamente, sino que representa un individuo que se ha hecho mejor por sí mismo, que ha vencido los límites comunes de su edad, que ha dado un gran paso hacia adelante, que ha conquistado su porvenir en su presente.

**Las órdenes confusas que las personas mayores dan a los niños.**—Ha, pues, ensanchado su dominio. No necesitará ya tener siempre alguno a su lado que le diga en vano (confundiendo dos opuestos conceptos) «está quieto, sé bueno».

La bondad que ha conquistado no puede resumirse en la inercia: su bondad, desde entonces, está toda hecha de acción. En realidad, son personas buenas aquellas que avanzan hacia el bien—aquel bien derivado de su propia autonomía, de sus actos externos de orden y utilidad.

En nuestros esfuerzos con el niño, los actos externos son los medios que estimulan su desarrollo interno, como a su vez es éste el estímulo de aquéllos; son dos elementos íntimamente entrelazados. El trabajo desenvuelve espiritualmente al niño, pero éste, con un mayor grado de desenvolvimiento espiritual, trabaja mejor y su labor mejorada le llena de satisfacción; de ahí que continúe desenvolviéndose espiritualmente. La disciplina es, en consecuencia, no un hecho, sino una senda, un camino que, seguido por el alumno, le permite adquirir con una exactitud bastante científica el concepto abstracto del bien.

Pero, por encima de todo, disfruta el supremo placer de ese *orden* espiritual que se alcanza *indirectamente* por medio de conquistas dirigidas hacia fines determinados. En esa larga preparación, el niño experimenta alegrías, despertamientos y placeres intelectuales que forman el tesoro de su hogar interno, hogar en el cual va acumulando incesantemente la dulzura y la fuerza que serán las fuentes del bien.

En resumen, no sólo ha aprendido a moverse de un lado a otro y a ejecutar actos útiles, sino que ha adquirido al mismo tiempo una gracia especial de acción que hace sus gestos más corrientes y atrayentes, y que hermosea sus manos y todo su cuerpo, desde entonces éste último tan bien balanceado y seguro de sí mismo; gracia, en fin, que refina la expresión de su cara, de sus ojos brillantes, y que nos revela que la llama de la vida espiritual se ha encendido en otro sér humano.

**La acción ordenada acrecienta la energía nerviosa de los niños.**—Es evidentemente cierto que las acciones coordinadas,

desenvueltas espontáneamente poco a poco (esto es, derivadas de los ejercicios que el alumno mismo selecciona) deben exigir menos esfuerzos que las acciones desordenadas hechas por el niño que se deja abandonado a sus propias iniciativas y recursos. El verdadero descanso para los músculos—intentado por la naturaleza para una acción—es otra acción ordenada, lo mismo que el verdadero descanso de los pulmones es el ritmo normal de la respiración ejecutada al aire libre y puro. Suprimir la acción de los músculos es apartarlos de su impulso motor natural, por lo que, además de cansarlos, significa conducirlos a la degeneración, lo mismo que los pulmones, obligados a la inmovilidad, morirían al instante, y con ellos todo el organismo humano.

Es, pues, necesario tener bien presente el hecho de que el reposo correspondiente a cualquier acto natural estriba en alguna forma específica de acción relativa a la naturaleza de aquel acto.

Obrar en concordancia con los preceptos ocultos de la naturaleza, eso es reposo, y en este caso especial, desde que el hombre es considerado como un ser inteligente, cuanto más inteligentes sean sus actos, tanto mayor descanso encontrará en ellos. Cuando un niño obra de un modo desordenado solamente, su fuerza nerviosa se halla bajo el influjo de una gran tensión, al par que, por el contrario, aquella energía se multiplica y acrecienta de un modo positivo y real cuando ejecuta acciones inteligentes, acciones provocadoras de una verdadera satisfacción, de un sentimiento legítimo de orgullo, porque ha vencido dificultades por sí mismo y porque se siente transportado a un mundo situado más allá de las fronteras consideradas primitivamente como insuperables para él, y todo ello en medio del silencioso respeto de quien lo ha guiado sin hacerle sentir ni siquiera su presencia.

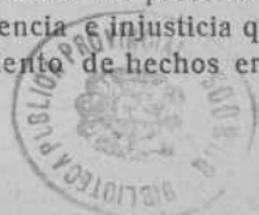
Esa «multiplicación de energía nerviosa» representa un proceso que puede ser analizado fisiológicamente, por

cunto deriva del desenvolvimiento de los órganos producido por el ejercicio racional, de la mejor circulación de la sangre y de la actividad de los tejidos, todo factores favorables al desarrollo del cuerpo y a la garantía y conservación de la salud física. El espíritu colabora en el crecimiento del cuerpo; el corazón, los nervios y los músculos son auxiliados en su evolución por la actividad del espíritu, desde que la senda ascensional tanto para el alma como para el cuerpo, es una y la misma.

**El bebé de los jardines pincianos.**—Por analogía, puede decirse que el desenvolvimiento intelectual del niño, que la mente infantil, aunque característicamente desordenada, es también «un medio que busca su fin» a través de experimentos agotantes, sobre todo cuando, como es frecuente el caso, se importuna su proceso.

Una vez en nuestro parque público de Roma, los jardines pincianos, ví a un pequeño bebé de año y medio, más o menos, un hermoso y sonriente niño, que procuraba llenar un baldecito echando arena en él con una pala. A su lado estaba una bien vestida institutriz, evidentemente muy cariñosa con el chico. Representaba ese tipo de nodriza que comúnmente se considera como capaz de dar a un bebé los cuidados más inteligentes y afectuosos. Era tiempo de regresar a casa, y la institutriz le exhortaba pacientemente a que abandonara su trabajo y a que se dejase colocar en el carrito. Viendo, por último, que sus exhortaciones no hacían impresión alguna sobre la firmeza del pequeño, ella misma llenó el balde de arena y colocó a éste y al bebé en el cochecito, en la firme convicción de que le había dado lo que tanto deseaba.

No pude menos de sentirme herida por los fuertes gritos del niño y por la significativa expresión de protesta que se dibujó sobre su carita ante la violencia e injusticia que con él se cometía. ¡Qué amontonamiento de hechos erróneos



acumulados sobre aquella naciente inteligencia! El niño no quería tener su balde lleno de arena, sino que quería ir a través de las emociones necesarias para llenarlo, satisfaciendo así una necesidad de su organismo vigoroso.

El propósito inconsciente del pequeño era su propio auto-desarrollo, no el hecho externo de un balde lleno de partículas de piedra. Las atracciones vividas del mundo externo eran solo apariciones vacías, sin sentido; lo que su vida necesitaba era una realidad. En efecto, si hubiera llenado su balde, muy probablemente lo habría vaciado en seguida, a fin de volverlo a llenar hasta que su necesidad interna quedase satisfecha. Era el sentimiento de trabajar hacia aquella satisfacción lo que pocos momentos antes había encendido su rostro de alegría indescriptible; placer espiritual, ejercicio y sol, he ahí los tres rayos de luz que obraban sobre su vida íntima.

**El autodesenvolvimiento es casi el único placer de la infancia.**—Aquel episodio callejero de la vida de un bebé es un ejemplo de lo que ocurre a todos los niños, aun a aquellos que se consideran como mejor y mayormente cuidados. No son comprendidos porque el adulto los juzga con su propia medida. Cree que su deseo es el de obtener un objeto tangible y, en tal creencia, le ayuda voluntaria y cariñosamente a conseguirlo; sin embargo, por regla general, tienen como deseo inconsciente su propio autodesenvolvimiento. De ahí que desprecien todo lo ya conquistado u obtenido y que ansíen vivamente aquello que todavía debe buscarse. Por ejemplo, prefieren la acción de vestirse a sí mismos al estado de ser vestidos aun con los mejores trajes; prefieren el acto de lavarse a sí mismos al estado de verse limpios; prefieren hacerse una casita por sí mismos, más bien que el hecho de poseer simplemente una. Su propio autodesenvolvimiento es su verdadero y casi único placer.

El autodesenvolvimiento del niño hasta el fin de su primer

año consiste, en gran parte, en apropiarse de la nutrición, pero después responde a auxiliar el establecimiento ordenado de las funciones psico-fisiológicas de su organismo.

Aquel hermoso bebé de los jardines pincianos es el símbolo de esto: quería coordinar sus acciones voluntarias, ejercitar sus músculos levantando arena, adiestrar sus ojos mediante la apreciación de las distancias, ejercitar su inteligencia en el razonamiento relativo a su empresa, mientras que aquella que lo cuidaba, y que indudablemente lo quería, creyendo que sus propósitos eran los de poseer algunos guijarros de arena, desvaneció todos sus deseos y esperanzas.

Un análogo error es el que cometemos con frecuencia cuando suponemos que el deseo de un alumno es el de poseer ciertas informaciones. Le ayudamos a adquirir intelectualmente aquella porción separada de conocimientos, con lo cual, obstaculizando su autodesarrollo, lo perjudicamos en mucho. Es creencia general en las escuelas que el medio de obtener resultados satisfactorios es haciendo estudiar algo a los alumnos; no obstante, en nuestros centros de enseñanza, dejando a los niños en completa libertad, nos ha sido posible con gran certeza seguirlos en su método natural de espontáneo autodesarrollo.

Haber aprendido algo es sólo para el niño un punto de partida. Una vez que ha conseguido comprender la significación de un ejercicio, empieza a sentir entonces placer en repetirlo y a volverlo a hacer un infinito número de veces con la satisfacción más grande. Disfruta ejecutando un acto, porque por su intermedio desenvuelve sus actividades psíquicas.

Resulta de la observación del hecho mencionado una crítica respecto a lo que se hace hoy en muchas escuelas. A menudo, por ejemplo, cuando se interroga a los alumnos sobre un asunto dado, el maestro dice a alguno que manifiesta ansias de contestar: «No: tú no, porque tú lo sabes», y dirige las cuestiones, especialmente, a aquellos a quienes

supone menos seguros de la respuesta. A los que no saben se les hace hablar; a los que saben, que permanezcan callados. Eso ocurre en razón al hábito general de considerar el acto de saber como algo final o concluyente en sí.

**Por qué agrada a los niños repetir un acto muchas veces.**— Y, sin embargo, cuántas veces nos ocurre a nosotros mismos, en nuestra vida ordinaria *repetir* precisamente aquella cosa que mejor sabemos, aquello que más nos interesa, aquello hacia lo cual una fuerza interna nos arrastra. Nos agrada cantar frases musicales que nos son muy familiares, siendo por eso por lo que sentimos placer y que se tornan parte integrante de la fábrica de nuestra vida. Nos agrada repetir historias de cosas que producen en nosotros alegría, por más que las conozcan muy bien y que sabemos que al repetir las no decimos nada nuevo. No importa; cuantas veces repetimos la oración del Señor, es siempre nueva. Algunas personas pueden estar mayormente convencidas de su amor recíproco, como dos amantes y, sin embargo, son ellos los mismos que se repiten indefinidamente que se aman el uno al otro.

Pero, a fin de repetir un acto en la forma indicada, es necesario que exista previamente la idea motivo de la repetición. Una concepción mental de la idea es condición indispensable al principio de la *repetición*. El ejercicio que es capaz de desenvolver la vida consiste en *la repetición, no en el simple concepto de la idea*. Cuando un alumno ha llegado a aquel estado, el de repetir un ejercicio, se encuentra en el camino del autodesenvolvimiento, siendo el signo exterior de esa condición su autodisciplina.

Ese fenómeno no siempre ocurre. Ciertos ejercicios no son repetidos por niños de todas las edades. En rigor, la repetición corresponde a una *necesidad*. Aquí pasa el alumno al método experimental de la educación. Es necesario entonces ofrecerle ejercicios que correspondan a la necesidad de

desarrollo sentida por su organismo, y si la edad de un educando lo ha llevado más allá de cierto límite, no es jamás posible obtener ya, de un modo completo, el desarrollo que perdió su momento oportuno. De ahí que, a menudo, fatal e irrevocablemente, muchos niños crezcan y se desarrollen de manera imperfecta.

**La paciencia de los niños y la impaciencia de los adultos.**— Otra muy interesante observación es aquella que se refiere a la cantidad de tiempo necesaria para la ejecución de las acciones. Los niños que ejecutan algo por la primera vez, son extremadamente minuciosos. A ese respecto su vida se gobierna por leyes bien distintas a aquellas que regulan nuestros actos. Los niños pequeños realizan despacio y perseverantemente varias complicadas acciones que les son agradables, como son las de vestirse y desnudarse, limpiar los cuartos, lavarse a sí mismos, preparar la mesa, comer, etcétera. En todas esas ocupaciones son pacientes en extremo, venciendo, no obstante, todas las dificultades que se presentan a su organismo, todavía en proceso de formación. Sin embargo, nosotros, notando «que se cansan» o «que pierden el tiempo» en realizar cosas que nosotros haríamos en un momento y sin el menor esfuerzo, nos ponemos en su lugar y ejecutamos aquellas cosas nosotros mismos. Siempre con la misma idea errónea, aquella de que el objeto que se busca representa la finalidad de la acción, los vestimos y lavamos, les arrebatamos de sus manos objetos que desean manipular, ponemos la sopa en sus platos, los alimentamos y preparamos la mesa por ellos. Y después de tales servicios, los consideramos con esa injusticia, propia de aquellos que dominan sobre otros aun con intenciones benévolas, como incapaces o ineptos. A menudo los llamamos «impacientes» nada más que porque nosotros no somos bastantes pacientes para permitir a sus acciones seguir leyes de tiempo distintas a las nuestras; los llamamos «tiránicos», justamente porque

nosotros empleamos tiranía para con ellos. Esa mancha, esa falsa imputación, esa calumnia para con los niños ha pasado a formar parte integrante de las teorías relativas a la infancia, infancia, en realidad, tan paciente y gentil.

**La maldad de los niños, única defensa de su derecho de vivir.** El niño, lo mismo que toda criatura fuerte que lucha por el derecho de vivir, se rebela contra cualquier cosa que ofende aquel oculto impulso que siente dentro de sí, impulso que es la voz de la naturaleza y que, como tal, debe obedecer, mostrando, por medio de violentas acciones, de gritos y de llantos, que ha sido vencido y apartado de su misión. Muestra ser un rebelde, un revolucionario, un inconoclasta contra aquellos que no le entienden, y que, imaginándose que le ayudan, en realidad lo empujan hacia atrás en el sendero de la vida. Así, aun las personas que lo aman, acumulan sobre sus espaldas otra calumnia al confundir la defensa de su vida molestanda con una forma de maldad innata, considerada como característica de los niños pequeños.

¿Qué sería de nosotros si cayéramos en medio de una población de prestidigitadores como los que se ven en los circos de variedades? ¿Qué haríamos, si, asaltados por aquellos sujetos, intervinieran en nuestro modo de vestir, nos alimentaran tan rápidamente que apenas nos fuera posible tragar; si cada cosa que tratáramos de hacer nos fuera arrebatada de las manos y completada en un abrir y cerrar de ojos, y nos viéramos así reducidos a la impotencia, a una inercia humillante? No sabiendo cómo expresar de otro modo nuestra confusión, nos defenderíamos de aquellos locos a golpes y gritos, y ellos, que no habían tenido más que los mejores deseos del mundo de servirnos, nos llamarían «malvados», «rebeldes» e «incapaces de hacer nada». Nosotros, que conocemos nuestro propio valer, diríamos a aquella gente: «Vengan a nuestro país y verán la espléndida civilización que hemos establecido y nuestras maravillosas conquistas».

Sin duda alguna, si así lo hacen, nos admirarán infinitamente; apenas si sus ojos darán crédito a lo que ven en nuestro mundo, todo lleno de bellezas, de actividad, todo tan bien regulado, tan pacífico, pero en él todo mucho más lento que en el de ellos.

Algo por el estilo ocurre entre los niños y los adultos.

**Las explosiones mentales de los niños.**—Es precisamente en la repetición de los ejercicios sobre lo que se basa la educación de los sentidos; no es el propósito de aquéllos que el educando *conozca* colores, formas y las diferentes cualidades de los objetos, pero sí el de que refine sus sentidos mediante trabajos de atención, de comparación y de juicio. Aquellos ejercicios son una verdadera gimnasia intelectual. Tal gimnasia, racionalmente digerida por medio de varios recursos, ayuda a la formación del intelecto, de igual manera que los ejercicios físicos fortifican la salud general y apresuran el crecimiento del cuerpo. El niño que adiestra sus varios sentidos separadamente por medio de estímulos externos, concentra su atención y desenvuelve, pieza por pieza, sus actividades mentales, de igual modo que con movimientos separados, convenientes, adiestra sus actividades musculares. Esa gimnasia del espíritu no es simplemente de orden psicosensoorial, sino que prepara el camino para la asociación espontánea de ideas, para el raciocinio derivado de conocimientos definidos, y provoca la formación de un intelecto armónicamente equilibrado. Es aquella gimnasia el poder de adiestramiento educativo, que produce aquellas explosiones mentales que tan intensamente agradan a los educandos cuando hacen descubrimientos en las cosas que les rodean, cuando reflexionan y meditan sobre las nuevas cosas que se les revelan en el mundo externo, cuando se deleitan con las exquisitas emociones del crecimiento de su propia conciencia, y, finalmente, cuando se manifiestan en su interior casi por efecto de un proceso de espontánea madurez,

como ocurre con el fenómeno del desarrollo interno, los productos externos del aprendizaje: la lectura y la escritura.

**El instinto natural del niño de tocar y manejar las cosas.**— Me ocurrió una vez ver a un niño de dos años, hijo de uno de mis colegas, que escapándose del lado de su madre, que me lo había traído para que lo viese, se arrojó sobre el diván, cubierto con objetos del escritorio de su padre: el bloque rectangular de papel de escribir, la cubierta redonda del tintero, etc... Mucho me impresionó ver a aquella inteligente pequeña criatura tratar por todos los medios a su alcance de hacer algunos de los ejercicios que los niños de nuestras escuelas repiten con tanto placer hasta que los aprenden por completo de memoria. La madre lo apartó de aquella tarea, reprimiéndole y diciéndome que no había razón alguna para dejar al niño manejar los objetos de su padre: «es un niño inquieto y malo». ¡Cuántas veces vemos reprender a niños porque, a pesar de haberseles prohibido algo, quieren, sin embargo, hacerlo! Pues es precisamente guiando y desarrollando ese instinto natural «de intervenir en todas las cosas» y enseñando a reconocer las formas geométricas y sus relaciones como nosotros preparamos en nuestras escuelas a niños de cuatro años para el triunfo y el placer que experimentarán más tarde con motivo del fenómeno de la escritura espontánea.

El niño que se arroja sobre el papel de escribir, sobre el tintero u otros objetos semejantes, siempre luchando en vano para satisfacer sus deseos, siempre molesto e impedido por personas más fuertes que él, siempre excitado y llevado por el fracaso de sus esfuerzos desesperados, está *agotando* sus fuerzas nerviosas. Los padres se equivocan si creen que un niño así obtiene jamás un descanso verdadero, lo mismo que se equivocan cuando califican de «perverso» al pequeño hombre que tiene ansias vehementes de establecer las bases de su edificio intelectual.

Los niños de nuestras escuelas bien ordenadas, en realidad, descansan, libres por completo de tomar y volver a poner en sus puestos respectivos todos los objetos y materiales que se ofrecen a su instinto para provocar su más elevada autoeducación; son ellos los que, regocijándose en la más completa calma espiritual, van iniciando sus manos y sus ojos, sin saberlo, en los misterios de un lenguaje nuevo.

**La obediencia no es un acto simple de la voluntad.** — La mayoría de nuestros alumnos se tranquilizan así como ejecutan trabajos o ejercicios de aquella naturaleza, porque entonces su sistema nervioso está en reposo. Entonces decimos que tales niños son buenos y que están quietos: disciplina externa buscada con tantas ansias en las escuelas comunes. Sin embargo, el hecho que se manifiesta externamente en la tranquilidad de los alumnos, es sólo un simple fenómeno físico y parcial, comparado con la verdadera *autodisciplina* que va desenvolviéndose en los mismos.

A menudo (y esto es otra falsa concepción) creemos que todo lo que debe hacerse para obtener de un niño una acción voluntaria es ordenar que la ejecute. Suponemos que aquel fenómeno, el de la acción voluntaria forzada, existe, y en tal concepto lo llamamos «la obediencia del niño». Encontramos con frecuencia niños pequeños desobedientes en exceso, o más bien que su resistencia, en la época en que ha llegado a los cuatro o cinco años de edad, se ha hecho tan intensiva, que desesperamos y estamos casi tentados de abandonar nuestros propósitos de hacerlos obedecer. Nos apresuramos a alabar ante los pequeños «la virtud de la obediencia», virtud que, según nuestros aceptados prejuicios, debiera ser un carácter distintivo de la infancia, «la gran virtud infantil»; sin embargo, dejamos de aprender lo que debiéramos del hecho de que si nos inclinamos a darle una importancia tan grande, es sólo porque con las

mayores dificultades es como podemos hacer que los niños la practiquen.

Es un error muy común el de tratar de obtener por medio de ruegos, de órdenes, de violencias, lo que es difícil o imposible obtener. Debemos tan sólo reflexionar por un instante que aquella «obediencia» que tan ligeramente tratamos se manifiesta más tarde como una tendencia natural de los niños ya de cierta edad, y que es un instinto a la vez en el adulto, para comprender que brota espontáneamente en el sér humano, y que representa uno de los más poderosos instintos de la humanidad. La sociedad descansa sobre la base de una obediencia maravillosa, y la civilización marcha por un camino abierto por aquélla. Las organizaciones humanas se fundan a menudo sobre un abuso de obediencia, las asociaciones de criminales tienen a la obediencia como base principal.

¡Cuántas veces los problemas sociales responden al propósito de libertar al hombre de un estado de «obediencia» que ha conducido a que sea explotado y brutalizado!

La obediencia es, naturalmente, *sacrificio*. Estamos tan acostumbrados en este mundo a una obediencia ilimitada, a un estado o condición de autosacrificio, a una predisposición de renunciamiento, que conceptuamos al matrimonio como un «estado bendito», siendo así que está formado de obediencia y sacrificio personal. El soldado, cuyo lote en la vida es el de obedecer, muerto en el campo de batalla es envidiado por el pueblo, al par que consideramos al que trata de apartarse de las reglas de obediencia como un malhechor o un loco. ¡Cuántos individuos han pasado por la profunda experiencia intelectual de sentir un ardiente deseo de obedecer a algo, a una determinada persona capaz de conducirlos por el sendero de la vida, o, más que eso, un ansia vehemente de sacrificar algo en obsequio a la obediencia!

Es, pues, perfectamente natural que, en nuestro amor al

niño, le hagamos comprender que la obediencia es ley de la vida. Nada de sorprendente hay tampoco en la ansiedad que casi todos sentimos cuando estamos en presencia de la desobediencia característica de aquél.

**Los niños no pueden obedecer hasta tanto no se les enseñe cómo hacerlo.**—Pero la obediencia sólo puede alcanzarse por medio de una compleja formación de la personalidad psíquica. Para obedecer no basta querer hacerlo, sino que es necesario también saber cómo se hace. Desde que un cierto mandato ha sido formulado y suponemos en el alumno que ha de ejecutarlo la existencia del poder activo o inhibitorio correspondiente, no es sino claro que la obediencia debe seguir a la formación de la voluntad y de la mente. Para preparar en detalle dicha formación mediante ejercicios separados, es consiguientemente necesario impeler al educando hacia la obediencia de un modo indirecto. El método de mi sistema contiene los medios requeridos para llegar a aquella finalidad: cuando el alumno realiza acciones coordinadas completas hacia un fin dado, cuando obtiene algo que se ha puesto a hacer, cuando repite perseverantemente sus ejercicios, adiestra de modo positivo y real sus potencias volitivas. De igual manera, en una serie complicada de ejercicios va afirmando sus potencias inhibitorias, como ocurre en las «lecciones de silencio», por ejemplo, que reclaman una larga y continuada inhibición de muchas acciones mientras espera que lo llamen, y en seguida, un vigoroso automovimiento cuando es llamado y quisiera placenteramente contestar y correr hacia el maestro; pero debe hacerlo en silencio, moviéndose con cuidado y tratando por todos los medios a su alcance de no tocar las sillas y las mesas y de no hacer ruido alguno.

**Educando la voluntad de los alumnos.**—Son ejercicios inhibitorios también aquellos de aritmética, cuando habiendo el

alumno sacado un número a la suerte, por ejemplo, debe seleccionar de entre la gran masa de objetos colocados ante sí, aparentemente a su entera disposición, sólo la cantidad que corresponde al número que tiene en sus manos, por más que, como la experiencia lo ha aprobado, serían sus deseos los de tomar el mayor número posible. Además, si ocurriese que tomara el cero, se sienta tranquilamente con las manos vacías. Otro ejercicio todavía referente a la inhibición del poder volitivo se encuentra en la «lección del cero» cuando al alumno a quien se indica de dar *cero pasos*, o *cero besos*, permanece quieto, venciendo con un visible esfuerzo el impulso instintivo que tiende a conducirlo a «obedecer» el pedido que se le hace. El alumno que en las meriendas de nuestras escuelas acarrea la sopera llena de líquido caliente, se aísla a sí mismo de todo estímulo externo que pudiera perturbarlo, resiste a su impulso infantil de correr y saltar, no cede a la tentación de ahuyentar alguna mosca que pudiera haberse posado sobre su cara, concentrándose enteramente en la gran responsabilidad de no tropezar con la sopera o derramar su contenido.

Un pequeño de cuatro años y medio, siempre que colocaba la sopera sobre la mesa, a fin de que los pequeños comensales pudieran servirse a sí mismos, tropezaba en algo; entonces volvía a tomar aquélla y la llevaba a otra mesa para corregir por sí solo su falta de habilidad. A pesar de su deseo de entretenerse en algo o de jugar, nunca abandonó su tarea antes de haber pasado la sopa a las veinte mesas, como nunca se olvidó de la vigilancia necesaria que debía tener para conformar sus acciones.

La voluntad, lo mismo que todas las otras actividades, se vigoriza y desenvuelve mediante ejercicios metódicos, siendo los de carácter volitivo que se realizan en nuestras escuelas, a la vez, prácticos y mentales. Para el observador casual, parece que nuestros alumnos estuvieran sólo refinando sus sentidos, adquiriendo exactitud y gracia de acción o los

elementos de la lectura y escritura; no obstante, aprende también, y mucho más profundamente, cómo convertirse en sus propios amos, cómo ser hombres de voluntad pronta y resuelta.

Oímos a menudo decir que la mejor educación de la voluntad consiste en hacer que el niño aprenda a obedecer a los adultos. Dejando aparte de la cuestión la injusticia que entraña todo acto de tiranía, aquel concepto es irracional, porque el niño no puede dar lo que no posee. De seguir aquella norma de conducta, obstaculizaríamos la formación de su propia voluntad y cometeríamos el más grande y punible de los errores. El niño no dispondría nunca en aquellas condiciones del tiempo o las oportunidades necesarias para probarse a sí mismo, para estimar sus propias fuerzas y sus propias limitaciones, desde que se viera siempre interrumpido y subordinado a nuestra tiranía.

Como consecuencia de aquello, brota la timidez infantil, que es una enfermedad moral adquirida por una voluntad que no puede desenvolverse libremente. Los niños de nuestras escuelas nunca son tímidos. Una de sus cualidades más fascinadoras es la franqueza con la cual tratan a las personas, con la cual siguen sus trabajos en presencia de extraños o muestran su labor. La timidez, monstruosidad moral de niños que se han desarrollado en la sombra, aparece en nuestras escuelas.

En todos los congresos pedagógicos se oye decir que el gran peligro de estos tiempos es la falta de carácter individual en los alumnos; sin embargo, esos alarmistas se olvidan de poner de relieve que aquel estado de cosas se debe al modo cómo se maneja la educación, a la esclavitud escolar, la cual tiene como función principal la de reprimir el poder volitivo y la fuerza de carácter de los niños. El remedio está, sencillamente, en franquear, en facilitar el desenvolvimiento humano.

Los niños no son capaces a menudo de ejecutar la misma acción dos veces. — La obediencia se manifiesta en el niño como un instinto latente tan pronto como su personalidad empieza a tomar forma. Un educando, por ejemplo, comienza a efectuar un cierto ejercicio y por algún tiempo lo hace perfectamente; se deleita en su obra, se interesa en ella y desea hacerla otra vez; pero he aquí que no consigue el éxito que busca. Llega después la época cuando puede realizar un trabajo casi siempre que trate de hacerlo voluntariamente, pero comete errores si alguno le dice que lo ejecute. El mandato externo no produce en él todavía el acto voluntario. Sin embargo, cuando el ejercicio llega a realizarse siempre con éxito, con absoluta certeza, entonces un mandato de otra persona provoca en el niño una acción adecuadamente ordenada; esto es, el alumno *es capaz* de ejecutar siempre que se le indique el mandato recibido. Que esos hechos (con variaciones en casos individuales) son leyes del desenvolvimiento físico, es cosa evidente para toda persona que haya tenido experiencia con niños, sea en la escuela o simplemente en el hogar.

A menudo se oye decir a un alumno: «Hice tal o cual cosa, pero ahora no puedo volver a hacerla». El maestro, contrariado por esa especie de incompetencia, exclamará: «Sin embargo, ese niño lo hacía bien, y ahora no puede».

Existe, por último, el período de completo desenvolvimiento, o sea aquel durante el cual se ha adquirido en forma permanente la capacidad de ejecutar alguna operación. Hay, pues, tres períodos: uno, subconsciente, cuando en la confusa mente del niño el orden se produce de sí, por efecto de un impulso interno, misterioso, que brota del desorden mismo, y que da como resultado externo un acto completo, el cual, sin embargo, estando fuera del campo de la conciencia, no puede ser reproducido a voluntad; otro, período consciente, cuando existe alguna acción por parte de la voluntad que está presente durante el proceso del des-

arrollo y establecimiento de los actos, y, como tercero, aquel en el cual la voluntad puede causar y dirigir los actos, respondiendo así al mandato de otra persona.

Por otro lado, la obediencia sigue una marcha similar. Cuando en el primer período de desorden espiritual el alumno no la obedece, es lo mismo en un todo como si estuviera físicamente sordo y privado, en consecuencia, de oír los mandatos. En el segundo período quisiera obedecer, mira como si entendiera el mandato y se dispone a satisfacerlo, pero no puede, o al menos no lo hace siempre bien; no es bastante «vivo para obedecer». En el tercero deduce de inmediato, con entusiasmo, y así como se perfecciona más y más en la realización de los ejercicios, siente placer y se enorgullece de saber cómo satisfacerlos. Ese es el período durante el cual corre alegremente para obedecer, dejando a la más imperceptible indicación cualquier cosa que le interese, para abandonar la soledad de su propia vida y entrar, mediante el acto de la obediencia, en la intimidad espiritual de otro.

A ese orden, establecido en una conciencia primitivamente caótica, se deben todos los fenómenos de disciplina y de desarrollo mental que se abren como una nueva creación. De espíritus así ordenados, cuando se ha separado en él el día de la noche, brotan emociones repentinas y hechos mentales que recuerdan la historia bíblica de la creación del mundo. El niño tiene en su mentalidad, no sólo lo que ha adquirido laboriosamente, sino también los dones gratuitos que nacen de su vida espiritual, las flores primeras de la afección, de la gentileza y del amor espontáneo por el bien.

.....

Esos son los contornos, los primeros lineamientos generales de un experimento que muestra una forma de la disciplina indirecta, en la cual se ha substituído al maestro crítico y rezongón por una organización racional de trabajo y de

libertad individual. Envuelve en sí una concepción de la vida, más próxima al campo religioso que al de la pedagogía académica, desde que se refiere a las energías espirituales del ser humano; pero se funda sobre el trabajo y la libertad, que son las dos sendas de todo progreso cívico.





# Desarrollo de sólidos

por

Don Ezequiel Solana

oooooooo

Cuatro grandes láminas.—Ejercicios de recortado, plegado y pegado.— Trabajos manuales amenos e instructivos, que dan una hermosa colección de veintiséis sólidos geométricos, en cartulina.—Utilísimo en las escuelas.

oooooooo

Ejemplar . . . . . **2,00** pesetas





# La Fiesta del Arbol

por

Don Ezequiel Solana

---

---

La Fiesta del Arbol ha sido declarada obligatoria. En la mayoría de los pueblos el encargado de organizarla es el maestro. Este libro facilitará su labor notablemente, dándole la norma de lo que ha de hacer para su mayor esplendor.

---

---

Ejemplar..... 1,50 pesetas



E.  
ci  
la  
tr  
y  
de  
se  
pu  
to  
es

E  
D



LIBRO DE LECTURA

# LECCIONES DE COSAS

por

Don Ezequiel Solana



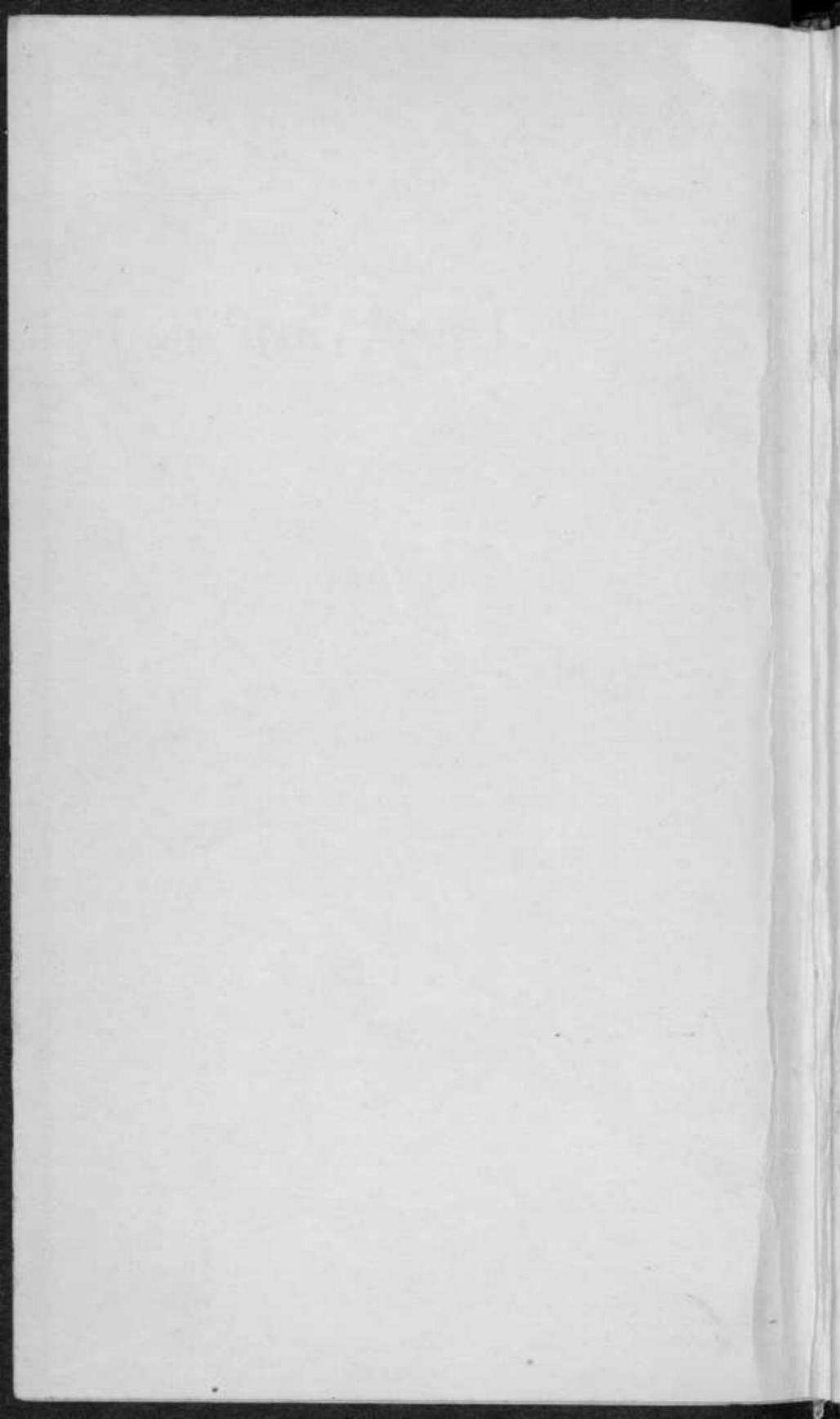
Está formado este libro por resúmenes de «Lecciones de Cosas» explicadas en un curso escolar. No son lecciones desarrolladas, sino extractos de ellas. Al maestro toca el exponerlas y ampliarlas para que los niños puedan responder con claro conocimiento a las preguntas que se le hagan. El libro es de lo más sencillo que puede imaginarse, desprovisto en absoluto de todo aparato científico y en armonía con las estaciones del año. Lleva grandísima profusión de grabados.

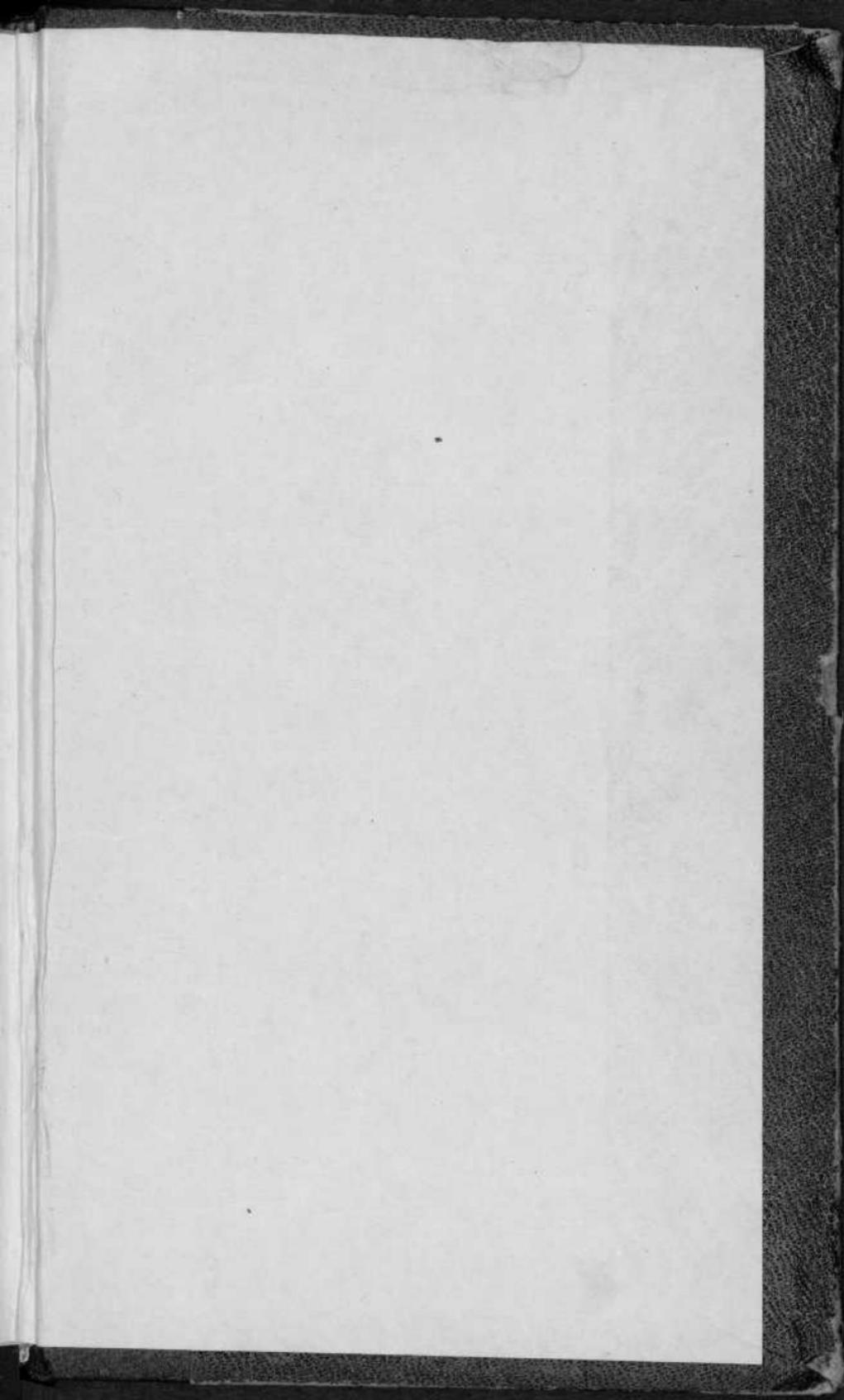


Ejemplar.....	1,25 pesetas
Docena.....	15,00 —

37 (Montesori, Luana)









SOLANA

MARIA  
DEFENSOR

242240