Maria Montessori

El método de la Pedagogía científica

Aplicado a la educación de la infancia

Edición de Carmen Sanchidrián Blanco



MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN
SERIE CLÁSICOS

Biblioteca Nueva

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN
Colección dirigida por
Agustín Escolano Benito

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO ASESOR
Secretaria
Gabriela Ossenbach Sauter (UNED)

Herminio Barreiro Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela)
Bernabé Bartolomé Martínez (Universidad Complutense de Madrid)
Federico Gómez Rodríguez de Castro (UNED)
Josep González Agapito (Universidad de Barcelona)
Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia)
Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia)

María Esther Aguirre Lora (UNAM, México)
Jesús Alberto Echeverri (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia)
Antonio Nóvoa (Universidad de Lisboa)
Gregorio Weinberg (Buenos Aires)

Entidad colaboradora: Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)

ganz1912

Maria Montessori

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

Aplicado a la educación de la infancia

Edición y estudio introductorio
de Carmen Sanchidrián Blanco

BIBLIOTECA NUEVA

grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, s. a. de c. v.
CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310, MÉXICO, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, s. a.
GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página, s. l.
ALMAGRO, 38,
28010, MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

biblioteca nueva, s. l.
ALMAGRO, 38,
28010, MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

editorial anthropos / nariño, s. l.
DIPUTACIÓ, 266,
08007, BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

ganz1912

Cubierta: A. Imbert

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA,
and the following copyright notices
© The Montessori-Pierson Estates, 1915
Reprinted as a document in the history of education
This text is unaltered from the original edition
© Del estudio introductorio, Carmen Sanchidrián Blanco, 2003, 2009, 2013
© De esta edición, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2003, 2009, 2013
Almagro, 38 - 28010 Madrid (España)
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-732-6

Edición digital 2014

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ganz1912

Índice

INTRODUCCIÓN, Carmen Sanchidrián Blanco 9
Maria Montessori (1870-1952) 14
Aproximación biográfica 14
Difusión de su obra 18
Montessori en España 23
La Pedagogía de María Montessori 29
Montessori y el descubrimiento del niño 30
Educación como desarrollo 34
La maestra y el ambiente 41
Una obra mitificada y desmitificada 48
Esta obra: *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini» (Casas de los Niños)* 62

BIBLIOGRAFÍA 79
De Montessori 79
Sobre Montessori 80

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

PREFACIO, Juan Palau Valera 85
I. Consideraciones críticas 89
II. Historia del método 109

III. Los métodos pedagógicos usados en la «Casa dei Bambini» . 137
IV. De cómo debe ser la lección de la maestra 161
V. Vida práctica 169
VI. Educación muscular 175
VII. La naturaleza en la educación 185
VIII. El trabajo manual 195
IX. La educación de los sentidos 199
X. El material para la educación de los sentidos 213
XI. El lenguaje en el niño 249
XII. Educación intelectual 263
XIII. La enseñanza de la lectura y de la escritura 281
XIV. Enseñanza de los números e iniciación a la aritmética 319
XV. La disciplina en las «Case dei Bambini» 335

CONCLUSIÓN E IMPRESIONES 353

ganz1912

Introducción

Carmen Sanchidrián Blanco

Nadie ha descubierto qué es lo que hace que un clásico sea un *clásico* o, dicho de otro modo, qué convierte un texto en clásico[1], es decir, en piedra de toque de generaciones sucesivas de lectores, cada una de ellas con diferentes valores y preocupaciones, con diferentes formas de estar en el mundo, sin llegar a agotarse. Sabemos que cada generación debe decidir qué autores y libros merecen ser calificados, recalificados y rescatados como clásicos para ellos. Serán clásicos, con palabras de Calvino, aquellos que nunca nos dejan indiferentes y nos ayudan a entender quiénes somos y adónde hemos llegado. Por tanto, además de los clásicos *clásicos*, hemos de ir incorporando los que podemos llamar clásicos *contemporáneos*, obras que han configurado las tradiciones en las cuales hoy nos movemos, que están siem-

[1] Italo Calvino en su obra *Por qué leer los clásicos* (Barcelona, Fábula, Tusquets, 1997, 2.ª ed.), formuló la definición más completa de las obras así calificadas al establecer catorce notas interrelacionadas que ayudan a centrar el debate en torno a este concepto y que, en conjunto, son la mejor definición disponible acerca de dicho término.

pre presupuestos en todo escrito presente acerca de las materias implicadas en esas tradiciones, pero que cuando dejamos de presuponerlos y acudimos al ejercicio de su lectura, nos permiten descubrir una manera diferente y renovada de enfrentarnos a esa materia. Esta obra de Montessori pertenecería a esta categoría.

Han pasado prácticamente cien años desde que Montessori abrió sus primeras *Case dei Bambini, Casas de los Niños,* y desde que publicó su obra más importante que es precisamente ésta, su *Pedagogía Científica*, la obra que mejor recoge sus teorías sobre educación. En este siglo, la educación ha cambiado más que en todos los siglos anteriores juntos. Esta afirmación que es cierta en sí, lo es más aún cuando la aplicamos a la hoy llamada educación infantil o, en general, a la educación de los niños antes de la edad escolar. En primer lugar, por el cambio en el concepto de niño, y ahí todos los autores coinciden en la contribución de Montessori en el *descubrimiento* del niño y de la infancia como un período *especial* dentro de la vida del ser humano. En segundo lugar, por la práctica generalización de la educación formal de los niños de cuatro y cinco años que ha motivado un interés por los métodos de educación preescolar muy superior al experimentado por los métodos destinados a niños en los restantes niveles del sistema educativo.

Quizá no se ha indicado suficientemente el papel de *motor* que ha jugado la educación preescolar dentro del sistema educativo. En cada momento, podemos observar cómo la *renovación* metodológica ha empezado por ella y ha ido contagiando a las sucesivas etapas. La educación antes de la edad de escolaridad obligatoria es un ámbito más *libre* precisamente por *no* ser un nivel *obligatorio* y por su mismo carácter, donde la posibilidad de experimentación de nuevos métodos y la inclusión de contenidos diversos se ve más factible al haber una menor rigidez. Algunas de las ideas que hoy impregnan nuestras *creencias, actitudes y comportamientos* acerca de la educación, empezaron siendo aceptadas sólo o especialmente para este nivel educativo y sólo después, con tiempo y esfuerzo, se han extendido a otros niveles.

El enorme empuje que la educación preescolar recibió por parte de los teóricos y prácticos de la Escuela Nueva —movimiento en el que debemos incluir a Montessori, aunque ella recibiera, como veremos, tanto críticas como elogios por parte de sus compañeros de movimiento— ha contribuido a esta realidad.

El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las Case dei Bambini (Casas de los Niños), título completo de la obra, aunque nos referiremos a ella simplemente como *Pedagogía científica,* no es, como dice la misma Montessori al comienzo del primer capítulo «un tratado de pedagogía científica», sino que pretende «dar a conocer los resultados, por cierto muy interesantes[2], de una experiencia pedagógica que parece destinada a abrir un nuevo camino para la realización de los principios que tienden a reconstruir la pedagogía». Esas experiencias prácticas de sus ideas pedagógicas aplicadas a la educación preescolar, con la que se la identifica mundialmente, se irían poniendo al día en las siguientes ediciones.

La *Pedagogía científica* de Montessori se publicó por primera vez en Roma en 1909 *(Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla'educazione infantile nelle case dei bambini)*[3]; hubo dos nuevas ediciones en italiano con ese mismo título (ambas antes de 1928 ya que la segunda edición en castellano, de 1928, recoge el prólogo de la tercera italiana y la bendición que Benedicto XV le concedió en 1918) y otra en 1950, *La scoperta del bambino* (Milano, Garzanti) no traducida al castellano, pero sí al catalán *(La descoberta del'infant*, publicada en 1984 por la editorial Eumo). Las diferencias entre la tercera edición española (1937) y la obra traducida al catalán son básicamente ciertos párrafos añadidos al final de muchos de los capítulos y un capítulo nuevo dedicado a ampliación de matemáticas. El enunciado de los capítulos, salvo esos añadidos, es casi idéntico en ambas. De este modo, vemos cómo partiendo de la primera obra de 1909, Montessori introdujo cambios en la segunda edición y pequeños retoques a partir de ésta, manteniendo, obviamente, la estructura y contenido de la misma, puesto que se trata siempre de revisiones de la misma obra.

---

[2] Desde el primer momento, como vemos, Montessori es autoelogiosa y pone de relieve todo lo que desde su punto de vista debe atraer la atención del lector.

[3] La iniciadora del movimiento de educación renovada en Italia, la baronesa Alice Franchetti ayudó a esa difusión al costear la primera edición italiana de la *Pedagogía científica* en 2 vols., en 1909, que se tradujo pronto al inglés, francés, alemán, ruso, castellano, polaco, rumano, holandés, japonés y chino, tal y como Montessori indica al editarse su *Auto-educación en la escuela elemental,* que presenta como continuación de la anterior.

La primera edición en castellano, la que ahora se reedita, data de 1915[4], aunque no aparece fecha en la edición. La publicó en Barcelona la editorial Araluce, traducida por Juan Palau Vera, el principal difusor de su pensamiento entre nosotros, como veremos al hablar de Montessori en España.

Contamos con tres ediciones en castellano de esta obra, las tres del período que podemos denominar de primera llegada de Montessori a España: las de 1915, 1928 y 1937. La primera edición tiene más diferencias con las sucesivas que éstas entre sí, ya que a partir de la segunda edición, retoca la justificación del método por críticas que le habían hecho, pero el cuerpo del texto es, básicamente, igual. Así, la segunda y la tercera son prácticamente iguales, aunque en ésta se diga que es una nueva edición «corregida y notablemente ampliada». Estas dos ediciones, a su vez, coinciden globalmente con el contenido de *La scoperta del bambino*.

En la introducción a la edición italiana de *La scoperta del bambino,* reproducida en la catalana, Montessori dice que era imposible poner al día esta obra en el contenido y en la forma y remite a las publicaciones que ella misma había realizado en esos años (en concreto, cita *Il segreto dell'infanzia, La mente assorbente, Educazione per un nuovo mondo, Educando il potenziale umano, Psico-Aritmetica y Psico-geometria)* y las que está preparando. Insiste en que la mayor parte de este libro la escribió cuando iniciaba sus trabajos en este terreno (es decir, que coincide con la primera edición), por lo que hay referencias a teorías científicas, a situaciones particulares de ese momento y a experiencias de entonces.

Para justificar el cambio de título, Montessori dice que durante los cuarenta y dos años que han pasado desde la primera edición, los tiempos han cambiado y la ciencia y su trabajo han hecho grandes progresos que han confirmado sus principios y su convicción: «la humanidad sólo puede esperar una solución a sus problemas, de los que la paz y la unidad son los más urgentes, si dirige su atención y sus energías hacia el descubrimiento del niño y a hacer crecer la gran potencialidad humana que está en

[4] Al final de la primera edición, se incluía una *fe de erratas* que han sido corregidas en este texto, al igual que otras que se han detectado; las más *significativas* serán señaladas con un asterisco en notas a pie de página a lo largo del texto. Los acentos se han adaptado a las normas actuales.

vías de formación» (Montessori, 1984, pág. 4). Estas afirmaciones, hechas poco después de terminada la Segunda Guerra Mundial, tienen un significado especial precisamente por ese contexto y porque acentúan la vertiente social de la educación, uno de los puntos en que su método había recibido más críticas.

Reconoce, acercándose así a los católicos, que en el período de entreguerras se había alejado del positivismo y que las pruebas no habían conducido a una pedagogía científica, como parecía indicar el título de las tres primeras ediciones. La finalidad espiritual y religiosa, tan arraigada en el método Montessori, fue desplazando las premisas positivistas de partida de forma que los católicos iban abandonando sus prevenciones contra el método a medida que ella se acercaba a las directrices de la ortodoxia católica[5]. De hecho, la *enseñanza religiosa* aparece como un capítulo de esta obra en todas las ediciones, excepto en la primera (capítulo XXI en la 2.ª y 3.ª y XXII en la de 1950)[6].

El título que cuando Montessori tenía ochenta años dio a su obra para publicar su edición definitiva, más de cuarenta años después de la primera, es el que mejor puede servir hoy para situarnos frente a este *clásico*, aunque la edición elegida haya sido la primera por entender que es la que de forma más ***espontánea***,

---

[5] Llegará a haber cierta semejanza entre su método y el de los jesuitas con relación al tratamiento del *misterio* religioso, tema que desarrolló en *La Misa vivida por los niños*, de forma que creció notablemente su aceptación en las escuelas confesionales (cfr. Montessori, 1984, pág. XXII).

[6] En este tema, plantea el ejemplo de lo hecho en la Escuela Modelo Montessori de Barcelona sostenida por la Diputación «donde está establecida como finalidad fundamental la enseñanza de la religión católica»; aquí «se echaron las bases de la educación religiosa conforme a mi método». Describe cómo se preparó el ambiente para esta enseñanza, el mobiliario, decoración, papel del sacerdote y sus explicaciones y los trabajos camprestres en la educación religiosa (cultivo de trigo y vides y siega y vendimia) (Montessori, 1937, 3.ª ed., págs. 310-317). Este capítulo en *La scoperta del bambino*, tiene dos párrafos más, en uno se insiste en cómo la religión permitirá desvelar un sentido social en las propias acciones y en el párrafo final se señala que estos experimentos se referían a la religión católica en la que se puede hacer una preparación activa por medio de ejercicios materiales, mientras que esto no era posible en otras religiones que son totalmente abstractas, por lo que los ejercicios fueron suprimidos. Remite a sus libros sobre el tema: *I bambini viventi nella Chiesa, La S. Messa spiegata ai bambini, La vita in Christo, Il libro aperto* y el *Manuale per la preparazione di un Messale per i bambini*. (Montessori, 1984, págs. 329-336). En castellano tenemos *La Santa Misa vivida por los niños.*

pero *no ingenua*, recoge sus planteamientos acerca del niño y su educación en sus primeros años de vida.

En un primer momento, abordaremos las cuestiones relativas tanto a la vida y obra de Montessori como a la difusión de sus planteamientos, especialmente en España, para después tratar las ideas esenciales en torno a las que se articula su método y las críticas y elogios, excesivos en uno y otro extremo, que recibió desde el principio, lo cual es extraño de por sí entre los pedagogos (cfr. Yaglis, 1989). Terminamos con un apartado centrado en el contenido de la obra *clásica* que ahora se reedita y una bibliografía que pretende ofrecer las obras más significativas tanto de Montessori como sobre ella (la bibliografía más completa es la de Böhm, 1999). No se han incluido las publicaciones usadas para la elaboración de este *estudio introductorio* que, sin embargo, no tienen a Montessori como tema central; en estos casos la referencia completa está sólo a pie de página.

En estos casi cien años, se han introducido cambios en las *escuelas Montessori y* hemos de reconocer que una de las características del movimiento montessoriano, como en cualquier propuesta que pretenda *durar,* ha sido, precisamente, su *capacidad de adaptación*, pero sin perder nunca sus caracteres esenciales. Hay que insistir, desde este primer momento, en que la obra de Montessori debe revisarse, como no puede ser de otro modo, teniendo en cuenta los actuales conocimientos, pero esto no le quita valor a sus planteamientos ya que, como iremos viendo, más que sus materiales o métodos concretos, que es lo más conocido de ella, quizá lo mejor sea el encontrarnos con propuestas razonables y con una fuerte coherencia lógica entre su filosofía y lo que de ella deduce.

MARIA MONTESSORI (1870-1952)

Aproximación biográfica

La nota más característica de casi todas las *biografías* de Montessori es que todo en su vida, desde su infancia, aparece revestido de un cierto halo mitificador. Ella misma ha contribuido a la creación de esa imagen con determinados datos biográficos y comentarios acerca de sus aportaciones ofrecidos en sus

obras, datos que no han sido puestos en cuestión, ya que procedían de ella misma, pero que, sin embargo, son los que están siendo *desmontados* en las últimas publicaciones que se proponen dar una imagen de ella desprovista de la pompa con que frecuentemente se ha adornado a esta *heroína pedagógica* (Schwegman, 1999 y Leenders, 1999)[7].

Maria Montessori nació en Chiaravalle, provincia de Ancona el 31 de agosto de 1870, hija única de Alessandro Montessori, descendiente de una vieja familia noble de Bolonia, y de Renilde Stoppani. El padre era funcionario del nuevo estado italiano, austero, conservador, de educación puntilllosa y rigor muy militar[8]. Su infancia parece ser que fue tranquila y un poco solitaria.

Estudió Medicina en la Universidad de Roma, graduándose en 1896, pero no fue la primera mujer en lograrlo, aunque a ella le habría gustado ocupar ese puesto por lo que se lo atribuía, y todas las biografías así lo han repetido hasta que en 1999 se refutó el mito de que había sido la primera estudiante de medicina en Italia (Schwegman, 1999). En sus primeras ideas influyeron sobre todo tres científicos del momento, Lombroso, De Giovanni y Sergi.

Comenzó dedicándose al estudio y tratamiento de niños *anormales* como asistente en la clínica psiquiátrica de esa ciudad. Las ideas en boga en cuanto al tratamiento y educación de los *anormales* eran las de Séguin que Montessori tomó como punto de partida. Los resultados de sus primeras experiencias y observaciones se dieron a conocer en 1898 en el Congreso Pedagógico de Turín donde proclamó la supremacía del método pedagógico sobre el médico para el tratamiento de los niños deficientes. Luego hizo viajes a Francia e Inglaterra y conoció los

---

[7] Cfr. *Paedagogica historica*, XXXV-1999-2, págs. 425-431 donde Marc Depaepe hace una amplia recensión de estas dos obras bajo el título «Montessori privée du piédestal? Compte rendu de deux études récentes aux Pays-Bas».

[8] Se dan pocas explicaciones acerca de la ruptura entre Montessori y su padre, pero parece claro que fue precisamente su maternidad *en solitario* lo que no pudo él aceptar, aunque sí su madre. Las relaciones con sus padres han sido objeto de diversas interpretaciones que entran más en el ámbito de las elucubraciones que en el de la investigación histórica; se basan en meras interpretaciones de detalles aislados de forma que contribuyen a crear una imagen de María Montessori como protagonista o heroína, de una novela.

trabajos de Itard que ejercieron una gran influencia sobre sus ideas. De vuelta a Italia, se ocupó de formar profesores para la educación de niños *anormales* dirigiendo, durante dos años, la Escuela Normal Ortofrénica donde sus logros con estos niños y los defectos del trabajo en las escuelas comunes, le convencieron de que, tal y como Séguin afirmaba, métodos semejantes *aplicados a niños normales desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso y sorprendente.* Para ello, trató de conocer mejor la psicología experimental y se matriculó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Roma, realizando amplias observaciones sobre antropología en la escuela primaria.

Dio clases de Antropología en esta Universidad, clases en las que planteaba ya sus creencias pedagógicas y que son la base de su *Antropología pedagógica.* Para Montessori, la pedagogía experimental, el estudio del sujeto a educar, en este caso niños de tres a seis años, realizado con la antropología, psicología e higiene, debe preceder a la acción educativa. Por tanto, desde que acabó la carrera hasta que abrió la primera Casa de los Niños se dedicó a tareas médicas y educativas, fue profesora de antropología, maestra de niños deficientes y formadora de docentes.

En 1906 comenzó su carrera pedagógica más conocida, al recibir el encargo de organizar escuelas en el Barrio de San Lorenzo, un barrio populoso donde reinaban la miseria, la oscuridad y la suciedad hasta que el Instituto romano del *Beni Stabili* acometió diversas actuaciones (redistribución de viviendas, limpieza) que culminarían con la propuesta de creación de escuelas para los niños menores de siete años, por parte de Eduardo Talamo, director del Instituto. Una amiga común de éste y de Montessori, Olga Lodi, fue la autora del nombre de Casa de los Niños para la escuela inaugurada el 6 de enero de 1907, escuela que *resuelve problemas sociales y pedagógicos* ya que en esta *Casa* «reservada únicamente a los niños del edificio que no han alcanzado la edad escolar, las madres obreras pueden dejar a sus hijos[9]. Allí quedan éstos bien cuidados y educados, descargando así

[9] Montessori defiende que las Casas de los Niños no son sólo para estas familias, sino también para las burguesas «donde hay muchas mujeres trabajadoras del pensamiento» (cfr. Montessori, 1984, pág. XVI).

a la madre de un trabajo suplementario y de preocupaciones» (Montessori, s.a. [1915], pág. 70)[10]. Ese mismo año, se instalaron otras tres escuelas en Roma y al año siguiente una en Milán, dirigida por Anna Macheroni, una de sus discípulas favoritas.

En 1909 publicó en italiano su obra principal, que contiene las directrices de sus ideas pedagógicas, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla'educazione infantile nelle case dei bambini* y al año siguiente su *Antropologia pedagogica*. A estas dos obras básicas, siguieron reelaboraciones y continuaciones, como *L'autoeducazione nella scuola elementare*, en 1916, y el *Manuale della Pedagogia scientifica*, en 1921, además de reediciones y traducciones de la mayor parte de sus obras, pero especialmente de la *Pedagogía científica*.

Durante la Primera Guerra Mundial viajó con frecuencia a Estados Unidos donde fundó un centro de formación de maestros y también a España donde se aplicaron sus principios a la educación religiosa. Tras la Primera Guerra Mundial, su actividad se multiplica y viaja por toda Europa, América y Asia pronunciando conferencias, organizando cursos de formación, participando en congresos que se organizaban en su honor, estableciendo contactos con las más altas personalidades. Dio cursos en Roma, Milán, Londres, Berlín, París, Amsterdam, Barcelona, San Francisco, Madrás...

En 1922 fue nombrada inspectora oficial de las escuelas italianas. Se consideraba que el método Montessori era compatible con la posición de la *Riforma fascistissima*, más conocida como *Riforma Gentile* de 1923[11]. Gentile, ministro de educación en el

---

[10] En adelante, siempre que se indique sólo la página, es la correspondiente a la presente reedición de M. Montessori, *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini» Casa de los Niños.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Ramón de S. N. Araluce, editor, s.a. [1915].

[11] Mussolini llamó a la Reforma Gentile de 1923 *la más fascista de las reformas*, pero esto hay que tomarlo con reservas. La reforma Gentile es el punto de llegada de un largo debate pedagógico en el que se observan distintas posiciones culturales. Refleja los planteamientos teóricos de Gentile, elaborados desde comienzos de siglo y que culminan con su *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* (1913), un estudio que, aunque muy criticado hoy, constituye, junto con la obra de Montessori, una de las mayores obras pedagógicas italianas de la primera mitad del siglo xx. Determinar la relación entre la reforma Gentile y la política escolar del fascismo, es un problema historiográfico controvertido que se

gobierno de Mussolini de 1922 a 1924, recomendó su método a Mussolini y éste lo convirtió en método modelo para todas las escuelas italianas, aunque los fascistas acabaron, en 1934, cerrando sus escuelas y condenando sus principios y en 1936, prohibiendo toda actividad relacionada con su método. En 1931 había empezado a trabajar principalmente en Barcelona donde se instaló cuando fue expulsada de Italia en 1934.

En 1936, la Guerra Civil estalló en España, y ella estableció su residencia en Holanda. Su trabajo fue interrumpido en 1939, cuando viajó a la India durante la Segunda Guerra Mundial a impartir un curso de capacitación de seis meses, y fue arrestada logrando su libertad provisional gracias al concurso de una secta teosófica. En la India trabajó con Tagore y publicó en Madrás *The absorbent mind*, en 1949, obra que completa la revisión de su pensamiento. Otras obras de su última etapa que podemos destacar son *Il bambino in famiglia*, 1936; *Il segreto dell'infanzia*, 1938; *La formazione dell'uomo*, 1949; *La vita in Christo*, 1952; *Educazione e pace*, 1949; *La Santa messa spiegata ai bambini*, 1949 y, en 1950, *La scoperta del bambino*, última reelaboración de su *Pedagogía científica*.

En 1946 volvió a Holanda, país al que consideró como su segunda patria, estableciéndose en Nordwijk (Noor-wijk-aan-Zee). En 1951 se propuso la candidatura de Montessori, «ciudadana del mundo», para el Premio Nobel de la Paz. Murió el 6 de mayo de 1952.

Difusión de su obra

> *El método de la pedagogía aplicado a la educación de la infancia en las casas de los niños* existe bajo otros títulos más sencillos, y donde más difundido está se denomina *Montessori Method*. Ha sido traducido a los idiomas inglés, alemán, francés, español, (castellano), holandés, sueco, rumano, polaco, ruso, portugués,

---

inserta en una cuestión más amplia: la de la relación entre el fascismo y las corrientes filosóficas neo-idealistas. Tras el interés inicial del fascismo por la filosofía de Gentile, la naturaleza pragmática del movimiento fascista hizo perder terreno a la alianza entre ambas. Desde los años treinta, el régimen se orientó hacia una política de consolidación con los rasgos típicos de los movimientos de masas en el siglo XX alejándose de la educación filosófica que quería ser el alma de la reforma Gentile.

> chino, árabe, japonés, indio, etc., y en todos estos países la versión ha ido acompañada de fundación de escuelas; ha suscitado comentarios y discusiones más o menos apasionados; ha promovido entusiasmos, cristalizados en la creación de sociedades, revistas, periódicos y de muchos centros para la preparación de maestras; y en algunas naciones, tras larga deliberación del Parlamento, ha sido adoptado oficialmente este método para las escuelas públicas (Montessori, 1937, 3.ª ed., pág. V).

Como la misma Montessori nos explica en esta cita, si hay algo realmente distintivo en su método con relación a muchos otros que fueron apareciendo en las primeras décadas del siglo XX, fue no sólo su rápida difusión, sino el entusiasmo con que fue acogido en sitios dispares, lo que habla mucho de una excelente labor de difusión hecha en gran medida por ella y por los seguidores incondicionales que fueron apareciendo en distintos países.

España fue uno de los primeros, como luego veremos, mientras que en otros países europeos su difusión comienza tras el fin de la Primera Guerra Mundial. Las nacionalidades de los asistentes a los primeros Cursos Internacionales Montessori (los dos primeros se celebraron en Roma en 1912 y 1914 y el tercero en Barcelona en 1916) son un buen indicador de las enormes expectativas generadas en torno a ella ya que hubo alumnos de Italia, Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, España, Rusia, Holanda, Polonia, India, Japón, Transwaal, Panamá, Australia, Canadá y Austria (cfr. Montessori, [1920?], pág. 8).

Se difundió primero en países de habla inglesa y holandesa y luego en el resto de Europa, América y Asia; en 1915, Juan Palau afirmaba que existían escuelas en varias ciudades italianas y en Francia, Inglaterra, Estados Unidos, India, Australia y España (en la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona). Con relación a Hispanoamérica apenas hay datos concretos acerca de su extensión; sólo que sí existían, en 1936, escuelas Montessori en Argentina, Chile y Panamá. Si revisamos la bibliografía, vemos que aparecen obras publicadas sobre Montessori en México y Buenos Aires, en unos años en que casi no aparece nada sobre ella en España, quizá por la influencia de pedagogos españoles exiliados.

Sea como sea, parece estar fuera de toda duda que logró contagiar su entusiasmo y su firme convencimiento en las ventajas

que su método aportaba a la educación, ya que, aunque apenas lo aplicó directamente, dedicó prácticamente su vida a explicarlo, o dicho de otro modo, a formar especialistas en su método, a través de conferencias, congresos, cursos, publicaciones, etc. Una explicación de su fulgurante y enorme éxito puede ser el que, apoyándose en una determinada filosofía de la educación y en su concepto de las posibilidades y necesidades del niño como educando, proporciona una metodología, indicando qué materiales hay que ofrecer al niño, qué actividades realizar y qué objetivos se pretende alcanzar. Los fundamentos teóricos de todo ello (sustentados por sus conocimientos acerca de la biología y psicología humanas, su teoría del aprendizaje y su teoría de la educación, etc.) están en su obra, aunque es probable que también hubiera maestras montessorianas que se quedaran *con lo que se ve* del método (como, por otra parte, pasa también con la aplicación de otros métodos).

En 1912 se celebra en Roma el I Curso Internacional Montessori y comienza a visitar diversos países en los que pronto empieza a extenderse su método; fue por primera vez a Estados Unidos para dar conferencias teniendo un entusiasta recibimiento, incluyendo una recepción en la Casa Blanca. En la Exposición Universal de San Francisco, en 1915, celebrada en conmemoración del 50 aniversario del Canal de Panamá, obtuvo otro gran éxito y mantuvo funcionando una escuela con paredes de vidrio, de forma que el público pudiera contemplar en cualquier momento cómo trabajaban cuarenta niños de tres a seis años, conducidos por una de sus maestras[12]. En 1917, inició en California, con el nombre de Cruz Blanca, una obra benéfica internacional de carácter educativo que pretendía «la salvación y el restablecimiento de los niños mutilados psicológicamente por los trastornos sufridos en zonas de guerra» (Montessori, 1984, pág. XVIII). Desde el principio, empezaron a abrirse escuelas Montessori por todo el país y a aparecer artículos

[12] Thomas Edison era un gran admirador del trabajo de Montessori (se alojó en su casa) y estableció una de las primeras *Casas* en la casa de Alexander Graham Bell, cuya mujer fue la presidenta de la Sociedad Norteamericana Montessori. Tras esta Exposición Universal, Montessori encargó a Helen Parkhurst dirigir la introducción del método en Estados Unidos (Lillard, 1985, págs. 33 y 19).

de entusiastas de su trabajo en la prensa así como críticas de profesionales que abogaban por las teorías psicológicas y educativas del momento[13].

En 1929 se fundó la Asociación Montessori Internacional (AMI) en Amsterdam[14], donde sigue estando su central y desde donde se organizan cada tres o cuatro años congresos y cursos en Europa (sobre todo en Italia, Inglaterra, Francia, Alemania e Irlanda), América y Asia.

Podemos decir que durante cuarenta años, desde 1912 en que se celebró el I Curso Internacional Montessori hasta su muerte en 1952, desplegó una enorme actividad dando a conocer su obra por todo el mundo. Sus estancias en Estados Unidos y en muchos países europeos (España, Gran Bretaña, Holanda, Suecia) y asiáticos (China e India), la traducción de sus obras a casi todas las lenguas y los cursos y asociaciones montessorianas que se fueron creando difundieron su teoría y su obra[15]. Ella

---

[13] Es curioso constatar cómo el movimiento, igual que se difundió, se apagó de forma que en 1918 sólo aparecen escasas referencias al mismo o a estas escuelas. Schwegman (1999) puso de manifiesto cómo Montessori intentó, mediante todo tipo de intrigas, mantener el monopolio de *su material,* que sólo podía ser producido con su autorización lo que le colocó en una situación incómoda en Estados Unidos, y ejercer una especie de *dictadura montessoriana*. Sin embargo, en la década de 1970 se produjo un fuerte impulso realizándose numerosas experiencias en torno al método que han dado lugar a una bilbliografía fuertemente elogiosa. La descripción, recogida por Sizaire, que de Montessori hace Lanternier, seguidora suya que tenía junto a su marido una escuela Montessori en Estados Unidos, describe bien el ambiente que rodeaba a Montessori en sus viajes: «bella, elegante y, sobre todo, desprendía una increíble fuerza vital, al tiempo que parecía un tanto inaccesible, como si estuviera en otro planeta. Crucé mi mirada con la suya, me senté y me puse a llorar..., recuerda Fanny Lanternier. Me sentía como comprometida, como ligada a ella» (Sizaire, 1995, pág. 72). Fanny y su marido Michel habían fabricado el material para la escuela; asistieron al Congreso Internacional de San Remo y estaban subyugados por ella, como se ve en esa cita.

[14] Las sedes en Holanda, que facilitan documentación e informaciones diversas son: AMI (Association Montessori Internationale), Koninginneweg, 161, NL 1075 CN Amsterdam y AMI, Documentation and Information Center P. O. Box 16, Zelhem, Holanda. Cfr. http://www.montessoriami.com

[15] En algunos países como *Francia* no llegó a calar tanto como, por ejemplo, en España, quizá debido a la existencia de otras teorías e instituciones de educación infantil que se consideraban más idóneas Así, Charrier elogia el método Montessori, pero reconociendo que no ha despertado en Francia el entusiasmo

misma nos ofrece una sorprendente lista de los lugares, además de Europa, donde, unos veinte años después de fundada su primera Casa, existían centros que seguían su método:

> los diversos estados de Australia y Nueva Zelandia; las Repúblicas de la América Central, Colombia y Panamá; el archipiélago, desde las Filipinas hasta la isla de Java [aquí estaban las escuelas Tagore-Montessori]. Además no hay continente donde no estén difundidas estas escuelas: en el de Asia, desde Siria hasta las Indias, desde China hasta el Japón; en el de África, desde el Norte, en Egipto y Marruecos, hasta el extremo Sur, en el Cabo de Buena Esperanza; en las dos Américas, Estados Unidos y Canadá, como en toda la América Española. Hasta en las islas dispersas de los grandes océanos, como en la de Honolulú, a mitad de camino entre California y China, existen escuelas que reproducen el espíritu y la apariencia material de la escuela italiana (Montessori, 1937, 3.ª ed., pág. V).

---

que en Estados Unidos porque «en efecto, la mayor parte de los principios de educación que preconiza la Sra. Montessori eran ya conocidos y aplicados entre nosotros gracias a la labor pedagógica desarrollada desde 1870 en las escuelas de párvulos por las señoras Kergomard, la Srta. Brés y otras inspectoras generales». Alude a lo que se ha tomado del método y cita algunas mejoras introducidas, pero reconociendo que «limitarse a tomar del método montessoriano, su mobiliario, su material didáctico, su lección de silencio, su enseñanza de la lectura y la escritura a los niños más pequeños, ¿será introducir verdaderamente en la escuela maternal francesa el método italiano? No; sería penetrar solamente en la forma exterior de método, pero no en lo esencial, su espíritu». Piensa que en Francia había calado menos este método que en Italia o en España, insistiendo en que la escuela de párvulos francesa no era froebeliana ni montessoriana ni decrolyana «porque sabe, después de la experiencia de 1880 en la sala de asilo de la calle Madame, que salvo ciertos juguetes no hubiera podido tomar nada del método froebeliano, que por su rigidez no se adapta bien al carácter francés» de forma que el froebelianismo no ha sido en Francia más que una etiqueta. La escuela de párvulos francesa ha acogido «con tan benévola atención el método educativo de la doctora Montessori, si ha introducido en algunas de sus escuelas las mesas individuales de la Casa de los Niños, no ha tardado mucho en reconocer que el sistema montessoriano no le proporcionaba absolutamente nada nuevo». Ch. Charrier (1929), *La Pedagogía vivida en las Escuelas maternales y de párvulos. Curso completo y práctico.* Traducción española de Emilia Elías de Ballesteros. Madrid, Editorial Estudio, págs. 121-128 y pág. 161. En *Italia* también hubo cierta polémica entre los defensores del método. Lombardo-Radice fue uno de los feroces detractores de Montessori y defensor del método Agazzi al que califica de «italianísimo».

Montessori en España

El método Montessori encajó perfectamente con los objetivos de renovación social del pedagogismo noucentista y fue la realización más emblemática de la Mancomunidad de Cataluña. De ahí que la presencia de Montessori en España, haya que enmarcarla precisamente en el movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar, principalmente, en ese contexto y que estuvo ligada a este método no sólo durante el primer tercio de este siglo sino también tras la Guerra Civil. Gracias a la preocupación educativa de personas y organismos catalanes como el Ayuntamiento, la Diputación y la Mancomunidad, se abren nuevos centros y se vive intensamente la necesidad de renovación social, en general. No podemos citar todos los nombres, pero recordemos al menos a pedagogos como Juan Bardina, Juan Palau, Rosa Sensat, Alejandro Galí o Pedro Vergés, centros como la Escuela del Bosque y la Escuela del Mar, los cursos de perfeccionamiento organizados por la *Escola d'Estiu*[16] y las ideas y experiencias pedagógicas tanto en torno a Montessori como a Claparède, Dewey, Decroly y Freinet. Todo ello, forma un movimiento popular que sitúa a Cataluña en el primer lugar de España en renovación pedagógica.

La revista *Feminal* publicó, en 1911, la primera noticia acerca de las teorías de Montessori y al año siguiente la *Revista de Educación* (Barcelona, núm. 7, 15 de julio de 1912) explicaba el método más ampliamente. La labor de *Juan Palau Vera* como traductor de las primeras obras de Montessori y como impulsor de instituciones en que se aplica su metodología será decisiva para difundir su obra entre nosotros. Palau era un buen conocedor de las instituciones pedagógicas innovadoras como la Institución Libre de Enseñanza, l'École des Roches o Abbotsholme, e invirtió su fortuna en dos centros docentes llamados Mont d'Or, el primero en Pedralbes, Barcelona, donde estableció el primer

[16] La primera Escola d'Estiu fue organizada en 1914 por la Diputación de Barcelona. La dirigió Eladi Homs y se dedicó a difundir el método Montessori. Estas escuelas de verano para maestros se desarrollaron desde 1914 a 1923 y desde 1930 hasta la guerra.

kindergarten froebeliano, y el segundo en Tarrasa. Tras sus ensayos froebelianos se interesó por el montessorianismo, divulgó su sistema y tradujo la mayor parte de sus obras[17].

Fue pensionado para conocer las *Case dei Bambini* en Roma y luego el Consell d'Investigació Pedagógica de la Diputación de Barcelona le encargó ensayar experimentalmente el método en una clase de párvulos de la Casa de Caridad, con alumnos acostumbrados al clásico parvulario de gradas. El ensayo se inició en enero de 1914 y duró 14 semanas. El proceso seguido por aquellos niños, pasando del caos al orden, fue similar al descrito por Montessori con relación a la primera *Casa dei Bambini* en 1907. Palau era un rendido admirador de Montessori a la que considera dotada de *admirable intuición, ingenio fecundo, profundo respeto religioso, tipo ideal de educador*, calificando su obra de *milagro educativo, estudio agudo y simpático...* Cuando tradujo la *Pedagogía científica* para la primera edición en castellano (la ahora reeditada), se refiere al método Montessori como una *esperanza*, aludiendo al *milagro educativo* por ella realizado al haber demostrado al mundo que los niños *valen más de lo que se cree vulgarmente*.

Palau planteaba como discutibles algunos aspectos del método, sin decir cuáles, pero no la filosofía en que se basa ni los resultados educativos que se obtienen. En el Prefacio de la primera edición de esta *Pedagogía científica* —prefacio reproducido también en las siguientes— ya señalaba que se estaba ensayando ese método tanto en la Casa de Maternidad como en la de Expósitos de Barcelona y en varias escuelas oficiales y privadas, así como que se había incluido en el programa de *Historia de la Pedagogía* de la Escuela Superior del Magisterio.

También colaboró a esa difusión Leonor Serrano, inspectora escolar en Barcelona desde 1913. Pronto vio, según ella misma cuenta, el problema de la educación de los más pequeños, «olvidados por burócratas» y hasta desdeñados por «maestras sa-

---

[17] La traducción y publicación de sus obras en castellano fue relativamente fluida a medida que iban apareciendo los originales, pero la reedición de estas obras no lo ha sido. En los últimos cuarenta años, como podemos ver en la bibliografía, sólo se han reeditado *Manual práctico del todo Montessori* e *Ideas generales sobre mi método* ambos reunidos bajo el título *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*, publicado en 1994 en Madrid por la editorial CEPE.

bias», que reclamaba *la redención* de esas madres y maestras y la redención, el nacimiento espiritual, de la vida psíquica y social de los niños. Leonor Serrano, como Palau, necesitaba una esperanza en un momento (abril de 1915) en que todo conducía al pesimismo: «asistimos a una gran derrota de la cultura, y por lo tanto de la educación. Una espantosa guerra internacional ha venido a probarnos, a nosotros los educadores, la vaciedad, o por lo menos, la insuficiencia de la cultura, no basada en una fortísima educación moral» (Serrano, 1934, 3.ª ed., pág. 14).

Tras conocerse la obra de Montessori y gracias a los ensayos de este método realizados por parte de Juan Palau Vera, al entusiasmo del secretario del Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad de Cataluña, Eladio Homs y al incondicional apoyo prestado por Hermenegildo Giner de los Ríos desde el Ayuntamiento, se logró reunir un grupo de pensionadas por parte de la Diputación y del mismo Ayuntamiento, por encargo del Ministerio de Instrucción Pública, para acudir al II Curso Internacional Montessori celebrado en Roma en 1914. Al volver, este grupo creó varias escuelas a la vez que se transformaron otras (públicas y privadas) gracias a una favorable propaganda del método.

La Mancomunidad de Cataluña organizó el III Curso Internacional en 1916, que dirigió Montessori personalmente, pero a pesar del entusiasmo de sus promotores, este curso no tuvo gran resonancia en España. Creó también un laboratorio de Pedagogía donde ella misma trabajó durante unos tres años, pero, a pesar del entusiasmo de algunos profesores,

> los vaivenes políticos enfriaron el caldeado ambiente, si bien hoy ningún maestro ni maestra montessoriano dejaría ya sus métodos; convencidos de que la economía del pensamiento, la ley del «mínimo esfuerzo y máximo rendimiento» ha dado con el método Montessori, para los pequeños, un avance que es preciso estudiar y, si fuera posible, hasta superar (Serrano, 1934, 3.ª ed., pág. 11).

En 1929, Montessori llega a Barcelona y reanuda sus actividades como asesora en varios centros para niños (Casa de Maternidad y Expósitos, colegio Mont d'Or) y sigue escribiendo. Su amistad con el editor de Araluce y la fe que éste tenía en la filosofía Montesoriana dieron como resultado la edición de varios libros, de los que cinco se editaron sólo en español y que son hoy prácticamente desconocidos porque se agotaron el mismo año de

su publicación y no se han reeditado[18]. En 1933, la Sociedad Montessori Española, con sede en Barcelona, organiza el XVIII Curso Internacional. Por tanto, este método se implantó en España con garantías de autenticidad ya que ella misma supervisó las primeras realizaciones y alude a ellas en las ediciones sucesivas de su *Pedagogía científica;* en 1933, había trece escuelas *montessorianas* en Barcelona y 21 en otras localidades (Cataluña, Castellón y Valencia), pero no estamos seguros de que no hubiera otras escuelas que siguieran, al menos parcialmente, su método[19]. En 1934, al tener que dejar Italia, se instaló en Barcelona con su hijo[20]. Al estallar la Guerra Civil, salió de España ayudada por el gobierno británico en uno de sus buques de guerra.

Durante el franquismo, Montessori es citada en los *Manuales* sobre educación de párvulos[21], como los de Aurora Medina o

---

[18] En 1928, en la 2.ª edición del *Método de la Pedagogía científica*, se anuncia que de Montessori también se habían publicado *La Autoeducación en la escuela elemental, Antropología pedagógica, Manual práctico del Método Montessori* y *Cuaderno de dibujo*. En 1937, en la 3.ª edición, se anuncian, además, *Psico-aritmética, Psico-geometría, La Misa, las prácticas litúrgicas al alcance de los niños y El Niño*. Tanto *La Autoeducación...* como el *Cuaderno de Dibujo* figuran como agotados.

[19] Una buena prueba de la gran difusión que la pedagogía montessoriana había alcanzado en España antes de la Guerra Civil, es el comentario que se hace con motivo de la aparición de la obra de Xandri y Pich, José, *La pedagogía montessoriana. (Estudio informativo-crítico sobre «El método de la pedagogía científica»)*, Madrid, Yagües, 1936. En la recensión de esta obra publicada en el núm. 171 de la *Revista de Pedagogía* correspondiente a marzo de 1936, se dice que será de alguna utilidad a las maestras de párvulos, «aunque dudemos un poco de la eficacia de estos propósitos de divulgación de una técnica tan sobradamente conocida y ya superada en la actualidad, por otras que, poco a poco, y en una lenta, pero segura transformación, van situando un poco al margen de las actuales exigencias metodológicas en las escuelas de párvulos, la técnica montessoriana». Llega a decir que «el trabajo del señor Xandri es muy estimable, y esperamos que en posteriores intentos ponga su buena voluntad y su cultura profesional al servicio de otras experiencias menos estudiadas que la montessoriana y que representen un progreso respecto a las formas clásicas de organización y trabajo escolares». Se alude a la ya «copiosa bibliografía sobre toda la obra educativa de la doctora italiana» (págs. 138-139).

[20] Sólo desde entonces vivió con él de forma continuada, cuando ya tenía unos treinta años. La madre de sus nietos, Mario y Renilde, era española. Su hijo se separó poco después y se quedó con los niños.

[21] Cfr. A. Maíllo, *Manual de educación de párvulos*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1954, 2.ª ed. Adolfo Maíllo ofrecía en esta obra las contestaciones completas al cuestionario de especialización de párvulos de 24 de abril de 1948.

Adolfo Maíllo, y en las historias del pensamiento pedagógico normalmente junto a Decroly ya que fueron contemporáneos y ambos estudiaron medicina y llegaron desde ella a la educación *especial* y de aquí a la educación, en general.

Habrá que esperar hasta 1956 para que reaparezca en casos puntuales, como el parvulario montessoriano dirigido por Antonia Canals y en un cursillo del método para maestras celebrado ese año, representando de nuevo «un cuerpo vertebrado y sistematizado de educación infantil ante las prácticas formalistas y vacías que dominan la enseñanza infantil»[22]. En ese mismo año comienza la actividad de la Escuela de Jardineras Educadoras que se declaraba heredera de Froebel, Montessori y Decroly, y desde 1965 la escuela de maestros Rosa Sensat[23] desarrolló una

---

En él hay una tema, el V, dedicado a *Estudio especial del sentido del tacto. El tacto en la Pedagogía montessoriana. Actitudes correctas*. Este tema es el único en que aparece un epígrafe dedicado a Montessori. La O.M. de 20 de octubre de 1953, añadió tres temas al cuestionario oficial de oposiciones a escuelas maternales y de párvulos. La misma editorial publicó un Suplemento al Manual en 1956 incluyendo estos tres. El primero de ellos es «Parvulistas extranjeros más notables. Adaptación de sus métodos a la psicología del niño español». Entre los «educadores de párvulos más destacados» se incluye a Froebel, Decroly, Montessori y las *señoritas* Audemars y Lafendel. Parte de ciertos comentarios que hoy no dejan de sonarnos sorprendentes acerca de la diferente evolución del niño español con relación a otros niños europeos (predominio durante más tiempo del pensamiento animista y simbólico, mayor precocidad en el desarrollo psíquico manifestada en el uso más temprano de las relaciones lógicas y en la facilidad para reconocer, analizar e interpretar grabados). Por ello, «hemos de consignar que toda prudencia es poca cuando se trata de introducir métodos extranjeros, sobre todo cuando se trate de aquellos que requieren un material y unos ejercicios opuestos a la condición esencial del niño y del hombre españoles: la espontaneidad y la espiritualidad», pág. 22. Para justificar su posición *relativamente favorable hacia Montessori* se basa en la explicación de su *religiosidad* afirmando que es «un carácter esencial en la pedagogía de María Montessori, italiana de raza, cuyo sentimiento religioso se conjuga maravillosamente con el sentimiento artístico». Maíllo, pág. 17. En el *Manual* de Maíllo, se dice que la pedagogía de Montessori es la que más importancia ha concedido a los problemas teóricos y prácticos de la educación sensorial: «Ello no es extraño, así como tampoco el carácter científico de esta pedagogía, si tenemos en cuenta los antecedentes y la preparación de la doctora Montessori» (pág. 98).

[22] J. González-Agápito, «Educación infantil e industrialización en Cataluña», *Historia de la Educación*, 10, Salamanca, 1991, pág. 152.

[23] En 1966, ya en el período final del franquismo, se celebró la primera Escola d'Estiu de Rosa Sensat, institución que atrajo durante años a miles de alum-

amplia labor de renovación pedagógica, produciéndose un segundo renacimiento montessoriano promovido por ciertos grupos comprometidos con esa renovación, que impulsan la creación de escuelas, formación de maestras, etc.[24].

Desde los años 70 han seguido apareciendo *escuelas Montessori*, cursos sobre su metodología y asociaciones diversas. Hoy, casi cien años después de que ella realizara sus primeras experiencias y escribiera su *Pedagogía científica* es preciso, sin duda, volver a *leer* a Montessori, no para volver a los orígenes, pero sí para que lo que se haga en esas instituciones tenga sentido y responda a su nombre. A veces, para saber por qué se hacen o dejan de hacer determinadas cosas...

Si no volvemos a su pensamiento, a la base, al fundamento del método, éste acabará siendo, como ocurre con demasiada frecuencia, algo hueco, vacío, un formalismo, un ritual de uso de determinados materiales, una etiqueta con la que se denomina una escuela porque *vende* más que otras y porque, en general, es identificado el término montessoriano/a como *progresista*, *liberal*, en cierto sentido, *elitista*, lo que, por cierto, dista mucho del origen de las Casas de los Niños, pero que se ha ido adhiriendo como un significado más del término dado que han sido instituciones de iniciativa privada las que básicamente se han denominado montessorianas, aunque haya habido maestras que en escuelas públicas hayan aplicado algunas ideas o usado parte del material de Montessori.

---

nos; partiendo de la metodología de Montessori fueron evolucionando hacia otras más globalizadoras como la de Freinet.

[24] En 1973 un grupo de profesoras se ponen en contacto con la presidenta de la Asociación Montessori Internacional Progresista, Ángeles Martín Aguilera, con sedes en Canadá e Inglaterra. Se ofreció para impartir un curso de formación en España y a lo largo de los tres años siguientes, vino a Madrid cada dos semanas con ese fin. En 1974, Josefina González, amiga y compañera de Ángeles en el colegio Montessori de Londres donde trabajó quince años, vuelve a España y alentada por Ángeles y ante la demanda del grupo de profesores interesados en organizar de nuevo la Asociación Montessori en España, es nombrada presidenta, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1989. La sucedió M.ª Jesús Abaroa Oleaga. La Asociación Montessori Española tiene su sede en Madrid, es una asociación no gubernamental, sin ánimo de lucro, y fue declarada de interés público. Tiene su sede en el Colegio Parque Conde de Orgaz, International Montessori School», C/Gregorio Benítez, 45, Madrid, teléfono 91.300.13.44.

LA PEDAGOGÍA DE MARIA MONTESSORI

Winfried Böhm, uno de los mejores analistas de esta autora, plantea algunas de las claves que nos permiten acercarnos hoy a Montessori y especialmente a su significado en nuestra historia de la educación al preguntarse si era ¿teórica o práctica?, ¿científica o filósofa?, para afirmar que fue *teórica y filósofa más que práctica y científica*, a pesar de que siempre se habla de ella más precisamente como lo contrario. En efecto, a pesar de que estamos hablando de una obra que se llamaba *El método de la Pedagogía científica,* Montessori no respondía a sus propias exigencias *científicas*, y su obra no cumple con las exigencias de la ciencia ya que omitía, regularmente, los criterios y condiciones que permitieran verificar y reproducir sus experimentos que, eran, en general, descripciones de experiencias vividas[25].

Suele afirmarse que Montessori elaboró su pedagogía a partir de experiencias prácticas, pero sin ser una teórica de la educación. Sin embargo, no es difícil demostrar lo contrario, es decir, que su método pedagógico se basa en una sólida teoría educativa. Toda práctica educativa necesita, de hecho, una base teórica si quiere ser realmente una práctica educativa y no una marcha a ciegas o un tanteo arbitrario. Por esto, si se quiere tanto valorar como comprender justamente su obra, es indispensable, primero, estudiar su teoría pedagógica *sometiéndola a un análisis crítico*. Si no se hace esto y si sólo se observa la práctica de su método se obtiene una imagen parcial o, incluso, puede que falsa. Montessori, más bien, *desarrolló un método pedagógico, basado en la organización, el trabajo y la libertad, para poner en práctica su filosofía*. Muchas personas mal informadas creen, sin embargo, que todo el método Montessori está contenido en el material didáctico ideado para la educación de los sentidos.

Trataremos brevemente los puntos más significativos de su teoría, en concreto su aportación al descubrimiento del *niño*[26],

---

[25] Böhm llega a recoger un cita que expresa esta conclusión lapidaria: La pedagogía de Montessori es todo menos científica (Böhm, 1994, pág. 151).

[26] Se podría resumir el método Montessori diciendo también que es un *método basado en el principio de libertad en un medio preparado* (Standing, 1978, 6.ª ed., pág. 8).

sus teorías acerca de la *educación como desarrollo* y, para terminar, los dos componentes clave y previos a la aplicación del método, la *maestra* y el *ambiente* (entendiendo por tal un lugar *nutritivo para el niño*, materiales y ejercicios pedagógicos).

Montessori y el descubrimiento del niño

En estos días en que los medios de comunicación han creado cierta psicosis de cambio de siglo y de milenio, en que se nos inunda con clasificaciones, encuestas y listas diversas donde se pretende elegir el descubrimiento, libro, pintor, escritor, novela, película, deportista... del siglo o del milenio, es frecuente encontrar que se habla del siglo XX como el siglo del *niño* (también ha sido el siglo de la mujer, el de las comunicaciones, el de la medicina, la educación...), aludiendo casi siempre al libro de 1900 de Ellen Key, *El siglo del niño*, título que sintetiza los ideales del movimiento social y científico centrado en la infancia[27]. Toda la Escuela Nueva y especialmente las aportaciones de Dewey, Decroly, Ferrière, Claparède y la misma Montessori son una amplificación del movimiento paidológico[28] y activista que comenzó a desarrollarse en las dos últimas décadas del XIX. Las concepciones funcionalistas de la pedagogía y psicología infantiles de comienzos del XX se sintetizan en los planteamientos de Claparède, al considerar que la infancia es una etapa de la evolución psicobiológica con su propio significado: el niño no es un adulto en miniatura ni una cosa pasiva, sino que tiene necesidades e intereses propios, es un ser que juega, experimenta y

---

[27] Influida por el naturalismo de Rousseau y por otras corrientes románticas, afirmaba que la educación debía «crear un mundo de belleza en el cual se dejaría al niño desarrollarse y moverse libremnente hasta el momento en que tropezara con la barrera inflranqueable de los demás», E. Key, *El siglo del niño*, Barcelona, Henrich, 1906.

[28] La paidología es el término (acuñado por Chrisman, discípulo de Stanley Hall) que designaba la *ciencia del niño*, es decir, las aportaciones que desde todas las ciencias se estaban haciendo sobre la infancia. Hall fue el director de *Pedagogical Seminary*, que fue el principal órgano difusor de esa ciencia. La paidología se desarrolló integrando los datos que le proporcionaban la biología, la psicología evolutiva (normal y patológica) y la nueva pedagogía experimental. Cfr. E. Claparède, *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Madrid, F. Beltrán, 1927.

se adapta al medio físico y social que le rodea. Se analiza la importancia del juego en los diversos estadios de la maduración y piden al maestro que tenga en cuenta los intereses propios de estas edades. Esta concepción junto con las naturalistas y libertarias refuerzan la necesidad de *preservar y prolongar la infancia*[29]. Claparède, aunque tiene puntos en común con Montessori, criticará el sistema de ésta por ser precisamente un sistema y por considerarlo demasiado artificioso, como veremos.

Sea como fuere, sí es cierto que en este siglo se ha avanzado considerablemente en todo lo relativo al conocimiento del niño y, por tanto, hemos aprendido a ayudarle en su desarrollo, tarea en la que debemos reconocer la labor de Montessori, quien, quizá por encima de todo, será recordada por su contribución a la comprensión y respeto de la singularidad de la infancia, aunque, como dijera Claparède, «es Rousseau el verdadero iniciador de la ciencia del niño y, más aún, el descubridor del niño».

Se vuelve a leer a Rousseau para quien enseñar es, primeramente, no enseñar, sino dejar que el niño se forme por sí mismo. Los distintos métodos que aparecen, Montessori, Decroly, Cousinet o Freinet, entre otros, son muy distintos entre sí, unos se fundan más en la acción individual del sujeto y otros en la vida social escolar, por ejemplo, pero coinciden en que el niño tenga siempre a su disposición un material que le permita ser *activo en el proceso de aprendizaje*, que aprenda haciendo.

El movimiento de la Escuela Nueva reaccionó contra la concepción del niño como cera blanda sobre la cual se inscribía *con autoridad* todo lo que era obligación enseñarle. Se puso en evidencia la existencia de una naturaleza infantil y los primeros trabajos de Piaget en estos años confirmaron lo que eran intuiciones. Montessori en un artículo escrito expresamente para la *Revista de Pedagogía*, insiste en que

---

[29] La imagen que hoy tenemos del niño se ha constituido gracias a las aportaciones de estas ciencias, por la *revolución sentimental* derivada del naturalismo pedagógico que defiende proteger al niño de contactos precoces con la vida social y por el establecimiento de sistemas de escolarización obligatoria, cada vez más prolongados, vinculados a los sistemas nacionales de educación. Cfr. A. Escolano, «Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia», en *Studia Paedagogica, 6*, Salamanca, 1980, págs. 5-16.

> El niño ha sido siempre considerado como un ser débil, inútil, sin valor social, un ser extrasocial, en una palabra, al cual hay que enseñarle todo, infiltrando en él desde la *verdad* al *carácter*, sometiéndole a una disciplina previa, tanto en el hogar como en la escuela (...). Nadie hasta ahora ha considerado al niño en su propio valor como un gran artista, un trabajador infatigable, puesto que tiene que ir construyendo *por sí* y *de sí* mismo el más noble y bello edificio entre todas las obras de la naturaleza: el del hombre adulto (...) La preocupación por el desarrollo psíquico normal no puede permanecer más tiempo siendo un problema secundario de la civilización. La educación debe basarse sobre las leyes científicas, una de las cuales, la esencial, coloca en primer término el respeto a la personalidad del niño, considerándole como el tesoro más sagrado de la humanidad (Montessori, 1936a, págs. 242-245).

A lo largo de su vida, el principio fundamental del *método Montessori* se fue desplazando de ser un método de educación a través de los sentidos y del adiestramiento de éstos, a ser la educación por medio de la propia actividad, luego, educación mediante la libertad en un medio preparado y, por último, el principio nuclear fue la naturaleza de la diferencia entre el *adulto* y el *niño* y la importancia de todo lo que se haga a favor de éste:

> Hay que darse cuenta del alcance de un movimiento social en favor del niño; tiene una importancia inmediata para la sociedad, para la civilización y para toda la humanidad. La cuestión social del niño (...), penetra con sus raíces en la vida interior; se extiende hacia nosotros, los adultos, para sacudir nuestra conciencia y renovarnos. El niño no es un ser extraño que el adulto puede sólo considerarle desde el exterior, con criterios objetivos. El niño es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto. (...) Es sobre el niño que caerán y se grabarán todos nuestros errores y es él que recogerá los frutos en forma indeleble. (...) Tocar al niño es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces con el pasado más remoto y que se dirige hacia el infinito del porvenir (Montessori, 1937, págs. 10-11).

El mero hecho de plantearse cuáles son los derechos civiles de los niños, incluyendo los del recién nacido, y cómo defenderlos, implica colocar al niño en una situación nueva desde la que critica instituciones como las inclusas o las nodrizas asalariadas

(Montessori [1920?], págs. 17-21) y propone mirar al niño de una forma también nueva:

> La vieja comparación de que el niño es como una flor, es lo que aspiramos a realizar en la práctica, aunque sólo con algunos niños privilegiados. Tenemos, no obstante, que librarnos de ese funesto concepto. El niño no es flor, el niño es un hombre; lo que basta a una planta no es suficiente para él. Pensemos a qué bajo nivel desciende un paralítico del cual decimos «no le queda otra vida que la vegetativa» (...). El niño como *hombre*: ésta es la figura que debe imponerse ante nosotros. Debemos verla en esta sociedad humana tumultuosa, que con esfuerzos heroicos aspira a la vida (Montessori, [1920?], pág. 16).

El problema clave de la educación, por tanto, para Montessori, radica en superar esta lucha permanente entre los adultos y los niños y en establecer mejores relaciones entre estas dos clases rivales de la sociedad. «Un ser destinado a superar todos los obstáculos del mundo, es obligado a hundirse, resignado, en la ociosidad y la perfidia». Montessori muestra cómo la vida de niño y adulto son en muchos sentidos, antagónicas. El adulto se marca como objetivo de su trabajo la transformación de su entorno volcando su actividad hacia el mundo exterior dado que ya ha alcanzado la norma de la especie, ya *ha llegado, conoce,* vive en un mundo de ideas y es tranquilo; sin embargo, el niño es *ignorante*, inquieto y activo, y al estar en estado de *metamorfosis*, de transformación continua e intensa, tanto corporal como mental, trata de apropiarse de su entorno y de estructurarse a sí mismo. A esto es a lo que Montessori le llama *absorber* (una de sus últimas obras fue precisamente *La mente absorbente del niño).* Para esto, el niño no sigue un plan de trabajo impuesto desde el exterior, sino leyes innatas, con lo que llegamos a la *educación como desarrollo*. Lo importante, en esa metamorfosis, es decir, durante la infancia, es favorecer la autoeducación o actividad propia, dado que «toda ayuda inútil que demos al niño detiene su desarrollo». El maestro ayuda al niño al proveerle del ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para el desarrollo y al corregirle errores y eliminar dificultades insuperables.

Así, vemos reunidos los elementos esenciales de su pedagogía donde el material tendrá un lugar estelar. El valor de los materiales sensoriales, cuidadosamente graduados y utilizados co-

rrectamente, radica en que *ordenan* las experiencias del niño. De ahí que sea esencial el uso correcto de los materiales, de forma que el niño debe respetar el principio de orden inherente a cada material.

Educación como desarrollo

Montessori parte de la psicología positivista basando su método en la actividad sensorial y las impresiones; su sistema es de desarrollo más que de adaptación. Puede que sea su formación como médico la que explique su concepción de la educación partiendo de la naturaleza y de las leyes del desarrollo infantil. Las corrientes pedagógicas en que se inscribe su teoría, sin olvidar la atmósfera cultural italiana de ese momento, son el individualismo de Rousseau, la educación sensorial de Pestalozzi, la educación de las facultades de Herbart y la aplicación de la actividad espontánea de los niños, el valor del juego libre y la importancia de la creación de hábitos a partir de impulsos naturales de Froebel, aunque se le da a ella el mérito de «haber traducido las teorías puras [de Froebel] en práctica gozosa, el haber restaurado al niño el centro de la clase, y el haber relegado a la maestra hacia el segundo plano» (Paew, s.a., págs. 161-162)[30].

Montessori está convencida de que la educación sólo se logra mediante la actividad del sujeto que se educa, actividad que debe disciplinarse para el trabajo a través de un ambiente adecuado que propicie una actividad libre coordinada con los intereses naturales por lo que no puede haber educación que no sea autoeducación. Puesto que *educar es favorecer el desarrollo*, la *libertad* pasa a ocupar un lugar fundamental. Ahora bien, cuando se habla de libertad en el método Montessori, no tiene nada que ver con que cada uno pueda hacer lo que quiera siempre y

[30] Paew cita a Froebel, Itard (conocido sobre todo por sus teorías experimentadas con el Niño salvaje de Aveyron) y Séguin como las fuentes de Montessori, tal y como ella misma hace. Lubienska, intenta situarla en la historia de la pedagogía para lo cual hace un recorrido donde cita a Platón, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, la escuela francesa (Itard, Séguin, Bourneville), Decroly y Freud, de quien ella hablaba frecuentemente en los últimos años, aunque a veces fuera para decir que estaba equivocado (Lubienska, 1968, págs. 82- 91).

cuando no moleste a los demás o no interfiera en la libertad de los otros; como decía Sainz-Amor, métodos como éste serían «una manera de poder recorrer mejor este camino que lleva a la libertad de la clase»:

> En los métodos en que mayor es la libertad aparente, el Montessori, por ejemplo, la libertad no es otra cosa que una predeterminación en el autor del método y en el maestro que lo emplea. (...) El muchacho puede elegir entre varias actividades predispuestas, pero sólo entre ellas. Tiene necesariamente que, o bien elegir una de las mismas, o bien permanecer inactivo y silencioso, tormento demasiado grande para una criatura de pocos años.
>
> Por eso los maestros ingenuos que sin un método o norma controlada de trabajo se aventuran a dejar que sus chicos hagan lo que quieran, sufren el mayor de los desencantos. La clase abandonada a sí misma es para maestros y muchachos una pesadilla. (...) ¿En qué consiste, pues, la libertad escolar? Libertad, libertarse, liberarse equivale a saber y poder superar los obstáculos que se oponen a que el yo, prescindiendo de las contingencias perturbadoras del momento, pueda entregarse por completo, con íntimo gozo, a su propia creación[31].

Si observamos de cerca la base científica de la pedagogía de Montessori, encontramos un concepto básico, que prácticamente aparece en cada página y del que se derivan todos los demás conceptos de Montessori de forma más o menos clara. Nos referimos al concepto del *plan de construcción inmanente* (Cfr. Böhm, 1994, págs. 149-166) que ocupa un lugar fundamental en su obra, en general, y en concreto en su *Pedagogía científica*, donde bajo el subtítulo *El concepto biológico de libertad en pedagogía* insiste en que la libertad debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad de forma que el entorno, *el factor ambiente,* es «secundario en los fenómenos de la vida; puede modificar, puede ayudar o destruir; pero no puede nunca *crear*» (pág. 158)[32] ya que los orígenes del desarrollo son interiores:

---

[31] C. Sainz-Amor, «La libertad en la educación», *Revista de Pedagogía*, 173, Madrid, 1936, pág. 207.

[32] Recordamos que en las citas de Montessori, cuando indicamos sólo la página, son de la 1.ª edición de su *Pedagogía científica,* aquí reeditada.

> El niño no crece porque se nutre, porque respira, porque está en condiciones térmicas o barométricas adecuadas; crece porque la vida que en él existe en potencia se va haciendo actual; porque el germen fecundo de donde proviene su vida se desarrolla siguiendo el destino biológico fijado por la herencia. El adulto también se nutre y respira (...) y sin embargo no crece. (...) La vida se manifiesta, la vida crea, da y se mantiene dentro de límites infranqueables (pág. 159).

Es significativo, y revelador, que Montessori considere fenómenos como la pubertad no como fenómenos condicionados por lo socio-cultural, sino sólo desde la perspectiva biológica: «La pubertad aparece porque ha llegado la hora de ese fenómeno fisiológico» (pág. 159). Por tanto, no puede concebir la libertad del niño más que como un fenómeno biológico, dando a la palabra *libertad* el sentido profundo de liberación de la vida de los niños de las trabas que dificultan su *desarrollo normal*. Montessori vuelve a plantear esta idea de liberación por el desarrollo junto a otra de sus convicciones, según la cual cada niño dispone de la capacidad espontánea de evolución orgánica y de una pulsión innata al desarrollo de esas fuerzas escondidas que le permitirán su desenvolvimiento armónico. Esta pulsión se manifiesta por las necesidades, deseos e intereses de los niños y la educación deberá ser capaz de liberar las energías vitales escondidas:

> Nosotros podemos ejercer una influencia sobre las variaciones que están relacionadas con el ambiente, aunque siempre dentro de los límites que estas variaciones tienen fijadas en las especies y en los individuos. Pero no sobre las transformaciones. Éstas se hallan relacionadas con las fuentes mismas de la vida, y su potencia resiste la influencia del ambiente. (...) El ambiente ejerce tanto más su influencia sobre la vida, cuanto menos *fija* y *fuerte* sea ésta (pág. 159).

Nos hallamos, por tanto, ante un límite de la educación ya que el niño es portador desde su origen de la llave de su *enigmática existencia individual*. Cuenta con un plan de estructuración innato de su alma y de líneas directrices programadas para su desarrollo, y los adultos, el ambiente, la educación, sólo deben intentar ayudar a su realización. Esta creencia en la existencia de un plan inmanente en cada individuo o, dicho de otro

modo, la idea de la existencia de una personalidad latente propia en el alma del niño que necesita una liberación a través de un desarrollo adaptado a ella y de su colocación en un entorno favorable, es la base de la obra de Montessori y de ella se derivan las ideas motrices de su reflexión acerca de la educación .

Según Helming, Montessori ve en el niño la posibilidad y la necesidad de constituir su propio comportamiento en cada ambiente, esto es, cada sujeto se construye a sí mismo mediante su movimiento en el medio que le rodea. Buscando un nombre para la vida que impulsa al niño hacia su desarrollo, pensó en el *élan vital* de Bergson y en la *libido* de Freud, optando por HORMÉ, término con el que se refiere al *heredado impulso vital* que hace que el niño se constituya inconscientemente a sí mismo. Ahora bien, lo *que* al principio no era más que un *impulso vital, hormé*, se convierte en *acción de la voluntad*. El niño empieza procediendo de una manera intuitiva, pero luego actúa de forma consciente y libre y *esto constituye el despertar del espíritu* (Helming, 1970, págs. 23-25).

Este *despertar* irá unido a otro concepto clave en toda la pedagogía montessoriana, el de *educación como normalización*. Se ha cuestionado a menudo por qué apenas se manifestó acerca de los problemas de la educación sentimental y política y por qué trató la educación artística como la pariente pobre; la respuesta está en que espera de las virtudes de este remedio universal, la normalización, la solución a todos los problemas de la educación y la respuesta a todas las misiones específicas de la educación. Para Montessori, lo que tienen en común todas las desviaciones es que el niño se ha alejado de su trayectoria normal de desarrollo, que se han dispersado las distintas energías y las fuerzas motrices aparecen de forma no coordinada, mientras que la normalización consiste precisamente en la actuación armónica de las fuerzas musculares y espirituales, la inteligencia y la voluntad, tal y como la naturaleza lo había dispuesto. La vuelta a la normalidad no puede hacerse más que reuniendo y reunificando todas las energías del niño. Así entendido, normalizar un niño quiere decir que, más allá de la supresión de obstáculos y el abandono de medidas educativas directas, hay que crear, para el niño un entorno y ponerle al alcance de la mano materiales con los que pueda *trabajar de forma concentrada y focalizar su atención*.

Los ejercicios titulados *de la vida cotidiana* que responden a las actividades diarias prácticas necesarias para el cuidado de

la propia persona (lavarse las manos, vestirse...), para el entorno (ocuparse de las flores, limpiar las mesas...), para la vida en sociedad (recibir una visita) o para el ejercicio físico (caminar sobre una línea...) son los que reintroducen al niño en la normalidad. Para ella, la concentración cumple una función en la vida tanto en el instante como a largo plazo y provoca el nacimiento del niño como individuo, lo que es como un segundo nacimiento. A gran escala, esta primera polarización de la atención, esta concentración, constituye el verdadero punto de partida de la autoeducación espontánea y libre del niño[33].

Este fenómeno se produce con la mediación del material didáctico de manera que se puede afirmar que *la normalización se apoya en el material didáctico.* Montessori llega a calificar su material de *raíl de la normalización* y de *llave de la educación individual.* Según planteaba Luzuriaga en su «Introducción» (Montessori, 1928, págs. 13-16), libertad, actividad e independencia son los caracteres generales del método, mientras que los caracteres particulares son el servirse de un delicado material didáctico, autocorrector, destinado a cultivar y perfeccionar la actividad de los sentidos que permite que el niño se eduque a sí mismo. Montessori habla de pedagogía científica y pedagogía experimental, pero no se basa en ellas ya que, tal como explica en el capítulo IX, «Nosotros tomamos por base un método y es muy probable que sea la psicología la que deba esperar sus conclusiones de la pedagogía entendida así y no al contrario». El *método* que ella emplea consiste en «hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño» (pág. 200).

Su originalidad radica en el método empleado para lograr el desarrollo de las energías del niño. La primera condición es la *libertad:* «es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño» (cfr., por ejemplo, págs. 98, 109 y 146). Esta libertad se manifiesta en la supresión de coacciones externas (mobiliario escolar fijo) e internas (premios y castigos). Unida a ella debe estar la *actividad*, ya que «libertad ha de ser sinónimo de actividad» por lo que

---

[33] El *hecho fundamental* en que se basa su método es una descripción precisamente de ese estado de *concentración.* Cfr. Montessori, s.a. [1920?], págs. 59-60.

> El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el de disciplinar *para la actividad, para el trabajo, para el bien;* no *para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.*
>
> Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente me parecería una clase muy bien disciplinada (pág. 152).

La tercera idea básica del método es la *independencia* ya que no se puede ser libre sin ser independiente. Independencia no es sinónimo de egoísmo, sino que el niño ha de tratar de bastarse lo más posible a sí mismo, recurrir cada vez menos al auxilio de los demás y, a su vez, ayudar a los otros en sus trabajos y necesidades.

Los contenidos pedagógicos importaban menos a Montessori, como médico que era, que el desarrollo sano del niño. Por eso es más exacto definir el *material* como *apoyo al desarrollo normal.* Este material es, en rigor, didáctico en el sentido de que ayuda al niño a hacerse con el mundo que le rodea, a dominarlo en toda su complejidad sin poner en peligro por este aprendizaje su sana evolución[34].

El material didáctico reunido, y en parte creado, por Montessori responde a actividades de la vida cotidiana, sensoriales (destinado a los cinco sentidos clásicos y a temperatura, peso y forma), académicas y culturales y artísticas. También se podría hablar, simplificando, de material de la vida práctica y material de desarrollo. Es común a todos estos grupos de material didáctico su libre elección ya que, bien colocado en el aula, es accesible para todos los niños. El uso autónomo que se hace del material, permite a cada niño seguir su propio ritmo de trabajo y desarrollar su propia velocidad de aprendizaje. Como todo el material es autocorrector, el niño puede hacerse una idea de

---

[34] Cuando a comienzos de los años 70 se discutió acerca de la educación preescolar, el método Montessori y su material fueron presentados como un procedimiento de optimización, una forma de ganar tiempo y para desarrollar procesos de aprendizaje precoz, adulterando las intenciones de su creadora ya que no era éste su objetivo. Sin embargo, ella misma afirmaba que con su sistema se obtiene una ganancia de al menos dos años de escolaridad e, incluso, permite a un solo maestro atender a una clase con más de 60 alumnos.

cada progreso y éxito durante su aprendizaje y ganar así su independencia frente al juicio del maestro; puede, pues, consagrarse completamente al problema que le plantea el material.

Montessori rechaza categóricamente la separación por edades. Considera un grupo de cuarenta niños como razonable y desea, en general, que haya niños de tres edades. Los niños aprenden a respetarse unos a otros, y están obligados a no destruir el orden y la belleza del entorno y del material, deben tener cuidado para disponer el ambiente de forma acogedora y agradable para ellos mismos y para los demás:

> Para progresar en su expansión, el niño libre de manifestar sus actividades debe encontrar en el ambiente algo *organizado* en relación con su organismo interno que se está desarrollando por leyes naturales; (...). El secreto del libre desarrollo del niño está todo él en organizar los medios necesarios para su nutrición interna; medios que han de corresponder a un impulso primitivo del niño (...). En la satisfacción de este impulso primitivo, de esta *hambre interior* es en lo que la personalidad del niño empieza a organizarse y a revelar sus caracteres; así como nutriéndose es como el recién nacido va organizando su cuerpo y sus movimientos naturales (Montessori, s.a. [1920?], pág. 61).

Según esto, el único problema educativo es ofrecer al niño el *alimento* que le es necesario, es decir, un ambiente que contenga los medios que permitan la autoeducación. Y para que este fenómeno se produzca es preciso, de nuevo, que el desarrollo espontáneo del niño se haga *libremente*, esto es, *sin que la influencia de una intervención intempestiva perturbe su calma y su pacífica expansión*.

Montessori no se cansaba de repetir que no se pueden cambiar las características *negativas* con medidas educativas directas. Estas desviaciones indeseables, el carácter caprichoso o inconstante, la desobediencia, los miedos, depresiones, cascarrabias, el apego excesivo, la dificultad de fijar la atención, la imaginación desbocada, el afán destructor, desaparecen si se libera al niño indirectamente de estas desviaciones que le han sido impuestas y si se le deja reencontrar su vía normal de desarrollo, es decir, si se le *normaliza,* si se le ayuda a seguir su propio plan de desarrollo.

La maestra y el ambiente

El cambio en el papel del docente dentro del aula, derivado de una distinta teoría del aprendizaje, es quizá una de las mayores *revoluciones* propuestas por Montessori: «Con mis métodos, la maestra enseña *poco,* observa *mucho* y sobre todo tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico. Por estas razones he cambiado el nombre de maestra por el de *directora*» (pág. 204)[35].

En las escuelas *tradicionales* el criterio que regía era que

> es el maestro el que debe formar al discípulo; en sus manos está el desarrollo de la inteligencia y la cultura del niño. El maestro se atribuye una misión dificilísima y carga con una responsabilidad formidable. Los problemas que tiene que resolver son innumerables y gravísimos y forman como una barrera de espinos que lo separan de sus alumnos. (...) lo primero que hace falta es *disciplinar* la clase. Si no puede ser por amor, se induce por fuerza a los alumnos a *prestarse a secundar* la obra del maestro. Sin esta base toda la educación y la instrucción serían imposibles, la escuela sería inútil (Montessori, s.a. [1920?] pág. 31).

Montessori, por el contrario, dibuja el retrato de la nueva maestra (siempre piensa en una mujer para este puesto): en las Casas de los Niños no hay un maestro que enseña, sino adultos que ayudan al niño a trabajar, a concentrarse y a aprender sirviéndose del material y del entorno adecuados. La nueva maestra no es una guía directiva, sino un recurso que conoce a los niños y que, en el momento oportuno, les presenta el material didáctico de manera que puedan conocerlo de la forma más autónoma. Les observa durante sus actividades y les propone su ayuda sólo si tiene la impresión de que alguno de los niños está desorientado o falto de coordinación. No es la compañera del niño, pero se hace humilde y tiene una habilidad moral «que ningún otro método exige de ella hasta el presente y cuyas palabras

---

[35] Usaremos las palabras *guía, maestra, directora* (en femenino) porque Montessori piensa siempre en una mujer para realizar esta función, que hoy sería independiente del género.

claves son: calma, paciencia y humildad. Sus mejores bazas son las virtudes y no las palabras».

En este sentido, cabe destacar cómo se plantea una especie de caja negra, ya que se habla del asombro de la maestra (no nos habría extrañado que se asombraran los padres o la sociedad) que no sabe cómo o por qué se produce en la clase el paso de la rebeldía a la obediencia, de la indiferencia al interés, de la grosería a la finura o del desorden a la disciplina. Dicho de otro modo, la maestra debe saber aplicar una técnica, un método, pero no se le pide que entienda sus fudamentos, y de ahí su asombro ante los resultados. Debe observar a los niños y estar atenta a sus necesidades para responderles adecuadamente, pero sin inmiscuirse en la actividad del niño. Como el mismo material es autocorrector no debe explicar *cómo se hace* algo ni debe preocuparse porque los primeros días el ambiente de la clase no sea el de laboriosidad y silencio característicos del sistema; debe ser paciente para esperar que en pocos días, aplicando rigurosamente el método (cfr. pág. 338), se produzca ese paso del orden a la disciplina, del caos al trabajo ordenado y constante, del alboroto al silencio:

> Cuando la maestra haya tocado todas las almas de sus discípulos, despertando y reanimando en ellos la vida como un hada invisible, entonces poseerá sus almas y bastará una señal, una palabra, para que cada uno la sienta vivamente, la reconozca y la escuche.
>
> Llegará un día en que la maestra observará que todos los niños la obedecen como mansos corderos, atentos a la menor indicación. Verán en ella, su maestra, la que los hace vivir, y esperarán, insaciables, recibir de sus enseñanzas nueva vida.
>
> (...) la disciplina colectiva se obtiene como por obra de encantamiento. Cincuenta o sesenta niños de dos y medio a seis años, todos juntos, a una señal saben callar de un modo tan perfecto, que produce un silencio de habitación vacía (págs. 166-167).

Con respecto al concepto montessoriano de maestro, pocos textos hay más reveladores que estas frases:

> Nosotros no hemos pretendido nunca hacer del maestro primario un perfecto auxiliar de laboratorio de Antropología ni un higienista de la infancia ni de la escuela; queríamos tan sólo orientarlo en el sentido de la ciencia experimental, enseñándole

> a manejar algunos instrumentos, de la misma manera que queremos hoy orientarlo, siempre teniendo en cuenta el límite de sus funciones, en el camino del *espíritu científico*. (...) [Debemos] capacitarles para que se conviertan en intérpretes del espíritu de la naturaleza; del mismo modo que los que habiendo alcanzado el dominio suficiente de la lectura llegan por medio de los signos gráficos a compenetrarse con el pensamiento de Shakespeare o de Goethe o de Dante (pág. 95).

En este punto, no hace falta que el maestro sepa cómo y por qué ocurren las cosas, sino que basta con que sepa iniciar al niño en su actividad externa con cualquiera de los materiales o ejercicios de la vida práctica. La maestra, y lo mismo vale para la familia, ha de ser consciente de que educa para la autonomía, para hacer independientes a los niños: «*Enseñar* a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente» (pág. 154). Y añade aquí una reflexión acerca de las actitudes que despierta en el ser humano el hecho de sentirse independiente o no, de forma que es *mejor*, más generoso, cuando se siente capaz de hacer una tarea, mientras que es un *tirano* cuando ha de ser servido porque es inútil ante una labor (cfr. pág. 156). En este sentido, la acción pedagógica sobre los niños, para ser eficaz, debe ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a su independencia: «Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos» (pág. 154).

Uno de los temas que aparece en la bibliografía de y sobre Montessori, es la problemática en torno a la transformación de maestras tradicionales en maestras Montessori, advirtiendo de la desorientación en que pueden verse sumidas durante las primeras semanas:

> La maestra ha aprendido demasiado a ser la única actividad libre de la escuela; le parece que su obligación consiste en sofocar la libre actividad de sus alumnos. Cuando no puede obtener el orden y el silencio, se siente avergonzada y mira a su alrededor como si quisiera hallar un testimonio de su inocencia; es en vano que se le haya enseñado que el desorden de los primeros días es

> inevitable. Cuando se apercibe de que no debe hacer otra cosa sino *mirar*, se pregunta si no sería mejor presentar su dimisión, ya que no ejerce de maestra.
>
> (...) La maestra que no esté preparada se encontrará durante mucho tiempo desorientada e impotente; mientras que la que esté preparada quedará tanto más maravillada y será mayor su interés, cuanto más vasta sea su cultura científica y su práctica en la experimentación (pág. 148).

Es fundamental que las maestras estén «convencidas de que la educación Montessori es un mejor enfoque pedagógico que todo lo que habían conocido con anterioridad». Este sería el requisito para *reentrenar* maestras:

> Actualmente se sienten mal pagadas, cargadas de trabajo y despreciadas, y hacen huelgas a través de todo el país. Esto no es difícil de comprender. Las maestras se desaniman porque es imposible que satisfagan las exigencias impuestas sobre ellas. Se les pide que pasen sus días en la posición agotadora de tener que controlar y dominar a los niños. Deben arrearlos, empujarlos y jalearlos como a un solo cuerpo a través de un plan de estudios fijo[36]. Sólo a aquellos que han tenido que intentar esta empresa inhumana y antinatural, les sería posible apreciar la tensión que pesa sobre la maestra que debe llevarla a cabo sin ninguna ayuda. Es muy posible que la profesora experimentada acepte la oportunidad de aprender un nuevo enfoque de enseñanza que la libre de esta carga absurda. Hasta ahora la experiencia ha demostrado que las maestras que han estado en contacto con ellos se han interesado por las técnicas y los materiales altamente especializados para el aprendizaje individual que el sistema Montessori proporciona, y por la costumbre de reunir a los niños en un grupo más grande de edades (Lillard, 1985, págs. 186-187).

Un punto que no podemos pasar por alto es la función de *educación social* que desarrollan tanto la escuela como la maestra, pues se parte de que en las Casas de los niños se ha socializado la *función maternal*: «He aquí, en la práctica, resueltos algunos problemas planteados por el feminismo y que parecían insolu-

---

[36] La adulación, coerción, aguijonamiento... no forman parte del método Montessori. El niño responde a la alegría de saber por propio descubrimiento, a la motivación intrínseca y no por ninguna motivación externa.

bles. ¿Qué será del hogar, se decía, si la mujer se aleja de él? He aquí que el hogar se ha transformado y la casa socializada asume parte de antiguas funciones de la mujer» (págs. 133-134).

La creación de Casas de los Niños está, para Montessori, «estrechamente relacionada con la elevación del nivel de la madre, con el progreso de la mujer y con la protección de la infancia» (pág. 144); de ahí que el símbolo de la *Casa dei Bambini* de Roma fuera la *Virgen de la Silla* de Rafael porque «no representa tan sólo un progreso social, sino un progreso del sentimiento humanitario» (pág. 144).

En la misma línea, la labor de la directora no se limita a las horas de clase ni a su actividad con los niños ya que

> La Directora está siempre a la disposición de las madres, y su vida de persona culta y educada sirve de constante ejemplo a los habitantes de la casa, porque hay que advertir que tiene la «obligación imprescindible» de alojarse en el mismo edificio y estar en constante contacto con las familias y con sus discípulos. Entre esas personas ineducadas, en estas calles por las cuales nadie que no esté armado se atrevería a circular de noche, he aquí que *va a vivir su misma vida* una gentil señorita de elevada cultura, una educadora de profesión que dedica todas las horas del día y toda su vida a educar las gentes. Verdadera misionera y reina moral del pueblo, si tiene suficiente tacto y un buen corazón recogerá extraordinarios frutos de su obra social (págs. 130-131).

No podemos dejar de aludir a una frase hecha que ella repite, según la cual *los niños debieran ser educados por ángeles*. Esto es, obviamente, imposible, pero es casi lo que se le pide a la maestra al desear que tenga una inteligencia cultivada y un carácter angelical para que la escuela se pueda convertir en lugar de *depuración del mundo y un eficaz instrumento de perfección humana*. Sin embargo, nada dice acerca de cómo lograr estas *maestras* (aunque dedicó gran parte de su vida a fundar centros para su formación y a explicar su método a futuras maestras en cursos, conferencias[37], etc.) *amantes de la naturaleza* y con el

[37] Standing trabajó durante más de veinticinco años con Montessori y afirma que aunque ella «impartió más de treinta cursos internacionales de adiestramiento a maestros, nunca dio dos veces el mismo curso. Siempre estaba empezando un nuevo trabajo. En cada nuevo curso enfocaba su tema desde un

grado de *fervor del sabio*, con un fuerte componente de *misticismo* y un gran *espíritu de sacrificio*. Alude a ejercicios de observación de la naturaleza e insiste en que no se forma un maestro sólo con conocimientos y cultura, sino, sobre todo, *cultivando dentro de sí una actitud adecuada en el orden moral*: Procuremos «fundir en una sola alma el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia y el espíritu impregnado de éxtasis inefable de un tal místico, y tendremos preparado el espíritu del verdadero *maestro*». El maestro, «podrá aprender de los mismos niños los métodos y la orientación que ha de tener su educación, y podrá además aprender del mismo niño a perfeccionarse como educador» (pág. 98). De este modo, lo primordial será «limpiar su alma de esos dos pecados mortales a los que siempre están propensos los maestros: el orgullo y la ira». Vemos cómo en este punto Montessori se aleja de la perspectiva de la técnica y de la ciencia para acercarse al idealismo y a las posturas clásicas que reclamaban en los maestros más *virtudes y actitudes* que conocimientos, mientras que en otros momentos parecía inclinarse por la maestra *tecnóloga* (que aplicaba rigurosamente un método).

Además de preparar al docente, hay que adaptar la escuela, con todo lo que esto implica, a las nuevas ideas en que se apoya el método: «para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela *permita las libres manifestaciones naturales del niño*; ésta es la reforma esencial» (pág. 98). La principal modificación del *ambiente tradicional* es la supresión de *bancos*, que los niños pueden entrar y salir libremente del aula, los armarios son bajos y largos con muchos cajoncitos..., las mesas, sillas y sillones son ligeros y transportables..., es decir, todo está hecho *a la medida* de las necesidades y posibilidades de los niños. Se muestra irónica al criticar los bancos tradicionales afirmando «que dentro de unos años la gente, asombrada, querrá tocar con las manos nuestros bancos modelos y releer con sus propios ojos los libros donde se explique detalladamente su finalidad con texto y con figuras, no dando crédito a lo que sus ojos ven y sus manos

---

nuevo ángulo y desarrollaba sus lecciones alrededor de un nuevo leitmotiv. (...) Así, sus ideas crecían y se desarrollaban continuamente; parecía como si nunca pudiera decir todo lo que tenía que decir» (Standing, 1978, 6.ª ed., págs. 9-10).

tocan» (pág. 100) por lo anacrónicos que parecerán una vez extendida la nueva *imagen* del aula que propone.

Compara al niño con un esclavo: el mobiliario escolar esclavizaba su cuerpo del mismo modo que los sistemas de premios y castigos esclavizaban su espíritu. Se alegra de que se hubieran abolido ya entonces tanto el castigo físico como las ceremonias públicas de entrega de premios, pero faltaba mucho camino por recorrer pues «la historia de la civilización es una historia de conquistas y de liberaciones», y «el yugo va haciéndose más suave, el del esclavo se convierte en el del siervo y por último éste en el del obrero». Es decir, «todas las cadenas de la esclavitud van rompiéndose poco a poco incluso las que mantienen a la mujer en un estado de inferioridad respecto del hombre»[38].

La creación de un *ambiente* adecuado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, y la educación moral es, pues, otra de las grandes contribuciones de Montessori. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores. La totalidad del ambiente debe, además, mantenerse *escrupulosamente ordenado*, ya que el orden externo refuerza el orden de la mente del niño.

La principal peculiaridad de este material es su carácter *autocorrector* que permite que el niño se eduque a sí mismo. Esta idea de la *autoeducación* es de las más importantes del método montessoriano. Junto al material, el ambiente también tiene carácter autocorrector y también educa.

Montessori nos promete la clave para resolver los problemas educativos: La *mala educación* parte de ignorar el plan de estructuración del niño por lo que al ponerle obstáculos al desarrollo se desvía al niño de su camino normal. Como ésta ha sido la práctica pedagógica durante siglos, nos hemos habituado a considerar como normal al niño que ha sido desviado y que tiene defectos como antojos, timidez, fobias, mentiras, arrogancia,

---

[38] Esta cita es de las pocas que encontramos en esta obra donde hay alusiones al movimiento feminista del que fue miembro activo sobre todo en los años de cambio de siglo dado que la labor de difusión de su método prácticamente copó su actividad en el resto de su vida.

glotonería, etc. La tendencia de los niños a destruir, a romper objetos, la explica, siguiendo este argumento, por su deseo de comprenderlos, de encontrar algo interesante dentro, y por su deseo de *conquistar* su ambiente, algo que es difícil para el niño en un mundo donde todo está hecho a medida del adulto: «El niño tiende a vivir realmente todas las cosas que lo rodean, quisiera usar un lavabo por sí mismo, vestirse, peinarse efectivamente el cabello de su cabeza inteligente, barrer el suelo; quisiera poseer sillas, mesas, butacas, armarios» (Montessori, s.a. [1920?], pág. 22). A partir de aquí, es lógico que las Casas de los Niños sean una especie de casas en miniatura, donde todo está pensado para que los niños puedan hacer las cosas por sí mismos:

> Nosotros lo hemos visto [al niño] en las «Case dei Bambini» feliz, paciente, lento y exacto como el obrero más perfecto y el más escrupuloso *conservador* de objetos. Para hacerlo feliz basta la cosa más insignificante: poder colgar, por ejemplo sus vestidos en un perchero colocado a poca altura al alcance de su mano; abrir una puerta que no sea muy pesada y tenga un pomo proporcionado a su mano; cambiar de lugar sin hacer ruido una silla cuyo peso esté adaptado a la fuera de sus brazos; en una palabra, poder vivir en un ambiente en el cual todas las cosas están construidas según sus proporciones (Montessori, s.a. [1920?], pág. 22).

La maestra debe, en este ambiente, respetar el ritmo interno del alma del niño, los períodos sensibles, y su decisión de qué hacer en cada momento en un ambiente atrayente, diseñado y equipado en especial para satisfacer sus necesidades. El ambiente, es, de hecho, un lugar con multitud de senderos para explorar, pero *ciertos senderos* que son los que se han predeterminado. Podríamos decir que la directora, la maestra, la guía, es la encargada de proporcionar ese ambiente; la maestra es una *guía* por la ruta de los descubrimientos.

Una obra mitificada y desmitificada

La bibliografía acerca de Montessori es muy desigual. Junto a obras donde se expone lo esencial de su filosofía y de su método, o donde se resume alguna de sus obras o se ofrecen notas acerca de su vida o de la expansión de sus planteamientos, elogios y críticas recibidos, descripción de experiencias, etc., hay

muchas otras que son puro elogio continuado donde es difícil discriminar la realidad de lo añadido por la pasión del autor o autora ya que la carga afectiva es tan fuerte que parece imposible encontrar un atisbo de objetividad.

Quizá pocos personajes hayan contribuido tanto a la elaboración de su propia biografía, sin elaborar una autobiografía, como Montessori, dando de sí misma una imagen que luego no coincide con la realidad en ciertos aspectos[39]. Parece estar claramente probada su mentalidad *política y pragmática* que es palpable con la lectura de su obra. Así, fue *práctica* buscando el apoyo de personas y grupos de poder que le aseguraran su *triunfo social*[40]; de este modo, se apoyó en los *católicos* (llegando hasta el Papa: Pío X envió, en 1911, a los niños de la Escuela Montessori un autógrafo, agradeciéndoles su felicitación por Pascua, que es reproducido en la 1.ª edición en castellano mientras que en la 2.ª se dice que la obra ha merecido la bendición de Benedicto XV), los *idealistas* (gracias a los que la pedagogía montessoriana pudo ocupar un sitio en la Reforma Gentile de 1923) y los *fascistas* (mantuvo correspondencia con Mussolini y apoyó públicamente su régimen político hasta 1934)[41].

Pocas obras han sido tan elogiadas y mitificadas como la de Montessori ya durante su vida, llegando a decirse de su método,

---

[39] En realidad, por ejemplo, no trabajó de forma continuada con los niños (a pesar de la imagen que ella misma pretende ofrecer de su tarea), pero sí podemos entender que ejerció como docente en el sentido de explicar, enseñar y difundir su teoría y su método educativos.

[40] Montessori no aceptaría este planteamiento; por ejemplo, en su artículo «El niño y la sociedad», en el que se presentaba el V Congreso de la Asociación Internacional Montessori que tendría lugar en Oxford del 7 al 17 de agosto de 1936, afirmaba que esa Asociación «no se ha solidarizado con ningún cuerpo de doctrina político o religioso, aspira a desarrollar sus puntos de vista de modo exclusivamente científico» (Montessori, 1936a, pág. 241).

[41] Montessori mantuvo correspondencia con Mussolini, planteándose cómo aplicar sus ideas a la nueva escuela fascista (Leenders, 1999). El Congreso Montessori celebrado en Roma en 1934, considerado por Leenders como el punto culminante de colaboración entre la política fascista y la pedagogía montessoriana (palpable en el discurso de Montessori donde elogia los logros del régimen, pero sin usar la palabra fascista), es también visto como el momento de ruptura entre ambos por ciertos incidentes que se produjeron durante una conferencia de Montessori sobre *Su método y la paz* que dio por terminada, presa de una gran confusión, al ser abucheada por un grupo de profesores.

como hace Ferrière, que ha sido «desacreditado por los que no lo conocen efectivamente, alabado por los que lo han practicado y han sabido, a fuerza de paciencia, sacar de él el virtuosismo» por lo que es «no un método del futuro, sino el método del futuro», y este método le «parece que constituye actualmente el camino más perfecto para proporcionar al niño esa expansión de la inteligencia, de la voluntad y del sentimiento que es el fin de toda educación digna de ese nombre»[42]. Los elogios no la libran de recibir serias y duras críticas, también en esos mismos años, algunas de las cuales han sido asumidas desde dentro del propio movimiento.

Salvo algunas excepciones, los representantes de la escuela activa están de acuerdo en reconocer que *la validez del método montessoriano está fuertemente limitada por el escaso relieve que la vida social y las actividades expresivas tienen en él.*

Se le ha criticado, básicamente, por abusar de un material de enseñanza que se califica de artificioso, rígido y no globalizador, por no usar objetos concretos de la vida real, por el exceso de metodismo y la complicación de algunos instrumentos, por el uso de procedimientos preadaptados, por potenciar la educación intelectual, aunque con cierta simplificación, y de los sentidos, pero no la educación de la imaginación, los sentimientos, la afectividad o la creatividad. La libre elección del niño de sus ocupaciones, tiende hacia el aislamiento y el individualismo y su material, a pesar de su gran valor pedagógico, a la larga es aburrido y árido, y el niño que lo utiliza acaba haciéndose esclavo de un ambiente artificial que puede, en gran medida, ser sustituido por otros recursos.

Dewey y su escuela opinan, en suma, que el método Montessori, aunque postulaba la libertad, era fuertemente coercitivo, abusaba del material artificial y *no favorecía la socialización del niño.* Entre las críticas, la más influyente fue la de *Kilpatrick* quien en 1914 publicó su libro *The Montessori System examined* donde ya desechaba las técnicas Montessori por anticuadas y contribuyó a disolver en Estados Unidos el entusiasmo hacia Montessori. Kilpatrick fue el principal exponente de la filosofía

[42] Sin embargo, Ferrière reconocía que algunos de los procedimientos de Montessori eran más *ingeniosos* que *geniales.*

de Dewey; basó su crítica en la obra de Montessori *The Montessori Method*, recién publicada y en una entrevista *difícil* con ella en un viaje a Roma para visitar escuelas (parece ser que el intérprete no estaba versado en psicología y él se fue convencido de que ella no había oído hablar de la controversia sobre la transferencia en general) (cfr. Lillard, 1985, pág. 37). Afirmó que las teorías en que se basaba (considerar la naturaleza del niño como buena, la educación como el proceso de desenvolver lo que el niño tiene desde su nacimiento, la libertad como ingrediente esencial para este desenvolvimiento y la utilización de experiencias sensoriales para ese desarrollo) eran sustancialmente verdaderas, pero debían «ser revisadas estrictamente para adaptarse a los conceptos actuales». Critica que se aferre a las teorías de Séguin (cuya obra era de 1846): «nos sentimos obligados a decir que, por lo que respecta al contenido de su doctrina, ella pertenece esencialmente a mediados del siglo XIX, unos cincuenta años atrás de la etapa actual de desarrollo de la teoría educativa» (Kilpatrick, en Lillard, 1985, pág. 34).

Enfocó su crítica sobre dos áreas: la *vida social* del grupo escolar y el plan de *estudios*, de acuerdo con el movimiento de comienzos del XX que consideraba la escuela como institución social en que debía desarrollarse la vida y la acción social más que como lugar de adquisición de conocimientos intelectuales mientras que *el niño Montessori*, cada uno con la tarea elegida, *trabaja en un relativo aislamiento*.

Criticó los materiales que Montessori había diseñado para uso de los niños en la clase, considerándolos inadecuados por encontrarlos poco variados y, otra vez, con escaso objetivo social: «Las mejores teorías y prácticas actuales en Estados Unidos harían del juego constructivo e imitativo, socialmente condicionado, la base y el principal elemento del programa para los niños en edad de asistir a la escuela de párvulos» (Kilpatrick, en Lillard, 1985, pág. 35).

Encontró fallos en el material porque no estimulaba suficientemente la imaginación del niño. Estaba de acuerdo con el concepto de autoeducación, pero pensaba que era más *un deseo que un hecho* porque el método

> está ligado demasiado íntimamente con la manipulación del aparato didáctico... La vida en sí y las situaciones que surgen de ella

> [dan] abundantes ejemplos de autoeducación evidente... Mientras más se acerquen las condiciones en la escuela a las de la vida normal, más se presentarán naturalmente verdaderos problemas (y no artificialmente, mediante la palabra del maestro). Al mismo tiempo, la situación práctica que establece el problema, pondrá a prueba la solución que proponga el niño. Ésta es la autoeducación de la vida (Kilpatrick, en Lillard, 1985, pág. 36).

Critica, sobre todo, los materiales sensoriales, diseñados para entrenar los sentidos y lo más llamativo del sistema para la gente, precisamente por entender que la doctrina Montessori de entrenamiento de los sentidos «está basada en una teoría psicológica gastada y desechada» por lo que el aparato didáctico diseñado para poner en efecto esta teoría no tiene valor, y si tuviera alguno «podría ser obtenido mejor de la experiencia sensorial incidental al juego adecuadamente dirigido, con juguetes elegidos acertadamente, pero menos costosos y más infantiles» (Kilpatrick, en Lillard, 1985, pág. 37). Conceptos como dureza, calor, peso, etc., están en la experiencia normal de cada niño y los que no están no son necesarios.

También analizó y criticó duramente los materiales académicos, especialmente los relativos a lectura, escritura y cálculo. Piensa que esos aprendizajes (lectura, escritura) debían estar fuera de la escuela de párvulos porque su presencia *distrae* la atención del padre, el maestro y el niño de otros aspectos de la educación más valiosos en ese momento:

> La educación es la vida: debe suponer un contacto de primera mano con situaciones verdaderamente vitales. El peligro en el temprano uso de los libros es que conducen muy fácilmente al monopolio de establecer tareas extrañas a la naturaleza infantil, y casi inevitablemente a situaciones artificiales igualmente carentes de interés y de contacto vital. Un público que no piensa confunde el signo con la realidad, y exige una formulación donde debería pedir experiencia; exige el libro donde debería pedir vida (Kilpatrick, en Lillard, 1985, págs. 38-39).

Consideró innecesario comenzar la base para estas actividades desde los tres o cuatro años dado que al final del sexto año de vida, cuando iniciara la escuela primaria, era suficiente con que el niño

> tuviera cierto dominio de su lengua materna... una razonable habilidad para usar las tijeras, el engrudo, un lápiz o *crayon* y los colores. Si puede formarse en una fila, marchar marcando el paso y saltar, mucho mejor. Debe conocer juegos y canciones agradables, y algunos de los cuentos populares adecuados a su edad. Debe ser capaz, dentro de lo razonable, de bastarse a sí mismo por lo que respecta a bañarse, vestirse, etcétera. Y es de esperarse una propiedad en la conducta de tipo elemental.
>
> ¿Cuestiona alguien el hecho de que tales conocimientos y capacidades pueden obtenerse incidentalmente en el juego por cualquier niño sano? En realidad, muchos padres están tan satisfechos en este punto, que creen innecesario un año en la escuela de párvulos, considerando que la vida hogareña es suficiente. Sin aceptar semejante posición, podemos preguntar: si un grupo de niños normales que jugaran libremente con unos cuantos juguetes bien escogidos, bajo la mirada vigilante de una joven inteligente y comprensiva, ¿no sólo adquirirían todos esos conocimientos y capacidades, sino que al mismo tiempo se divertirían enormemente? Con toda seguridad, hacer esta pregunta es contestarla (Kilpatrick, en Lillard, 1985, págs. 37-38).

En buena lógica, siguiendo con su perspectiva, el único ámbito de los materiales Montessori que Kilpatrick valoró favorablemente es el de los ejercicios de la vida práctica, por tener *una utilidad inmediata* y satisfacer *una exigencia social real e inmediata* (cuidar del medio, preparar alimentos...). Compara a Montessori con Dewey y encuentra que ambos tienen muchas cosas en común: tienen escuelas experimentales organizadas; hacen hincapié en la libertad, la propia actividad y la autoeducación del niño y usan ampliamente las actividades de la «vida práctica», es decir, ambos «se oponen al atrincherado tradicionalismo». Sin embargo, Montessori ofrece *artefactos mecánicos* que imparten la enseñanza, se aferra a una teoría *insostenible* en cuanto al valor del entrenamiento formal y sistemático de los sentidos y se centra más en la enseñanza de la lectura y escritura mientras que Dewey considera que no hay que hacer hincapié tan pronto en esos aprendizajes y su concepto de la naturaleza del proceso de pensar, su doctrina del interés y de la educación como la vida «incluye todo lo que es válido en la doctrina de la libertad y el entrenamiento sensorial de la señora Montessori, y además, va mucho más allá en la construcción del método educativo» (Kilpatrick, en Lillard, 1985, págs. 39-40).

El mismo *Dewey* señala los *defectos* del método Montessori que ya hemos ido indicando, y le hace, aunque de pasada, una muy inteligente crítica en su obra *Democracy and education* publicada en 1916 en Nueva York:

> También las técnicas de los *kindergarten* y de Montessori están tan impacientes por llegar a distinciones intelectuales, sin «pérdida de tiempo», que tienden a ignorar, o a reducir, la inmediata y burda manipulación del material familiar de la experiencia, y a introducir de inmediato a los alumnos en un material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos. Pero el primer contacto con cualquier material nuevo, en cualquier estadio de madurez, debe ser inevitablemente del tipo *trial and error* (ensayo y error). Un individuo debe realmente probar, en el juego o en el trabajo, a hacer algo con el material, ejercitando la propia actividad impulsiva y, por consiguiente, advertir la interacción de su energía en el material empleado. Es lo que ocurre cuando un niño comienza a hacer construcciones con bloques o cuando un científico en su laboratorio empieza a hacer experimentos con objetos nuevos (Dewey, en Bartolomeis, 1979, pág. 160).

Dewey advierte que es necesario que las formas iniciales de experiencia sean globales porque lo que caracteriza la educación no es una llamada genérica a la actividad y a la libertad del alumno, ya que ambas se determinan realmente como *fuerzas creativas*. Y esto es imposible si *se recela de la experiencia espontánea* —tal y como hace Montessori según Dewey— que se expresa en formas aproximativas, imperfectas, pero *globales* y, por ello, coherentes con necesidades e intereses prácticos. Es decir, una psicología de la infancia que ignore el fenómeno de la globalización o se oponga a él no puede evitar ser antipsicológica. Y dice al respecto en la misma obra:

> La desconfianza hacia la experiencia natural y la consiguiente exageración del control exterior se revelan tanto en el material suministrado como en el contenido de las órdenes del enseñante. El temor al material bruto se muestra en el laboratorio, en el taller de adiestramiento manual, en los *Kindergarten* froebelianos y en las Casas de los Niños de Montessori. Se exigen materiales que hayan sido sometidos ya al trabajo de refinación de la inteligencia; tal exigencia se impone tanto para las disciplinas de las ocupaciones como para el aprendizaje más pro-

piamente académico. Es cierto que ese material controlará las operaciones de los alumnos de forma que puedan prevenirse los errores. Pero la idea de que un alumno que trabaja con este material absorberá de alguna manera la inteligencia implicada originariamente en su formación, es falsa. (...) Cuando la finalidad de la actividad se halla limitada a la comprobación de estas cualidades, el conocimiento que de ella se deriva es sólo técnico (Dewey, en Bartolomeis, 1979, págs. 160-161).

Claparède también hace girar sus críticas[43] en torno a la *artificiosidad* del método, aunque, como podemos ver en esta clarificadora cita, coincide con Montessori en lo nuclear, en que la educación debe favorecer el desarrollo natural y espontáneo del niño, pero discrepa en cómo debe ser esa ayuda:

Directamente inspirado en la educación de niños anormales, a los que constantemente hay que estimular, guiar, ejercitar, precisamente porque carecen de los impulsos naturales para la vida del espíritu, el sistema Montessori desconoce demasiado que el niño normal se desarrolla en última instancia por sí solo y que ante todo hay que situarlo en un ambiente capaz de satisfacer sus intereses, sus necesidades de curiosidad y de movimiento, en un ambiente que plantee lo más que sea posible problemas de acción y de pensamiento a su pequeña inteligencia. En una palabra, en lugar de ejercitarlo constantemente con medios artificiales, se le deja ante todo jugar según su imaginación, que es muy fecunda. Ahora bien, si no me equivoco, Montessori no permite el hecho de que el niño juegue libremente con el «sacrosanto» material. Éste pierde así una gran parte de su valor educativo y, al ser una armadura demasiado rígida, corre el peligro de merecer muy pronto alguna de las vehementes acusaciones que su autora dirige al clásico banco de escuela.

La preocupación que parece dominar en el sistema Montessori es la de ejercitar (los sentidos, el movimiento). De acuerdo. Pero el error de estos ejercicios consiste en ser realizados por sí mismos sin estar vinculados a ningún problema vital. A pesar de su deseo de «estimular la vida», la ilustre educadora italiana no comprendió suficientemente que, precisamente haciendo vivir al niño su vida, se desarrollan sus funciones mentales. Este des-

[43] E. Claparède, *Psycologie de l'enfant et pédagogie expérimentale I. Le développement mental,* Neuchatel, 1946,

> arrollo es un proceso espontáneo, sigue el camino trazado por la naturaleza, y el educador debe sobre todo procurar que unos ejercicios intempestivos no lo estropeen. No se enseña a un niño a desarrollarse: todo lo que se puede hacer es multiplicar en torno a él las ocasiones para un desarrollo natural (Claparède, en Bartolomeis, 1979, pág. 162).

Las críticas se han centrado, por tanto, en el método y su aplicación, en la llamada *superstición del material o fetichismo del material* de Montessori más que en las teorías que lo sustentan o supuestos que exigen dicho material a los que se alude de forma lateral y, en general, con pocas críticas. El hecho de sistematizar su método facilitó su rápida expansión y polarizó hacia este tema las críticas. Hoy está generalmente admitido que en ocasiones el material indicado por Montessori no es el más adecuado, además de ser muy costoso e inasequible para los colegios menos afortunados y que en contra del principio de libertad, propugnado por Montessori, el haber hecho obligatorio ese material, limita la actividad de la maestra y del niño a una serie de ejercicios regulados por un esquema demasiado rígido.

Algunas veces, más que criticar el método, se advierten sus limitaciones, por ejemplo, el peligro de «su posible mecanización, reduciéndolo a una copia servil y sin alma de los procedimientos y a una aplicación rutinaria del material didáctico» o el pretender aplicarlo más allá de la primera infancia (se acepta, como mucho, en los dos primeros años de primaria) (cfr. Luzuriaga, en Montessori, 1928, págs. 16-17).

Otro aspecto en torno al que giran las críticas es el relativo a la formación moral y a la imaginación, la fantasía y los cuentos. Así, Paew, autor globalmente muy elogioso con Montessori, se permite alguna crítica en lo relativo a la formación moral y a la imaginación, la fantasía y los cuentos, pero dándole el beneficio de la duda:

> ¿no evolucionará la señora Montessori en este terreno como parece haberlo hecho en otros? Los cuentos no son ya desterrados de las clases de párvulos, porque, en su *Own Handbook*, dice, hablando de la organización interior de una Casa de los Niños, que en el salón familiar, la maestra obsequia a veces a los niños con un bello cuento (Paew, s. a., pág. 158).

Aplaude a Montessori en lo intelectual, propone seguirla «en el dominio en que es maestra en todas las armas», pero no en lo afectivo o imaginativo donde critica el que ignore la virtualidad del juego espontáneo infantil y se muestra claramente a favor de los cuentos, de no desechar de las escuelas a *Caperucita, Cenicienta, El gato con botas, Pulgarcito...* a causa de su base irreal:

> No podemos admitir semejante veredicto. (...) A un niño no le *engaña* su imaginación; distingue, perfectamente, la verdad de la fantasía. Sabe muy bien que los animales no hablan: esto no le impide divertirse locamente con las travesuras condenables que el malicioso zorro juega al estúpido lobo (...) La señora Montessori, no parece creer en la imaginación creadora. Y, sin embargo, existe. (...) La señora Montessori, no parece haber compartido con los niños, *la intimidad del círculo familiar*, porque, a pesar de sus grandes méritos, la *Case dei Bambini* sigue siendo un medio artificial.
>
> La vida sentimental no ha tenido allí ocasión para desenvolverse en toda su plenitud, porque las ocupaciones manuales absorben completamente al niño. Es de notar, por otra parte, que la imaginación no arraiga solamente en la inteligencia, sino también en el sentimiento. Si la doctora hubiera podido apreciar, como madre de familia, el placer que experimentan los niños, con los cuentos maravillosos; si hubiera podido darse cuenta de la deliciosa emoción que despiertan en su alma cristalina, su decisión no hubiera sido tan cruel: ha confundido la vida intelectual con la vida sentimental (Paew, s. a., págs. 157-158).

Las cuatro cuestiones en que Montessori estaba en mayor desacuerdo con las teorías de principios de siglo, son el énfasis hecho por este sistema en el desarrollo intelectual o cognoscitivo, en el entrenamiento sensorial, en los períodos sensibles de crecimiento del niño, y en el espontáneo interés de éste por aprender (cfr. Lillard, 1985, pág. 43). En todas se realizaron importantes aportaciones en la década de los cuarenta, como la teoría de Piaget[44] y la corriente del *aprendizaje mo-*

[44] Su concepto de la inteligencia sensorial y motora como base del pensamiento y las etapas evolutivas que Piaget señala son compatibles con la teoría y práctica de Montessori de conducir al niño mediante experiencias concretas a niveles progresivamente más abstractos.

tivacional[45], de forma que algunos de sus planteamientos acerca de una educación que favorezca el desarrollo del niño son reconocidos ahora, aunque esto no implique tener que seguir su método o usar su material, tal cual. Como dice Bartolomeis (1979, pág. 11) «las técnicas Montessori son inactuales en gran parte» y «las pretensiones de los montessorianos ortodoxos son perjudiciales» pero «es de enorme actualidad volver a los orígenes de la apasionada protesta que Montessori suscitó con conocimiento científico a favor de la liberación de la infancia» *(sic).*

En la bibliografía sobre Montessori, que no ha dejado de aparecer lo que demuestra que en diversas generaciones se vuelve a retomar el análisis de su figura y de su obra, junto a críticas como las que hemos recogido, nos encontramos frecuentemente con arduos defensores que ofrecen de ella una imagen idealizada *explicando* cada una de sus obras y de sus decisiones (cambios de residencia, conferencias, libros, relaciones personales...) como si se tratara de la personalidad de un ser superior que tuviera absolutamente claro y definido todo desde el principio.

Una de las cuestiones en que más claramente se observa esta *tendencia hagiográfica*, es la relativa a su maternidad y, en general, sus relaciones con su hijo Mario (su padre fue Giuseppe Montessano, médico que colaboraba con ella en el hospital psiquiátrico romano Sante de Santis) que fue criado en el campo, cerca de Roma por una familia campesina hasta que tuvo unos diecisiete años, y fue presentado a menudo como su sobrino, aunque ella fuera hija única. Es frecuente que biógrafos de Montessori no aludan ni al nacimiento ni a la infancia de Mario que *aparece* cuando ya tiene más de treinta años, cuando las *conveniencias lo permitieron,* como si no hubiera existido antes, al salir hacia España en 1934[46]. Uno de los mejores conocedores de

---

[45] En 1949, Hebb publicó *Organization on behavior* la primera base psicoteorética para el enfoque de Montessori sobre el aprendizaje y la estimulación del medio ambiente en la primera infancia. Hebb y Hunt, pioneros del aprendizaje motivacional, plantearon que debía haber una motivación intrínseca para el comportamiento, además de la ya reconocida basada en impulsos y en necesidades. Esto apoyaba la observación de Montessori del espontáneo interés del niño por aprender.

[46] Mario, nieto, se hizo psicoanalista y decía de su abuela: «Mi abuela era una mujer apasionada y visionaria (...) Una mujer a veces entera, que no soportaba

Montessori, dice que «no crió nunca a su propio hijo (natural), sino que lo confió a una nodriza en el campo, porque el pequeño Mario habría sido un obstáculo en su carrera universitaria» (Böhm, 1994, pág. 149), pero Sizaire, para *justificar* a Montessori, dice algo que, en sí, carece de sentido: «Maria es madre y, por consiguiente, de manera profunda, pero no cabe duda de que lo es a su manera.» Y añade:

> Su necesidad de descubrir y de crear no puede detenerse sólo en la maternidad. Está hecha de este modo: le hace falta aprender sin cesar... Hasta en condiciones «normales», Maria no hubiera podido, seguramente, funcionar de otro modo, y Mario hubiera debido tener una madre superocupada y, en ocasiones, indisponible a causa de una actividad intelectual demasiado absorbente (Sizaire, 1995, pág. 34).

Otro tema en el que se manifiesta la tendencia mitificadora es con relación al origen y la práctica de su método. Sizaire nos la describe primero como «una niña ávida de paz y de diálogo: no soporta las disputas entre sus padres, tampoco soporta que no la comprendan», con una independencia demasiado grande, personalidad excesivamente fuerte, fuerza de voluntad, mirada profunda y penetrante... Plantea a la madre como una mujer dulce y creyente, que «sabe abrir a su hija a los demás» y una relación madre-hija llena de «complicidad y ternura» (Sizaire, 1995, pág. 9). Luego, la califica de «muchachita singular», de «carácter seco y autoritario», «obstinada», dando de ella una imagen de *iluminada*, como cuando cuenta que, en los años en que estudiaba medicina y dudaba en seguir con sus estudios,

> fue un niño, un niño pequeño sucio y andrajoso, con el que se cruzó en la calle, quien le proporcionó las fuerzas para continuar. Caminaba junto a su madre, también vestida pobremente, joven, pero a pesar de ello, con un aspecto muy postrado. Mas el niño, absorto en la contemplación de un trozo de papel coloreado, estaba radiante, con una serenidad que estremeció a María (Sizaire, 1995, pág. 11).

---

ni la adulación ni la crítica, pero que había ofrecido toda su energía a los niños» (Sizaire, 1995, pág. 60). Parece claro que lo segundo era cierto, pero no tanto lo primero dado que pasó gran parte de su vida siendo constantemente adulada.

En realidad, a pesar de la imagen que dibuja de sí misma en su *Pedagogía científica*, si nos fijamos en la vida de Montessori, «no fue nunca de forma continuada educadora o docente», y «no sólo no se había formado para estos trabajos sino que incluso los odiaba» (Böhm, 1994, pág. 149) siendo esporádica su presencia incluso en la primera *Casa dei Bambini*. Los centros de interés de Montessori iban más allá. Era una profesora de Universidad reconocida y antes de abrir su primera *Casa dei bambini* era conocida en Roma como médico comprometida, como militante de los derechos de la mujer[47] y, sobre todo, como profesora de antropología de la educación. En las clases planteaba ya sus creencias pedagógicas y aunque su *Antropología* apareció en 1910, la había escrito años antes de su primera experiencia con niños, en 1907. A partir de este momento, fueron creciendo su fama, su prestigio y su *nombre*, pasando la mayor parte de su vida dando conferencias e inaugurando escuelas y centros de formación de maestras por prácticamente todo el mundo (Böhm, 1994, págs. 149-150).

Montessori es también muy autoelogiosa consigo misma y con su método, pero sus admiradores estiman que esa visión es la justa y que ella «no juzga su obra con una benevolencia exagerada, sino que su apreciación es *exacta* en todos los puntos» (Paew, s.a., pág. 159) o que Montessori «posó sobre el niño sus ojos de sabio y de poeta —porque en ella se reunían los dos—» (Lubienska, 1968, pág. 87) y que tenía una «mirada magnética», mirada «casi imantada, que podía conmover a su interlocutor», «como si poseyera el extraño poder de «animar» a los seres con los que se cruzaba, de transmitirles su espíritu, su entusiasmo

---

[47] Participó en los congresos feministas celebrados en Berlín y Londres donde, según Sizaire, haciendo una interpretación poco feminista, dice que *sedujo* a los asistentes: «Lejos del cliché de la arpía feminista, María es femenina, graciosa, elegante e incluso pasablemente coqueta. (...) oradora de talento, no sólo no se pone en contra a los periodistas varones de Berlín, sino que los seduce (...) aunque lo quisieran, además, les sería muy difícil atacar a esta mujer inclasificable, feminista y maternal, independiente y femenina, soltera y cristiana, y que, contrariamente a muchos, no ve oposición entre libertad y maternidad» (Sizaire, 1995, pág. 14). Sus relaciones con el movimiento feminista no fueron más allá, aunque hay que decir que dadas las circunstancias de la época, su vida fue muy distinta a la que se le hubiera podido predecir entonces, desde sus estudios a su maternidad y toda su trayectoria.

y su voluntad, antes de cualquier discurso sobre el método» (Sizaire, 1995, pág. 58). Como su vida y su obra han estado rodeadas de un halo de mito, nos encontramos con afirmaciones como la de Standing, otro seguidor y divulgador de su pensamiento: Montessori «poseía una percepción intuitiva del alma de los niños, tan clara, tan inmediata, tan simple, que nunca le fue posible explicarla plenamente o trasmitirla a otros» (Standing, 1978, 6.ª ed., pág. 9), lo que no deja de ser sorprendente cuando dedicó toda su vida precisamente a esa tarea. El haberla mitificado tanto llega a dificultar el acercamiento a ella, porque parece ser que la aproximación a los *genios*, según Standing, hay que hacerla con un *cuidado* infinito: «Existe, en efecto, algo en la naturaleza de todos los genios, en cualquier ámbito en que opere, que sugiere el poder de actuar en una cuarta dimensión, algo al mismo tiempo simple y libre, y sin embargo, incomprensible e incomunicable.» Si esto fuera así, el calificar previamente a alguien de genio, nos exime incluso de pretender entender lo que dice, porque puede que su genialidad lo sitúe en una dimensión fuera de nuestro alcance y exime al genio en cuestión de intentar ser inteligible, a la vez que le da luz verde para todo hacer tipo de afirmaciones y manifestar cualquier comportamiento.

Montessori ha sido, pues, objeto tanto de *mitificaciones* —sin duda excesivas y en gran parte promovidas por ella misma[48]— como de *críticas* hechas basándose sólo en algún aspecto de la vida personal de Montessori —como su *clandestina* maternidad— o en sus relaciones con determinados personajes —como Mussolini—, de naturaleza distinta a las que se le han plantea-

[48] La fuerza de su personalidad y la seguridad con que exponía sus ideas pudieron influir más en su difusión que la justicia, validez o coherencia de las mismas; hay quienes afirman que al haber tenido éxito, podía presentar como científicas afirmaciones banales fácilmente entendibles por todos y que al ser expuestas como ciertas ejercían mayor seducción, y otros opinan que el *eclecticismo* de Montessori y su capacidad para extraer de diversas teorías elementos que coincidían con sus impresiones, provoca, por una parte, la *severidad de los espíritus exigentes* y, por otra, que *los practicantes se reencuentren más con su obra*. También hay que reconocer que «su material reviste, a los ojos de los educadores, la inmensa ventaja de su existencia y cierta funcionalidad, aun si su relación con la psicología científica de la que se deduce es menos estrecha de lo que se cree». (Cfr. Yaglis, 1989, págs. 5-6).

do en el plano científico o conceptual que acabamos de ver. Las recientes aportaciones a la biografía de Montessori producen, por una parte, una cierta sensación de desengaño entre los que prefieran estar frente a una *heroína* en vez de frente a una persona más *humana.* Ahora bien, «no está claro que se haya bajado a Montessori de su pedestal porque las personas no pueden ser *grandes* más que *a pesar de* y *gracias a* su contexto, que es y será siempre imperfecto» (Depaepe, 1999, pág. 431). Partiendo de todo ello, pasemos a ver los planteamientos y la metodología que Montessori propone en su *Pedagogía científica.*

ESTA OBRA: *EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA APLICADO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA EN LAS* «CASE DEI BAMBINI» *(CASAS DE LOS NIÑOS)*

En las primeras décadas de este siglo se intenta reforzar el carácter científico de diversas disciplinas, corriente en la que debe enmarcarse este intento de Montessori que pretende que la pedagogía, como la medicina, se fundamente en datos positivos basados en la experiencia. Así, de una *pedagogía filosófica*, basada en la *psicología metafísica*, debemos llegar a la *pedagogía científica*, basada en la *psicología fisiológica* o experimental y la antropología. Montessori demuestra, no sólo en esta obra sino, en general, a lo largo de su vida, una fortísima seguridad en sus planteamientos y en su repercusión en la educación, a la vez que intenta evidenciar que fue la primera persona en observar determinados fenómenos o en plantear ciertas innovaciones.

La *Pedagogía científica* de Montessori que podemos leer a continuación, no es, como ya dijimos, un tratado de pedagogía sino, y esto es mucho, la obra donde Montessori da a conocer los *resultados de sus experiencias prácticas*, sus ideas pedagógicas aplicadas a la educación preescolar, nivel con el que se la identifica mundialmente. Luego, recordemos que la primera edición en italiano de esta obra es de 1909 (y en castellano de 1915), fue poniendo al día sus planteamientos iniciales sobre todo en las dos siguientes ediciones de esta misma obra que mantuvieron el mismo título y en la que se considera su edición definitiva, *La scoperta del bambino*, publicada en 1950, a la que ya nos referimos anteriormente (cfr. pág. 12 y nota 6).

El *contenido de esta obra*, que según su autora podría llamarse simplemente *El Método Montessori,* deberíamos relacionarlo, además, con las otras obras que fue publicando a lo largo de estos años, obras que, en muchas ocasiones, pueden considerarse ampliaciones de alguno de los capítulos o aplicaciones de sus principios a otros ámbitos, como hace en *La autoeducación en la escuela elemental* o, con relación a la religión, en *La Misa vivida por los niños*.

La *Antropología*, escrita antes, aunque publicada algo después, es el elemento que sustenta su *Pedagogía* de forma que sin tener claros los conceptos antropológicos en que se basa, su concepción de la Pedagogía se vuelve mecánica y hueca. Esta obra es el resumen de las lecciones que explicó en la Universidad de Roma durante cuatro años. En ella ya plantea la necesidad de conocer a cada niño y de no generalizar (Montessori, s.a. [1920?], págs. 30, 35 y 50). Tanto su *Antropología* como esta *Pedagogía científica* (y *La autoeducación en la escuela elemental* como continuación de ésta)[49] son, sin duda, sus obras básicas. Repitió en varias ocasiones el *hecho fundamental* en que se basa su método (y no olvidemos que esta *Pedagogía científica* es realmente la primera descripción sistemática de ese método, tanto en sus fundamentos como en su técnica de aplicación) cuando dice haber visto a una niña haciendo lo mismo muchas veces con alegría y cómo hay que crear el ambiente con las condiciones favorables para que el niño se concentre:

> Estaba haciendo los primeros ensayos de aplicación de los principios y de parte del material que había utilizado durante muchos años para la educación de los niños anormales, a los parvulitos de San Lorenzo, cuando llegué a observar una niña de cerca de tres años que permanecía absorta metiendo y sacando los cilindros de un encaje sólido. La expresión de la niña era de una intensa atención y aquello me pareció algo extraordinario.

---

[49] Es evidente que la escuela primaria para niños que durante dos o tres años hubieran asistido a una de estas Casas debía cambiar sus métodos y sus contenidos, de forma que se adaptase a estos *nuevos niños*: «Para niños así formados deberá crearse la escuela primaria digna de acogerlos y de guiarlos en el camino de la vida y de la civilización, escuela que se basará en los mismos principios educativos de respeto a la libertad y a las manifestaciones espontáneas del niño: los principios que forman la personalidad de estos pequeños hombres» (pág. 317).

> Los niños hasta entonces no habían demostrado una *fijeza* semejante con ningún objeto y la convicción que tenía entonces respecto a la inestabilidad característica de la atención del niño, la cual pasa constantemente de una cosa a otra, aumentaba para mí la importancia del fenómeno.
>
> Observé a la pequeña, sin estorbarla, y empecé a contar cuántas veces repetía el ejercicio; pero después, viendo que continuaba durante largo rato, tomé la sillita sobre la cual estaba sentada y coloqué silla y niña sobre una mesa. La niña se apresuró a recojer *(sic)* su encaje y luego lo colocó apoyado sobre los brazos de la sillita, reuniendo en su falda los cilindros que iba sacando. Entonces invité a todos los niños a cantar una canción; los niños cantaron, pero la niña continuó imperturbable repitiendo su ejercicio, aún después de haber cesado los cantos. Yo había contado cuarenta y cuatro ejercicios y cuando, finalmente, cesó, lo hizo con entera independencia de los estímulos del ambiente que podían haberla distraído, mirando a su alrededor, expresando una gran satisfacción, como quien despierta de un profundo sueño reparador.
>
> Yo aseguraría que la inolvidable impresión de aquel momento fue semejante a la del que hace un descubrimiento. (...) Fue del modo descrito cómo se reveló el alma del niño y guiado por esta revelación surgió un método en el cual la libertad espiritual fue colocada en plena luz (Montessori, [1920?], págs. 59-60).

La explicación que Montessori da al éxito de esta obra en concreto, desde su primera edición, se basa no en el hecho de ser científica, aunque afirma que lo es porque las Casas de los Niños han resultado ser verdaderos *laboratorios de psicología*, sino en combatir el error de que estudiando al niño, se transforma la escuela y por plantear que en educación «no podemos ser más que cooperadores de la creación» y que, por tanto, no se puede «obligar a seguir al niño nuestros reactivos» sino que hay que «proporcionarle los medios más adecuados para ayudarle en su trabajo espontáneo»:

> En la primera edición de mi libro [se refiere a la *Pedagogía científica],* no expuse solamente el concepto dinámico de un «material de desarrollo» en contraposición a los reactivos de la psicología experimental, ni una sencilla teoría sobre el valor de la actividad espontánea el niño, sino una serie de hechos y una experiencia vivida, lo bastante complexa *(sic)* para que resultara todo un método práctico de educación.

> Pero mis experiencias eran todo lo contrario de rígidas y lógicas conclusiones correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo. Las manifestaciones de los niños, rebasando los estrechos límites de las investigaciones, mostraban algo nuevo, vivo, que saltaba fuera de mis tentativas, como chorro de agua que brotara de una roca. Yo, de buena fe, cual sencillo Aladino, creía que tenía una lámpara que me guiaría a lugares inexplorados; pero lo que encontré inesperadamente, fue el «tesoro» escondido en las profundidades del alma infantil. Y fue este descubrimiento, esta revelación sorprendente y no lo que podría llamarse «la importancia de mi contribución a la ciencia oficial» lo que llevó mi método fuera y tan lejos de su lugar de origen (Montessori, 1937, 3.ª ed., pág. VII).

Esta primera edición consta de quince capítulos precedidos por un prefacio de Juan Palau Vera, seguidos de un apartado de *Conclusión e impresiones,* y de nueve páginas de ilustraciones (ocho de fotografías y una con dos dibujos realizados por los niños). En las dos ediciones siguientes, los capítulos son 24, precedidos por el prólogo redactado por Montessori para la tercera edición italiana y el mismo prefacio de Juan Palau[50]; las ilustraciones (fotos, esquemas y reproducciones del material) están a lo largo del texto y no al final. El contenido, sin embargo, no varía tanto como la lectura de los índices parece indicar. De hecho, aunque sí hay ciertos *añadidos,* también hay contenidos que desaparecen en las ediciones 2.ª y 3.ª y, de hecho, el número de páginas es de 354 en la primera y 345 en las dos ediciones siguientes. Los epígrafes de algunos capítulos de la primera, se transforman en capítulos en las otras: así, el apartado *Conclusión* de la primera se transforma en el capítulo XXIII en las otras y es seguido por otro titulado *La cuadriga triunfante* al que siguen dos páginas dedicadas al *Orden y gra-*

[50] La edición definitiva, *La scoperta del bambino*, consta de 26 capítulos ya que figura como un capítulo con numeración independiente *Orden y grados en la presentación del material* (XXVI) que en las otras ediciones formaba parte de otro capítulo y los apartados del capítulo I de las ediciones 2.ª y 3.ª son aquí dos capítulos independientes: I. Consideraciones críticas sobre la ciencia aplicada a la escuela y II. Historia de los métodos (en la edición catalana, que es la que hemos manejado, figura en plural: *Història del mètodes*), mientras que en la primera aparece en singular.

dos en la presentación del material donde establece cinco grados en los que aparecen enumerados ejercicios de la vida diaria, sensoriales, dibujo... que esquematizan explicaciones contenidas en diversos capítulos.

La idea fundamental a partir de la cual se organiza el método Montessori, como ya se ha explicado ampliamente al hablar de su pedagogía, es:

> Toda educación de la primera infancia debe basarse en este principio: *favorecer el desarrollo psicofísico del niño.*
>
> La otra parte de la educación, es decir, la adaptación del individuo al ambiente, se hará más tarde, cuando haya pasado el período de intenso desarrollo. Ambas partes se hallan siempre íntimamente relacionadas, pero una de ellas debe prevalecer según la edad del niño (pág. 242).

Los dos primeros capítulos de esta primera edición, aparecen como el I en las siguientes, pero mucho más breves. Así, a la historia del método se le conceden aquí 36 páginas y sólo 12 en las otras. Reconoce su deuda *científica* con Itard y Séguin, pero es aquí donde más publicidad hace de sí misma (págs. 112-113 y 118-119), aunque para nosotros pueda ser más digno de admiración el hecho de constatar, primero, que en oposición con sus colegas, tuvo

> la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica, y así mientras muchos hablaban en los Congresos médicos de métodos médico-pedagógicos para la educación de los anormales, propuse en el Congreso pedagógico de Turín del 1898 un método de *educación moral* (pág. 112),

y luego, que el método elaborado para los *anormales* podía aplicarse con pequeñas adaptaciones en los *Asilos de la infancia* y en el primer grado de las escuelas primarias, tras sus dos años de experiencia[51]:

---

[51] La actividad que ella cita como de enorme mérito es haber copiado a mano un libro: «Hice entonces un trabajo que nunca había hecho y que pocos serían capaces de llevar a cabo: volví a copiar en italiano desde el principio hasta el fin los escritos de estos autores [Itard y Séguin] con escritura caligráfica, casi en la forma que lo hacían los benedictinos antes del descubrimiento de la imprenta» (pág. 119).

> Mucho más ocupada que una maestra primaria, sin tener nunca vacaciones, yo estaba presente y enseñaba personalmente a los niños desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde, sin interrupción. Estos dos años de práctica son mi primer y mejor ganado título de Pedagogía.
>
> Cuando en el año 1898 me dediqué a instruir niños deficientes, empecé a tener la intuición de que aquellos métodos no tenían nada de *especiales* para la instrucción de los idiotas, sino que se basaban en principios de educación más racionales que los actualmente en uso.
>
> (...) adquirí el convencimiento de que métodos semejantes aplicados a niños normales desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso y sorprendente (pág. 113).
>
> Yo tuve esta intuición y creo que no fue el material didáctico sino mi voz que los llamaba, lo que despertó a los niños y los indujo a usar el material y a educarse (pág. 116).

Desde que se crea la primera Casa de los niños, la armonía entre la familia y la escuela en lo relativo a la educación, se plantea como *principio ideal y casi irrealizable* para lograr el éxito: «en vano buscará la pedagogía científica el mejoramiento de las nuevas generaciones si no logra influir sobre el ambiente en que surgen y crecen las nuevas generaciones» (pág. 132). Así, las madres deben enviar a sus hijos *muy limpios* a clase, ocuparse en casa tanto del cuidado físico como moral de éstos y hablar una vez a la semana con la directora. Ésta, a su vez, es una *misionera*, dedica todas las horas de todos los días a educar a estas gentes siendo *la madre moral del pueblo*.

Tras la historia del método, describe en qué consiste y, sobre todo, en qué se funda (cap. III). Parte de la inexistencia de la psicología del niño por lo que cobra enorme importancia su *observación* exactamente reglamentada tanto de *datos antropométricos* —altura y peso (los mide la maestra), circunferencia torácica, índice cefálico, constitución física, estado de los músculos... (los observa el médico)— como de las *necesidades* de los niños, sus *reacciones*, *movimientos*, etc. Las maestras deben ser, por tanto, ejercitadas en la observación científica. En cada Casa de los Niños debe haber una directora (nombre que prefiere al de maestra), una auxiliar y un médico. Aquí plantea sus aportaciones más relevantes dado que la disciplina basada en la *libertad*, la independencia y la abolición de premios y castigos exter-

nos, en un adecuado ambiente escolar son los pilares de su metodología:

> La libertad del niño debe tener como *límite* el interés colectivo (...) Debemos, pues, impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto indecoroso o grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que ésta sea, debe ser no sólo tolerada, sino observada por la maestra.
>
> (...) es preciso evitar rigurosamente *el detener los movimientos espontáneos* y renunciar a nuestra costumbre de *obligar a los niños a realizar actos por la imposición de la propia voluntad;* a menos que se trate de actos inútiles o perjudiciales, pues éstos deben ser sofocados o destruidos (págs. 147-148).
>
> La primera noción que el niño debe adquirir para conseguir una disciplina activa, es la del *bien* y del *mal.* El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el de disciplinar *para la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.*
>
> Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente sin hacer ruido, me parecería una clase muy bien disciplinada (pág. 151).

El que la libertad sea uno de los puntos cardinales del método, no quiere decir que no haya horarios. De hecho, hay que establecerlo en cuanto se crea la escuela e intentar seguirlo al pie de la letra. Si no se puede seguir, es señal de que no está bien adaptado «al régimen de libertad» (pág. 171). La jornada escolar debe ser lo más amplia posible, para influir más en el desarrollo de los niños (de 9 a 5 en invierno y de 8 a 6 en verano) lo que implica que en la escuela debe haber también sitio para descansar, comer, etc.

Los ejercicios de vida práctica tienen un papel importante en las Casas de los Niños. En ésta sólo se indica que incluyen lo relacionado con su limpieza personal y la de la clase, vestirse, ordenar, etc., y aparecen más explicados en las siguientes ediciones:

> Extender una alfombra y enrollarla después de haberla usado; tender los manteles para poner realmente la mesa a la hora de la

> comida; doblarlos y guardarlos cuidadosamente en su sitio; poner la mesa por completo, comer con mucha compostura, quitarla luego, lavar vasos, platos y cubiertos y colocarlos luego en el aparador, son trabajos que no sólo tienen una gradación de sucesivas dificultades en la ejecución sino que requieren también un desarrollo gradual del carácter por la paciencia que se necesita para ejecutarlos y la responsabilidad que lleva aparejado el llevarlos a cabo (Montessori, 1937, 3.ª ed., págs. 63-64).

Se incluye también aquí el observarse unos niños a otros y a sí mismos y cómo deben *estar.* En este punto, «Se les hace comprender que la posición normal es estar cada uno en su sitio, silenciosos, con el cuerpo derecho, los pies juntos, la cabeza levantada y los brazos cerca del cuerpo: y que esta bella posición es lo que se llama *compostura*» (pág. 172). Recordemos que la maestra debe reprender a los que se mueven promoviendo «algún desorden» (pág. 172), pero dejando que se levanten, se sienten o se muevan libremente aquellos que lo hagan sin hacer ningún ruido y sin molestar.

Montessori entiende que la gimnasia o la educación muscular son una serie de ejercicios «que tienden a ayudar el normal desarrollo de los movimientos fisiológicos (...), a proteger el desarrollo allí donde se presente tardío o anómalo; a preparar en los niños los movimientos necesarios para la ejecución de los actos comunes de la vida» (pág. 176)[52].

La educación, junto con la naturaleza, permite el paso de la vida natural a la social. Sin violencia, hay que dejar que la vida social vaya seduciendo al niño. Para ello, el niño debe aprender a observar la naturaleza de forma inteligente y ocuparse del cuidado de pequeñas parcelas (claro recuerdo de Froebel). También alude a Froebel con respecto al trabajo manual (incluye la alfarería y las construcciones), aunque sea para decir que no acepta de él los trabajos de tejido y bordado sobre cartones y plegado de papel; sí recoge los de modelado, pero convirtiéndolos en

---

[52] Divide la gimnasia en *libre*, que es la que se realiza libre de instrumentos (que a su vez puede ser obligatoria o juegos libres), *educativa* donde incluye el cultivo de plantas y cría y cuidado de animales y ejercicios que tienen por objeto movimientos coordinados de dedos, *respiratoria*, para enseñar a respirar, y *labio-dento-lingual*, que prepara los órganos para la formación del lenguaje.

libres (Froebel planteaba la reproducción en arcilla de objetos) ya que los usa «para estudiar la individualidad psíquica del niño y no para educarlo» (pág. 196). Esa libertad queda un tanto menguada cuando propone que modele *ladrillos* que usará en construcciones y *vasos* y *jarros* ya que fueron los primeros trabajos realizados por el hombre cuando se hizo sedentario.

Defiende la *educación de los sentidos* como *lo más importante en un método de pedagogía experimental*, método que elabora partiendo de una fuerte prevención hacia la «psicología de laboratorio» y hacia la pedagogía basada en la psicometría y los test de inteligencia. Distingue entre pedagogía y psicología experimentales, pero en un sentido distinto al que hoy les damos:

> El método que he empleado consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño.
>
> (...) Hago uso de un material de enseñanza que a primera vista podría tomarse por un material psicométrico.
>
> (...) La profunda diferencia entre ambos materiales radica en lo siguiente: los estesiómetros sirven para *medir* mientras que mis instrumentos sirven para *hacer ejercitar* los sentidos (página 200).

La *autocorrección* o *autoeducación* es otro elemento básico de su método, de forma que la maestra no debe intervenir. Los ejercicios de los sentidos son *autoejercicios* que repetidos conducen al «perfeccionamiento de la actividad psicosensorial del niño» (pág. 263). Para educar los sentidos, es preciso aislar el sentido y partir de pocos estímulos que ofrezcan gran contraste entre sí. Para lograr ese desarrollo psicofísico es preciso perfeccionar los *órganos de los sentidos* y las *vías nerviosas de protección y de asociación*. De la importancia de la educación de los sentidos, se deduce la importancia que tiene en el método el *material autocorrector* para esa educación, lo más conocido del método Montessori. Lo importante no es el material en sí, sino por qué y para qué se usa. Montessori pasa revista a todos los sentidos y explica el material diseñado para perfeccionar cada uno (es uno de los capítulos más amplios, el X, págs. 213-247), considerando que el fin es formar *hombres observadores* ya que «en muchos casos la *inteligencia* resulta inútil por falta de *práctica* y esta

práctica es casi siempre una educación sensorial» (pág. 245). Diferencia entre educación de la sensibilidad general (sentido táctil, térmico, bárico y estereognóstico —distinguir los objetos por el tacto—), el gusto, el olfato, la vista y el oído. La educación de los sentidos también es básica para la educación intelectual (capítulo XII) entendiendo por tal el uso preciso del lenguaje para referirse a los objetos y sus características (nombres y adjetivos: colores, formas, dimensiones...).

En ediciones posteriores se alude a *experiencias, progresos,* realizados en distintas escuelas Montessori, como la Escuela Modelo Montessori de Viena (educación musical) y la escuela Montessori de Barcelona, «sostenida por la Diputación Provincial, donde está establecida como finalidad fundamental la enseñanza de la religión católica, fue *donde se echaron las bases de la educación religiosa conforme a mi método*» (Montessori, 1937, 3.ª ed., pág. 310). En esta primera edición prácticamente todas las referencias son acerca de las escuelas establecidas en Milán y Roma (la primera edición italiana es de 1909, es decir, muy poco después de inaugurada la primera escuela).

Un capítulo básico es también el dedicado a cómo debe ser la lección (IV) ya que se detalla en él la labor de la maestra. Las lecciones serán individuales, breves y simples, una pura explicación de lo que es el objeto y del uso que el niño debe hacer de él:

> Aceptado que en la escuela por el régimen de libertad los niños pueden manifestar sus tendencias naturales y convenido ya que para ello se han preparado el ambiente y el material, la maestra no debe limitar su acción a observar, sino que debe proceder a la *experimentación.*
>
> (...) *la maestra no podrá dar lecciones colectivas.* Éstas serán en efecto siempre raras, ya que los niños no tienen la obligación de permanecer quietos en su sitio y dispuestos a escuchar a la maestra o a mirar lo que hace (págs. 161-162).

Otro de los objetivos de la educación de los sentidos es favorecer el desarrollo en el niño del lenguaje gráfico (capítulo XI) —contiene el lenguaje articulado con su mecanismo completo, vías auditivas, centrales y motoras, y se refiere al dictado y la lectura— desarrollo que por un *prejuicio pedagógico*, que Montessori reconoce haber tenido al principio, se consideraba prematuro para estas edades; y lo era porque los métodos que se

usaban eran inadecuados, poco racionales, pues partían del análisis de la escritura y no del examen del individuo que escribe. Montessori defiende que es precisamente de los dos a los siete años, es decir, cuando el lenguaje «se forma y se establece» cuando hay que prevenir los defectos del lenguaje que se adquieren por la falta de una educación adecuada. Plantea como *singularmente fácil* el aprendizaje de la escritura, ella lo denomina *la explosión de la escritura,* para estos niños ya que están preparados por los distintos ejercicios sensoriales y porque los movimientos de la escritura son más sencillos que los necesarios para articular los sonidos.

En las Casas de los Niños la enseñanza de la lectura y la escritura, de acuerdo con los principios indicados, se denomina *Desarrollo espontáneo del lenguaje gráfico*. En este extenso capítulo XIII (págs. 281-317) describe, con su proverbial *humildad,* cómo a los niños que llevaban asistiendo muy pocos meses a las dos primeras Casas, «se les había desarrollado la inteligencia de un modo sorprendente» por lo que tanto ellos como sus madres habían manifestado deseos de que les enseñara a leer y escribir. Acabó accediendo, venciendo ese prejuicio que antes comentábamos y empezó en septiembre de 1907 a pensar en el material preciso. Como no encontró quien se lo fabricase, ideó otro más sencillo y barato (letras recortadas en papel de lija pegadas sobre cartulina) que demostró tener muchas ventajas sobre el anterior de forma que empezó a usarlo a mediados de noviembre y en Navidad dos niños de cuatro años ya escribieron una carta en nombre de la clase a Eduardo Talamo, director del Benni Stabilli. Con el material se pretende enseñar los movimientos (los que reproducen la forma de las letras y los del manejo del instrumento con que se escribe) antes de hacerlos, esto es, preparar la escritura sin escribir.

Describe tanto el material como el método seguido: ejercicios destinados a provocar el mecanismo muscular para el sostenimiento y manejo del lápiz (recorrer contornos, calcar, rellenar de color...), ejercicios destinados a conocer la forma y sonido de las letras y, por último, ejercicios para la composición de palabras. Siguiendo este proceso con niños de las Casas, los de cuatro años a las seis semanas escribían la primera palabra y a los dos meses y medio podían escribir cualquier palabra al dictado, y los de cinco años tardaban sólo tres meses en adquirir el

nivel que necesitaba tres años con los métodos usados en la escuela primaria. La lectura, esto es, la adquisición de la lógica del lenguaje, sigue a la escritura, transmisora del pensamiento, aunque es evidente que para escribir saben *interpretar* los signos[53]. Describe el momento en que los niños se dan cuenta de que *saben leer*, y lo que eso implica, de nuevo adjudicándose un papel estelar:

> La sorpresa y curiosidad provocaron un silencio general; parecía que *una fuerza mágica emanada de mi persona* hubiese estimulado actividades desconocidas: esta fuerza mágica era el lenguaje escrito, la mayor conquista de la civilización.
>
> ¡Qué bien comprendieron los niños su importancia! A mi salida me rodearon todos manifestándome su agradecimiento: «Gracias, gracias por la lección», repetían (pág. 315)[54].

Con relación a la aritmética, otro de los conjuntos de contenido nucleares en estas escuelas, se incluye desde el conocimiento de los números hasta la iniciación en las cuatro operaciones básicas. Primero se describe el material (monedas y diez barras de diez centímetros a un metro, cubos de Froebel, números en papel de lija pegado sobre cartulinas, similares a los utilizados en la lectura y escritura) y luego las actividades que se realizan con él. Así, aprenderán a conocer el significado de los números, conceptos como doble y mitad, el concepto de cada operación y a realizar sencillos cálculos hasta el cien.

En las sucesivas ediciones, Montessori se referirá más a la *cuadriga triunfante*, formada por las cuatro ramas de la cultura, *dibujo, escritura, lectura y aritmética*, en que se inicia el niño en estas Casas: «Y cual romano victorioso de la antigüedad, que avanza en su cuadriga soberbia, el espíritu del niño, rectilíneo y equilibrado, guía por sí mismo sus cuatro conquistas intelectuales, los cuatro caballos de la cuadriga triunfante, que co-

---

[53] Sitúa en primer lugar la adquisición de la lengua como instrumento, es decir, como medio de acceder a la autonomía y la independencia, pero la dimensión interpersonal de la lengua y su significado como actividad de grupo quedan ocultos.

[54] Sin subrayar en el original. Es *curioso* imaginarse esta escenita...

rren fogosos hacia grados más avanzados de la cultura» (Montessori, 1937, 3.ª ed., págs. 339-340).

Al final de este capítulo se incluye un epígrafe sobre *Cómo debe ordenarse y graduarse la presentación del material* que no se refiere ya a la aritmética, sino al orden de actividades en la escuela a lo largo del día, distinguiendo cinco niveles. En las siguientes ediciones, esto figura como un apéndice al último capítulo, es decir, al final de la obra a modo de *epílogo* y sólo enuncia las actividades, mientras que aquí se vuelven a añadir justificaciones y explicaciones sobre el objetivo de los ejercicios y las relaciones entre ellos.

El último capítulo es el dedicado a la disciplina que se funda sobre el principio de libertad. Para lograr esa disciplina, ese ambiente de recogimiento en el que hay 40 ó 50 niños entregados al trabajo, es preciso repetir muchas veces ejercicios metódicos que desarrollen la voluntad (por ejemplo con las lecciones de silencio y otros ejercicios inhibitorios) en vez de anularla como hace la *esclavitud escolar*. El trabajo permite a los niños adentrarse en el camino de la disciplina siempre que se les ofrezca precisamente el trabajo que necesitan, al que aspiran, de forma que «una vez establecido el fenómeno del «trabajo» debemos vigilarlo escrupulosamente, graduando los ejercicios según lo ha establecido la experiencia.

El apartado de *Conclusión e impresiones*, incluido al final de la obra se corresponde con el capítulo XXIII en las siguientes. Es un punto que rezuma optimismo pedagógico y la fuerte autoconfianza que se apreciaba desde el principio y que actúa como *motor* del mismo método:

> Yo creo que con mi método he logrado establecer las condiciones de estudio necesarias para llegar a alcanzar una pedagogía científica; y el que adopte este método abrirá por este solo hecho en cada escuela y en cada clase un laboratorio de pedagogía experimental.
>
> De aquí ha de venir la solución positiva de todos los problemas pedagógicos de que se habla. Algunos como la libertad de los niños, la autoeducación y la armonía entre la acción educativa de la escuela y la de la familia, han quedado resueltos (págs. 353-354).

Montessori habla de *Pedagogía científica*, término que, como sabemos, aparece en las tres primeras ediciones para luego

transformarse en *El descubrimiento del niño,* título mucho más *comercial,* pero también más *ajustado a la realidad.* Ese título manifestaba su su vinculación con la naciente *ciencia* de comienzos del XX y su confianza en la posibilidad de que exista una Pedagogía científica y aunque la suya no pueda ser calificada así, en sentido estricto, el hecho de tener esa confianza y su actitud de buscar empíricamente esa Pedagogía no es poco hoy en día, ya en el siglo XXI. Por tanto, hace cien años la suya era una actitud realmente innovadora y más aún proviniendo de una mujer médico, es decir, de un campo científico que ha asumido ese carácter de científico para la medicina, pero ha sido muy reacio a concedérselo a otros ámbitos como la psicología y, menos aún, a la pedagogía. De hecho, nos habla de una pedagogía científica basada en la antropología pedagógica y en la psicología experimental de las que debe deducirse la renovación de la escuela.

Su método no es el resultado de experimentos, tal y como hoy entendemos esto, sino que es el resultado positivo de una experiencia que se pretende extender a otros contextos y de hecho se logra con buenos resultados, pero tiene una fuerte prevención hacia la «psicología de laboratorio» y hacia una pedagogía basada en la psicometría y los test de inteligencia.

Es muy inteligente por su parte el tener conciencia de que para llevar a cabo una reforma educativa hay que cambiar todos los elementos que intervienen, es decir, desde los elementos personales como los maestros, el papel de los padres y la actividad y actitud de los niños, hasta los materiales (edificio, aulas, mobiliario y material didáctico). En este punto, creo que es brillante lo que podemos llamar «tratado de los bancos escolares como paradigma de la esclavitud en la escuela», incluso cuando diversas ciencias (antropología, fisiología, psicología e higiene) han creado *bancos científicos* que obligan al niño a la mayor inmovilidad. Estos bancos, junto con los premios y castigos exteriores, serán los yugos, las cadenas que sostienen la educación y de los que hay que librarse dado que *todo el progreso humano se debe a la fuerza interior* (pág. 105).

La lectura de la obra de Montessori, y en concreto de esta *Pedagogía científica*, es estimulante y actual en el sentido de que despierta el deseo de contestarla, de pedirle aclaraciones, de rechazarla en un punto y de admirarla pocas páginas después, sobre todo porque leemos una obra de 1909 con el bagaje histó-

rico y cultural de cien años después..., es decir, estamos en las condiciones en que cada generación se enfrenta a *sus clásicos*. Montessori transmitía sinceridad y seguridad en sí misma, lo que puede explicar gran parte de su éxito. Debía ser una buena comunicadora, con una aureola de triunfo, de éxito a su alrededor, era mundialmente conocida, halagada y adulada y quizá lo que pretendía era *conquistar almas*, «el único premio exterior posible», «el mayor placer y el único premio que representa una compensación», como ella dice en su *Pedagogía científica* (pág. 106). Y sin duda lo consiguió, llegando a ser propuesta, como dijimos, candidata al Premio Nobel de la Paz.

En este sentido, volviendo al principio, podemos afirmar que nos hallamos ante un *clásico* de la pedagogía, ante un personaje y una obra que no nos dejan indiferentes. Montessori fue una mujer de su tiempo en el sentido de que en ese momento, en esas circunstancias, con dos guerras mundiales que pusieron en cuestión todo nuestro mundo, pudo el mundo encontrar en sus planteamientos una *esperanza*, una respuesta a algunos de sus grandes interrogantes. Hacía falta un algo y ella lo ofrecía (como hicieron otros pedagogos, psicólogos, biólogos, historiadores o sociólogos que no tuvieron tanto éxito) con una enorme seguridad en su propuesta. ¿Era científico? ¿Era experimental en el sentido que hoy le damos al término? ¿O era más bien la descripción de una experiencia? Hoy reconocemos que su *discurso* no cumple con las exigencias de la ciencia, pero esto no le quita valor a sus *principios educativos* y a la *lógica* con que desprende de ellos su *metodología*. Sus aportaciones a la historia de la pedagogía merecen ser conocidas y reconocidas tal y como se está haciendo al incluirla en todas las listas de pedagogos relevantes del siglo XX que han ido apareciendo en los últimos años.

La metodología aplicada en las escuelas Montessori ha ido cambiando porque si se hubiera mantenido tal y como su autora la planteó hace casi cien años habría quedado (como le hubiera ocurrido a cualquier propuesta —educativa o de otro tipo— que se hiciera con pretensiones de rigidez) obsoleta y difícilmente podríamos hablar de la vigencia de Montessori en la sociedad actual. Los planteamientos de Montessori que mantienen hoy plena vigencia son, básicamente, sus planteamientos teóricos: el centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa del *aprender haciendo* y de la autonomía personal, su

concepto de educación que va más allá de la acumulación de contenidos, y el considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, tanto las actividades concretas que proponía para adquirir conocimientos en las distintas áreas de desarrollo y aprendizaje como el material, han ido siendo revisados y modificados de acuerdo con los conocimientos y recursos con que hoy contamos.

La pedagogía Montessori ha vuelto a estar de moda desde hace algunos años y van apareciendo nuevas escuelas en sitios dispares. La explicación de este nuevo éxito puede estar en que el pensamiento pedagógico oscila a lo largo de la historia entre dos polos: uno subjetivo y otro objetivo. Cuando una civilización cree en su tradición y tiene una alta opinión de sus valores, la educación acentúa el polo objetivo e inicia a los niños en los valores y el patrimonio de su civilización o sociedad. Pero cuando una civilización duda de sí misma y el progreso cultural se pone en cuestión, la balanza gira hacia el polo subjetivo. Desde esta perspectiva, no nos debería sorprender que en una época en que la crítica de la civilización está de moda y ciertos «neorromanticismos vienen a enturbiar el pensamiento, la pedagogía de Montessori sea considerada y defendida como una especie de remedio pedagógico» (Böhm, 1994, pág. 165).

En último término, aunque quizá sea lo más importante y retomando de nuevo a Calvino, recordemos que *leer los clásicos es siempre mejor que no leer los clásicos* y que podemos estar más o menos de acuerdo con Montessori, podemos colocarla sobre un pedestal o bajarla de él, pero no podemos por menos de ver en ella y en su obra a un clásico del pensamiento pedagógico. Adentrémonos, por tanto, en esta aventura personal que nos permita descubrir lo que *hoy* nos dice Montessori.

Bibliografía

DE MONTESSORI

MONTESSORI, M., *Manual práctico del método Montessori.* Versión del inglés e introducción de Leonor Serrano, Barcelona, Ediciones Araluce, 1915.

— *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini» Casa de los Niños.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Ramón de S. N. Araluce, editor, s.a. [1915].

— *Cuaderno de Dibujo*, Barcelona, 1918.

— *La autoeducación en la escuela elemental.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Araluce, s.a. [1920?].

— *Antropología pedagógica.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Araluce, s.a. [1921].

— *Ideas generales sobre mi método.* Prólogo de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928 (2.ª ed., Buenos Aires, Losada, 1958).

— *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini» Casa de los Niños.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Ramón de S. N. Araluce, editor, 1928, 2.ª ed.

— *Psico-Aritmética. La Aritmética desarrollada con arreglo a las directrices señaladas por la psicología infantil durante veinticinco años de experiencia*. Traducción del italiano. Barcelona, Araluce, 1934.

MONTESSORI, M., *Psico-Geometría. El estudio de la Geometría basado en la psicología infantil.* Traducción del italiano, Barcelona, Araluce, 1934.
— «El niño y la sociedad», *Revista de Pedagogía*, 174, Madrid, 1936a, págs. 241-245.
— *La Santa Misa vivida por los niños*, Barcelona, Araluce, 1936.
— *El niño*. Barcelona, Casa Editorial Araluce, 1937 (2.ª ed., 1969).
— *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini» Casa de los Niños.* Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona, Ramón de S. N. Araluce, editor, 1937, 3.ª ed.
— *La mente absorbente del niño*, Barcelona, Araluce, 1971.
— *La descoberta de l'infant*. Pròlegs de Maria Antònia Canals i Jordi Cots. Vic, Eumo, 1984.
— *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. «Introducción crítica» de Ángel Gómez Moreno, Madrid, CEPE, 1994.

SOBRE MONTESSORI

BARTOLOMEIS, F. de, *M. Montessori y la pedagogía científica*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1979.
BÖHM, W., «Maria Montessori», en Jean Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, París, Armand Colin, 1994, páginas 149-166.
— *Maria Montessori-bibliographie 1896-1996,* Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999.
CALO, G., «María Montessori», en J. Château, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1978, págs. 295-317.
DEPAEPE, M., «Montessori privée du piédestal? Compte rendu de deux études récentes aux Pays-Bas», *Paedagogica historica*, XXXV-1999-2, págs. 425-431.
GONZÁLEZ-AGÁPITO, J., «Educación infantil e industrialización en Cataluña», *Historia de la Educación*, 10, Salamanca, 1991, páginas 135-154.
— *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*, Vic, Eumo, 1992.
HAINSTOCK, E. G., *Enseñanza Montessori en el hogar*, México, Diana, 1972, 2.ª impr.
— *Enseñanza Montessori en el hogar. Los años escolares*, México, Diana, 1979, 5.ª reimpr.
HELMING, H., *El sistema Montessori, Para un ejercicio de la libertad*, Barcelona, Luis Miracle, 1970.
LEENDERS, H., *Montessori en fascistisch Italië, Een receptiegeschiedenis*. Baarn, Uitgeverij Intro, 1999.

LILLARD, P. P., *Un enfoque moderno al método Montessori*, México, Diana, 1985, 6.ª impr.

LUBIENSKA DE LENVAL, H., *El método Montessori. Espíritu y técnica,* Madrid, Magisterio Español, 1968.

LUBIENSKI WENTWORTH, R., *Montessori for the new millennium. Practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori,* Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

OREM, R. C., *La teoría y el método Montessori en la actualidad*, Barcelona, Paidós, 1986, 1.ª reimpr.

PAEW, M. de, *El Método Montessori tal como se aplica en las «Casas de los Niños», expuesto y comentado para el magisterio y para las madres,* Madrid, Ediciones de La Lectura, s.a.

SCHWEGMAN, M., *Maria Montessori, 1870-1952 Kind van haar tijd. Vrouw vande wereld,* Amsterdam, Amsterdam University Press, 1999.

SERRANO, L., *La pedagogía Montessori*, Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando, 1915.

— *El Método Montessori*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934, 3.ª ed.

SIZAIRE, A., *M. Montessori. La educación liberadora,* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995.

STANDING, E. M., *La revolución Montessori en la educación,* Madrid, Siglo XXI, 1978, 6.ª ed.

TRILLA, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI,* Barcelona, Graó, 2001.

YAGLIS, D., *Montessori*, México, Trillas, 1989.

Maria Montessori

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

Aplicado a la educación de la infancia
en las «Case dei Bambini»
[Casas de los Niños]

Traducción de Juan Palau Vera

DR. MED. MARIA MONTESSORI
DOCENTE ALL'UNIVERSITÀ DI ROMA

IL METODO
DELLA
PEDAGOGIA SCIENTIFICA
APPLICATO
ALL'EDUCAZIONE INFANTILE
NELLE
CASE DEI BAMBINI

M. BRETSCHNEIDER
VIA DEL TRITONE 60
ROMA
1909

Prefacio

Es un hecho innegable que la escuela actual está completamente desviada de las modernas aspiraciones sociales y que ni sus enseñanzas ni sus procedimientos son los más adecuados para conseguir el mayor desarrollo de las energías individuales, ni para encender en el espíritu de la juventud la llama de una elevada idealidad.

Un ansia de renovación se deja sentir en todos los profesionales. Las revistas nos anuncian los felices ensayos de pedagogos eminentes; se fundan escuelas particulares, internados en el campo (Escuelas nuevas), opulentas escuelas americanas, escuelas experimentales oficiales, como la Versuchsschule de Múnich y otras en las cuales se trabaja por resolver el gran número de problemas que plantea la educación ideal de la juventud.

Podemos afirmar que de todas estas interesantes tentativas ninguna ha ido tan lejos en la aplicación radical de los principios basados en la moderna psicología, ni ha obtenido de esta aplicación resultados tan sorprendentes como los que obtiene la Doctora Montessori en la educación de niños de tres a seis años en sus «Case dei Bambini».

De la preparación científica que le ha sido necesaria para lograr realizar una parte de las más ideales aspiraciones del mundo pedagógico, nos habla ella misma al exponer la interesante historia de su método, pero no es aventurado afirmar que con sólo esa preparación científica no hubiera la Doctora Montessori alcanzado tan brillantes resultados.

Lo que ha facilitado su éxito ha sido el poseer además de la ciencia una admirable intuición de educadora, un ingenio fecundo para la creación de una organización y de un material adecuado, y un sentimiento que llena toda su alma de profundo respeto religioso por la vida que nace y se desenvuelve. La Doctora ha realizado su milagro educativo porque ella personifica el tipo ideal del educador que tan bien describe, ese educador que reúne en sí el espíritu científico y el del místico enamorado de lo divino en la creación.

Además de su aspecto educativo, el método de la Doctora ofrece otro no menos interesante y es que en el ambiente de libertad que reina en las «Case dei Bambini» el niño puede ser estudiado. Libre allí de las imposiciones a que se ve generalmente sometida su vida y liberado también, en gran parte, de la tiranía de sus propios caprichos (que en la «Casa dei bambini» desaparecen rápidamente gracias al orden interior que se establece en él) nada impide sus manifestaciones espontáneas y puede mostrarse tal cual es, con toda su belleza y su bondad.

El resultado del estudio agudo y simpático que hace del niño la Doctora no puede ser más consolador. Todas las prevenciones que inspira el niño, toda la desconfianza de que es objeto, todo el sistema de perjudicial esclavitud a que se le somete, todo esto debe desaparecer después de lo que nos prueban las experiencias de las «Case dei Bambini». El que conozca el método de la Doctora y sus resultados, adquirirá el convencimiento (si es que antes no lo tenía) de que gran parte de los defectos de los niños no son otra cosa que el reflejo de la torpeza en materia de educación de las personas que les rodean, y de que poseen en cambio preciosas virtudes que la mayor parte de las veces quedan sofocadas por no hallar un ambiente propicio para su desarrollo.

Pensad en lo que sería cada hombre, y por lo tanto la sociedad, si cada niño continuase practicando y desarrollando durante su vida las cualidades de carácter que manifiesta poseer

desde que se le trata de un modo racional y se ordena inteligentemente su actividad.

En las «Case dei Bambini» los niños se muestran pacientes, deliciosamente suaves, ordenados, trabajadores incansables, sensibles y con una sed insaciable de saber. ¿Podríamos decir lo mismo de la mayor parte de los adultos que a causa de haber sido sometidos a procedimientos de educación equivocada, no han podido desarrollar su personalidad y viven privados de toda clase de riquezas espirituales?

Una de las cosas que más agradecerán estos niños a la Doctora Montessori es el haber demostrado ante el mundo que ellos valen más de lo que se cree vulgarmente. Para contentar a los niños no se sabe hallar cosa mejor que ofrecerles juguetes, bombones, prometerles alguna diversión, etc. La Doctora nos enseña y ofrece de ello las pruebas de la experiencia, que no es esto infantil, lo que satisface el alma del niño. Lo que éste busca, lo que necesita su espíritu es lucha, es grandeza, es triunfo sobre sí mismo y sobre el ambiente, es decir, algo que ennoblezca y haga crecer la importancia de su vida.

La crítica profesional de todos los países se ha ocupado del sistema Montessori; y numerosos son ya los artículos y libros publicados sobre la materia[1].

Si algunos aspectos del método deben ser modificados o complementados, si la filosofía en que se basa es completamente aceptable, son todo esto cuestiones discutibles que se prestan a la crítica y en las que por lo tanto no puede haber unidad de pareceres. Lo indiscutible es el resultado educativo, la honda transformación que se va operando en cada uno de los niños que asisten a una «Casa dei Bambini» bien dirigida.

El asombro de la mayor parte de las personas que las han visitado en Roma es grande, pero lo es mayor el de la maestra misma de estas clases cuando sin saber cómo, ve que sus pequeños discípulos pasan de la rebeldía a la obediencia voluntaria, de la indolencia a la tenaz actividad, de la indiferencia al interés, de la grosería a la finura amable y a la gracia, del desorden a la más estricta disciplina.

---

[1] La mayor parte de obras críticas se han publicado en Inglaterra, en los Estados Unidos y en Alemania.

La aplicación y difusión del método de la Doctora Montessori trae consigo una exigencia y es la preparación de las maestras que han de aplicarlo. El pretender dirigir una clase de este género sin preparación es ir al fracaso seguro. Sólo la maestra que estudie y además de estudiar no desperdicie ocasión de mantener vivo su ideal educativo y de refinar y elevar su espíritu, sólo ésta, digo, alcanzará éxitos sorprendentes.

«Los niños debieran ser educados por ángeles», se ha repetido con frecuencia; ya que esto no puede ser, siguiendo el camino trazado por la Doctora lo serán por lo menos por personas de cultivada inteligencia y angelicales de carácter y la escuela llegará a ser como ella pretende, *el lugar de depuración del mundo y un eficaz instrumento de perfección humana.*

* * *

El método de la Doctora Montessori ha despertado en España un gran interés.

La Diputación de Barcelona por iniciativa del «Concell d'Investigació Pedagógica» fue la primera entidad oficial que mandó a Roma un pensionado para ver el funcionamiento de las «Case dei Bambini» y más tarde a dos maestras para que pudieran seguir los cursos de la Doctora.

La iniciativa de la Diputación de Barcelona fue seguida por el Ayuntamiento el cual durante este mismo año pensionó cuatro maestras con el mismo objeto.

En la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona se están haciendo ensayos satisfactorios del citado método y varias son las escuelas oficiales y particulares que lo han adoptado.

En Madrid también se ha estudiado seriamente el método y desde ahora queda incluido en los programas de la Historia de la pedagogía que se estudia en la Escuela Superior del Magisterio.

JUAN PALAU VERA

I

Consideraciones críticas

No es mi intención exponer un tratado de pedagogía científica; estas notas previas no tienen otro objeto que dar a conocer los resultados, por cierto muy interesantes, de una experiencia pedagógica que parece destinada a abrir un nuevo camino para la realización de los principios que tienden a reconstruir la pedagogía. Se sabe, y de ello se habla desde hace diez años, que la pedagogía, como ya ha hecho la medicina, tiende a salirse del campo de la pura especulación para fundarse sobre los datos positivos suministrados por la experiencia. La psicología fisiológica o experimental que desde Weber y Fechner hasta Wundt ha venido organizándose en una nueva ciencia; parece destinada a suministrarle aquella base de preparación que la antigua psicología metafísica prestaba a la pedagogía filosófica. También la antropología aplicada al estudio de los alumnos aparece como otro sólido punto de apoyo de la nueva pedagogía.

Pero es lo cierto que la pedagogía científica no ha sido todavía definida y que sus leyes no han podido establecerse con fijeza.

Es algo vago de lo cual se habla, pero que en realidad no existe. Puede decirse que hasta ahora no es más que la intuición de una ciencia que surgirá seguramente del cúmulo de ciencias positivas y experimentales que han renovado el pensamiento del siglo XIX; porque es indudable que el hombre que se ha formado un nuevo concepto del mundo en el ambiente científico que lo rodea, deberá recibir una preparación adecuada por medio de una nueva pedagogía.

Hace algunos años surgió en Italia con noble audacia una llamada *Escuela de Pedagogía Científica*[1] que tenía por objeto preparar maestros para las nuevas orientaciones de la pedagogía. Esta escuela tuvo durante dos o tres años mucho éxito; asistieron a ella casi todos los maestros de Italia; la ciudad de Milán la proveyó de un modo espléndido de material científico y de todas partes afluyeron los donativos con la esperanza de ver constituida *una ciencia de formar el hombre*.

El entusiasmo despertado se debía, en gran parte, a la ardiente propaganda del ilustre antropólogo Giuseppe Sergi, el cual, desde hacía cerca de treinta años, venía difundiendo con gran constancia entre los maestros de Italia los principios de una nueva cultura fundada en la educación. «Hoy en la vida social, decía Sergi, se impone una urgente renovación: la renovación de los métodos de educación e instrucción; y quien luche por tan noble causa trabaja por la regeneración humana.»

En sus escritos pedagógicos reunidos en un tomo[2] en los cuales resume sus lecciones y conferencias de propaganda, señala como camino de la deseada renovación, *el estudio metódico del niño por los métodos de la antropología pedagógica y de la psicología experimental.*

«Desde hace muchos años, escribe, combato por una idea en la cual mientras más pienso, más la encuentro justa y útil para la instrucción y educación del hombre, y es que para llegar a obtener métodos naturales es necesario que poseamos numerosas observaciones exactas y racionales sobre los hombres y principalmente sobre el niño, pues es durante los años de la infancia

---

[1] Por iniciativa del Doctor Pizzoli.

[2] Educazione ed Istruzione (Pensieri). Frevisini, 1892.

y de la juventud cuando es preciso establecer las bases de la educación y la cultura.»

«... Medir la cabeza, la estatura, etc., no significa, en verdad, hacer pedagogía; pero significa seguir el camino que a ella conduce, porque no se puede educar a un individuo que no se conoce directamente.»

La autoridad de Sergi reforzó el convencimiento de que una vez conocido el individuo, se deriva naturalmente de este conocimiento el arte de educarlo; y esto indujo a sus discípulos, exagerando las ideas del maestro, a confundir el estudio experimental del niño con su educación.

Siendo lo uno el camino para alcanzar lo otro, se dio el nombre de pedagogía científica a la antropología pedagógica; los partidarios de esa nueva pedagogía enarbolaron como bandera «la cartilla biográfica» creyendo que una vez entablada en el campo de la escuela la batalla estaba definitivamente ganada.

Las llamadas escuelas de pedagogía científica enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, a usar los aparatos necesarios, a recoger los datos biográficos, y de este modo el cuerpo de «maestros científicos» estaba formado.

En el extranjero no se hace ciertamente ni más ni menos. En Francia, en Inglaterra, y especialmente en América, se han emprendido estudios de antropología y de psicología pedagógica en las escuelas primarias con la esperanza de obtener de la antropometría y de la psicometría la renovación de la escuela.

Los que llevan a cabo estos experimentos no son en general los maestros, sino los médicos quienes sienten más interés por su ciencia especial que por la pedagogía. Éstos se preocupan más de aportar nuevos datos a a psicología y a la antropometría que de organizar sus experiencias con la intención de formar una pedagogía científica. Por último, el antropólogo y el psicólogo no se han puesto nunca a educar niños en la escuela, ni los maestros prácticos han alcanzado nunca el grado de un científico de laboratorio.

El progreso práctico de la escuela exige, no obstante, una verdadera fusión de estudio y de pensamiento, de tal modo que pudiesen los hombres de ciencia penetrar y estudiar en el campo de la escuela y al mismo tiempo que se elevase al maestro por encima del nivel inferior de cultura en el cual se mantienen actualmente. A realizar este ideal eminentemente práctico tienden

ahora en Italia las Escuelas Pedagógicas Universitarias fundadas por Credaro. Estas escuelas pretenden extender los límites de la pedagogía, hasta ahora limitada a ser tratada como una simple materia secundaria de la Facultad de Filosofía y hacer de ella una Facultad independiente la cual, como la Medicina, comprende las más variadas enseñanzas. Pueden citarse entre éstas: la higiene pedagógica, la antropología pedagógica y la psicología experimental.

El espíritu organizador de Credaro nos hace esperar que se está preparando en las Universidades la reedificación de la escuela y de los métodos educativos; y sobre todo la fusión entre el arte educativo de los maestros, los cuales elevan el nivel de su cultura en la Escuela Pedagógica universitaria, y las ciencias experimentales, que han elaborado el material que ha de ser utilizado para la renovación teórica de la pedagogía.

* * *

Al tratar de cuestiones de educación hemos de tener siempre presentes los elevados intereses de la humanidad y de la vida social; y la obra de educar esa humanidad tiene tanto valor que merecen el mayor respeto todos los que han contribuido a ella, aunque haya sido con tentativas que no han sido coronadas por el éxito.

Es por esto que la escuela fundada por Pizzoli y los laboratorios de antropología y pedagogía científica que surgieron en varias ciudades de Italia por obra de los maestros y de los inspectores de escuelas, y que murieron antes de alcanzar una organización definitiva, tienen un gran valor por la fe que les dio vida y por los caminos que han abierto al pensamiento.

Debemos advertir, no obstante, que dichas tentativas fueron demasiado audaces y padecieron además del concepto poco amplio que se tuvo de las nuevas ciencias en vías de formación.

Toda obra grande va precedida de vanas tentativas y de realizaciones imperfectas.

Cuando le fue revelado a San Francisco de Asís que debía reconstruir la Iglesia, creyó al principio que se trataba de reconstruir la pequeña iglesia de su aldea que estaba en ruinas y se puso a transportar piedras sobre su espalda para reedificarla. Sólo después cayó en la cuenta de que su misión era la de reno-

var la Iglesia Católica por medio del espíritu de la pobreza y la humildad. No obstante el San Francisco que ingenuamente transporta las piedras es el mismo que más tarde alcanza un brillante triunfo del espíritu. La diferencia consiste en que se considera el mismo Santo en dos épocas distintas.

Y así nosotros, que trabajamos por el triunfo de una sola causa, somos como miembros o edades distintas de una misma persona; los que vienen después alcanzan éxitos completos porque existieron predecesores que creyeron y trabajaron con fe.

Muchos somos los que hemos creído que transportando las piedras del duro y árido experimento de laboratorio a la escuela anticuada y ruinosa podríamos reedificarla. Hemos contemplado los datos suministrados por la ciencia materialista y mecanicista con la misma esperanza con la que, sin duda, San Francisco contemplaba los bloques de granito que debía cargar sobre sus espaldas.

De este modo hemos ido siguiendo un falso camino que debemos abandonar si queremos llegar a la posesión de un nuevo arte de preparar las generaciones humanas.

* * *

No es cosa fácil preparar los maestros para los métodos de las ciencias experimentales. Cuando les hayamos enseñado del modo más minucioso la antropometría y la psicometría, habremos puesto en sus manos mecanismos de utilidad muy problemática; y hasta iniciándolos en el trabajo experimental, permanecemos todavía en el terreno de la teoría. El antiguo maestro que había aprendido según los principios de la filosofía metafísica, conocía las ideas de algunos hombres de autoridad y movía los músculos de la lengua para hablar y los músculos de los ojos para leer; los maestros preparados para la nueva pedagogía conocen en cambio algunos instrumentos y saben mover los músculos de los brazos para usarlos.

La diferencia entre ambos tipos de maestro no es tan grande como puede parecer, porque las diferencias profundas no dependen de las modalidades puramente exteriores, sino que residen en el interior del hombre.

Con la iniciación al experimento no hemos preparado maestros nuevos. Y lo que es peor: hemos dejado a los educadores en

el umbral de las ciencias experimentales, sin admitirles en las regiones más nobles y elevadas donde se forman los sabios.

¿Pero qué es un sabio?

Un sabio no es el que sabe manejar todos los instrumentos de física de un gabinete, o el que en un laboratorio de química maneja con seguridad todos los reactivos; o el que en biología sabe hacer todas las preparaciones microscópicas. Sucede, por el contrario, que son personas que están muy por debajo del verdadero sabio, personas como los auxiliares o preparadores las que llegan a adquirir una mayor seguridad en la técnica experimental.

Llamamos sabio a aquel que en el experimento ha *presentido un medio* que le conduce a indagar las profundas verdades de la vida y a levantar una parte del velo que nos esconde sus fascinadores secretos. Llamamos sabio al que en estos estudios llega a sentir un amor tan pasional por los misterios de la naturaleza, que llega a olvidarse a sí mismo. El sabio no es un manipulador de instrumentos, sino el espíritu que contempla la naturaleza impregnado de religiosidad.

Este enamorado sublime delata por señales exteriores su pasión, como un asceta; vive encerrado en su gabinete de trabajo, como un trapense de la edad media, sin preocuparse del mundo exterior; es descuidado en el vestir porque no piensa en sí mismo; llega a perder la vista de tanto mirar por el ocular del microscopio; se inocula la tuberculosis, llega a ingerir deyecciones de coléricos con el afán de conocer los vehículos transmisores de las enfermedades; sabe que una combinación química puede ser explosiva, mas la intenta y a veces llega a ser víctima de ella.

Éste es el espíritu que ha de poseer el sabio al cual la naturaleza le revela voluptuosamente sus secretos coronándolo con la gloria de los descubrimientos.

Existe pues el *espíritu* del sabio además de la *técnica* del sabio, y el hombre de ciencia alcanza el colmo de su elevación cuando en él el espíritu ha triunfado completamente en su lucha con el mecanismo. Entonces la ciencia adquiere no sólo nuevas revelaciones sobre la naturaleza, sino que el pensamiento puede llegar a elaborar nuevas síntesis filosóficas.

Creo pues que debemos preparar en los maestros más el *espíritu* que el mecanismo de la ciencia, mejor dicho: la prepara-

ción del maestro debe orientarse con preferencia hacia la formación de la actitud científica del espíritu.

Nosotros no hemos pretendido nunca hacer del maestro primario un perfecto auxiliar de laboratorio de Antropología ni un higienista de la infancia ni de la escuela; queríamos tan sólo orientarlo en el sentido de la ciencia experimental, enseñándole a manejar algunos instrumentos, de la misma manera que queremos hoy orientarlo, siempre teniendo en cuenta el límite de sus funciones, en el camino del *espíritu científico*.

Para ello es preciso crear en el ánimo del maestro el *interés por las manifestaciones de los fenómenos naturales* hasta tal punto que ame la naturaleza, y que conozca la curiosa ansiedad del que ha preparado un experimento del cual espera una nueva revelación[3].

Los instrumentos son como un alfabeto y es preciso saberlos manejar para poder leer en la naturaleza. Así como el libro que contiene la revelación de los más sublimes pensamientos de un escritor, posee por medio el alfabeto el medio de expresarlos, así también la naturaleza por medio de la experiencia revela parte de su infinita y secreta riqueza.

En realidad, el que puede leer las palabras de un silabario puede también leer una obra de Shakespeare, con tal que la letra fuese bastante grande y clara.

Los maestros iniciados puramente en el experimento están en el caso de aquéllos que comprenden el sentido literal de las palabras de un silabario y no pasan más allá si limitamos su preparación a la parte mecánica.

Debemos, por el contrario, capacitarles para que se conviertan en intérpretes del espíritu de la naturaleza: del mismo modo que los que habiendo alcanzado el dominio suficiente de la lectura llegan por medio de los signos gráficos a compenetrarse con el pensamiento de Shakespeare o de Goethe o de Dante.

Sin embargo, nuestro primitivo error era natural. El niño que ha pasado su silabario tiene la ilusión de que sabe leer y en efecto lee las etiquetas y rótulos, los títulos de los periódicos y toda palabra o frase que caiga bajo sus ojos. Si entrando en una bi-

---

[3] Véase en mi libro *Trattato sull'Antropología pedagógica,* el capítulo sobre el «Metodo nelle scienze sperimentali».

blioteca creyese poder leer *el sentido* de aquellos libros, su error sería muy natural. Si lo intentase sentiría, sin duda, que «saber leer mecánicamente» no es nada, y saldría de la biblioteca para volver de nuevo a la escuela.

Así sucede con los maestros que hemos creído preparar para la pedagogía científica, enseñándoles antropometría y psicometría.

* * *

Dejemos de lado la dificultad que ofrece el preparar maestros científicos en el verdadero sentido de la palabra, y no procuremos tampoco trazar un programa, que no es lo que nos proponemos en esta obra. Supongamos en cambio que hemos preparado maestros con ejercicios adecuados para la ***observación de la naturaleza*** y que los hemos formado en este sentido hasta tal punto que puedan compararse con aquellos sabios zoólogos que se levantan de noche para ir a sorprender el despertar y las primeras manifestaciones de vida diurna de cualquier especie de insectos que le interesa. Éste es el sabio que puede estar fatigado del camino cubierto de lodo o de polvo, envuelto en neblinas o sufriendo los ardores del sol, pero que se mantiene en una actitud de activa vigilancia atendiendo sólo a no revelar su presencia a fin de que los insectos que observa puedan cumplir tranquilamente las funciones naturales que quiere observar.

Supongamos que nuestros maestros hayan alcanzado el grado de fervor del sabio, que ya miope y sabiendo que este trabajo seguirá debilitando su vista, continúa no obstante observando con el microscopio los infusorios y sus movimientos espontáneos. Le parece que aquellos pequeños seres, en el modo de elegir su alimento y en el de perseguirse unos a otros, manifiestan ya un principio de conciencia; por medio de un estímulo eléctrico perturba aquella vida pacífica observando cómo algunos se acumulan en el polo positivo y otros en el negativo; después proyecta un rayo de luz y ve cómo algunos corren hacia la luz y otros huyen de ella. Este hombre pensará si este fenómeno de acudir o de apartarse de los estímulos tiene alguna relación con la atracción o repulsión físicas y con los efectos del imán sobre el hierro; o es un fenómeno de conciencia en estado que podríamos llamar crepuscular.

Y supongamos que este hombre de ciencia se da cuenta de que son ya las dos de la tarde y no ha comido todavía y comprenderemos la honda alegría que sentirá al ver que nada ha venido a interrumpir sus interesantes observaciones, aunque quede en parte sacrificado su estómago.

Supongamos, decimos, que el maestro haya llegado a sentir (independientemente de su cultura científica) un interés parecido por la observación de los fenómenos naturales; pues bien, una preparación de esta naturaleza no sería todavía suficiente.

Debemos tener en cuenta que el objetivo del maestro no es el de observar insectos o infusorios, sino hombres, y no el hombre en sus manifestaciones diurnas como el entomólogo observa una familia de insectos; sino su magnífico despertar a la vida intelectual.

Para quien quiere educarla, el interés por la humanidad debe unir al observador y al observado de un modo mucho más íntimo que el que une al zoólogo o al botánico con la naturaleza; y esta unión que es más íntima es necesariamente más dulce.

El hombre no puede amar el insecto o la reacción química sin cansancio, el cansancio natural que siente el que observa sin pasión y que aparece como un sufrimiento, una disminución de vida, un martirio.

El amor que el hombre siente por sus semejantes puede ser tan dulce y sencillo que no sólo los privilegiados de la inteligencia lo sientan, sino también las masas, y eso sin esfuerzo.

Es preciso que los maestros suficientemente iniciados en «el espíritu científico» sientan un alivio y se reconforten espiritualmente al convertirse en observadores de la humanidad.

Para dar una idea de esta segunda forma de preparación del espíritu, intentemos interpretar el alma mística de los primeros discípulos de Jesús, cuando le oían hablar de un reino de Dios elevado y grandioso por encima de todo lo que podemos concebir aquí en la tierra.

Se le ocurrió a uno de sus discípulos preguntar cómo serán los grandes en ese reino, y le dijo ingenuamente: «Maestro, ¿cómo será el mayor de todos en el reino de los Cielos?» A lo cual Jesús contestó, acariciando la cabeza de un niño que tenía fija en él su mirada encantada: «Aquél que pueda parecerse a este niño, ése será el más grande en el reino de los Cielos.»

Supongamos, ahora, un alma ardientemente mística, que observe al niño en todas sus manifestaciones con el objeto de aprender, con una mezcla de respeto y de amor, de religiosa curiosidad y de aspiración a los soberanos esplendores celestes, el camino de la propia perfección. Coloquemos esta alma en medio de una clase llena de niños. Pues bien, éste no será todavía el nuevo educador que queremos formar.

Procuremos, por otra parte, fundir en una sola alma el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia y el espíritu impregnado de éxtasis inefable de un tal místico, y tendremos preparado el espíritu del verdadero *maestro*.

Este maestro podrá aprender de los mismos niños los métodos y la orientación que ha de tener su educación, y podrá además aprender del mismo niño a perfeccionarse como educador.

* * *

Imaginemos uno de nuestros zoólogos, prácticos en la técnica de la observación y la experiencia, que hubiese viajado para estudiar la vida de los animales y los hubiese estudiado sobre el terreno, continuando después sus estudios biológicos en el laboratorio y en el silencio de su gabinete de trabajo. ¿Qué diría este estudioso si le presentasen para su estudio unos cuantos animales disecados encerrados en una caja? ¿Qué haría este naturalista biólogo con estos animales muertos? Para estudiarlos en toda su complejidad el naturalista necesita animales vivos.

En una situación parecida a la del naturalista se encontrará el maestro formado con un espíritu científico, si lo colocamos en una de nuestras odiosas escuelas donde los niños ven sofocadas las manifestaciones espontáneas de su personalidad; son tratados como seres muertos y clavados en sus puestos respectivos, sobre un banco, del mismo modo que quedan clavadas y alineadas las disecadas mariposas de una colección.

No es pues suficiente preparar los maestros; es preciso además adaptar la escuela a las nuevas ideas.

Para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela *permita las libres manifestaciones naturales del niño;* ésta es la reforma esencial.

Nadie podrá afirmar que este principio se haya establecido en la pedagogía escolar. Han existido, es cierto, pedagogos que

bajo los auspicios de Rousseau, han expresado principios fantásticos y vagas aspiraciones sobre la libertad de los niños; pero también lo es, que el verdadero concepto de *libertad* lo desconocen por completo los educadores. Éstos tienen de la libertad el mismo concepto que se han formado los pueblos en los momentos en que se han rebelado contra la esclavitud; o en un grado más elevado llegan a concebir la libertad, como la libertad de la patria, la de una casta o la del pensamiento, concepto que es también limitado porque es la libertad de algo parcial.

El concepto de libertad en que debe inspirarse la pedagogía es, por el contrario, universal; nos ha sido revelado por las ciencias biológicas del siglo XIX cuando nos ofrecieron los medios de estudiar la vida.

Aunque la antigua pedagogía hubiese entrevisto y presentido el principio de estudiar al niño antes de educarlo y de dejarlo libre en sus manifestaciones espontáneas, tales intuiciones no hubieran podido actuar en la práctica; para realizarlas se necesitaba el concurso prestado por las ciencias experimentales durante el siglo pasado.

No es ésta ocasión de detenerse a discutir: basta dar pruebas. El que dijese que el principio de la libertad informa actualmente la pedagogía y la escuela, nos haría sonreír, como un niño que viendo la colección de mariposas disecadas y clavadas con alfileres, sostuviese que están todavía vivas y que pueden volar.

Es el principio de la esclavitud el que inspira toda la pedagogía y reina en la escuela. Una prueba de lo que afirmamos, la que más salta a la vista es el banco.

El banco escolar constituye una prueba luminosa de los errores de la primitiva pedagogía científica materialista, la cual pretendía reconstruir el viejo edificio escolar con unas cuantas piedras dispersas. Existía en otro tiempo el banco sucio sobre el cual se amontonaban los alumnos. Viene la ciencia, perfecciona el banco y para esta tarea pone a contribución la antropología y tiene en cuenta: la edad del alumno y la longitud de las piernas para hallar la altura exacta que ha de tener el asiento. No contenta con esto, calcula minuciosamente la distancia entre el asiento y la mesa para que la columna vertebral no sufra la escoliosis. Por último (¡oh intuición profunda!) separa los asientos, los mide en el sentido de la anchura con el fin de que el niño que esté sentado no pueda moverse hacia los lados y quede bien

independiente de su vecino. El banco está construido de modo que el niño esté lo más a la vista posible en su inmovilidad y pueda ser vigilado para prevenir los actos de perversión sexual en plena clase. ¿Qué pensaremos de este exceso de prudencia en una sociedad donde sería escandaloso enunciar principios de moral sexual por temor de contaminar la inocencia? Pero he aquí que la *ciencia* se presta a esta hipocresía perfeccionando los bancos de modo que la inmovilidad del niño sea la más completa posible.

A fin de que el alumno se encuentre bien encajado en su banco y que éste mismo le obligue a mantenerse en una posición higiénica, se han dispuesto de tal modo el asiento, el apoyo para los pies y la mesa, que el niño no puede levantarse. Cuando se pone en pie inmediatamente cae el asiento, la mesa se levanta, el apoyo de los pies da una vuelta y de este modo el niño tiene justo libre el espacio para permanecer en pie.

Por esta camino los bancos fueron perfeccionándose cada vez más y todos los cultivadores de la nueva pedagogía idearon un nuevo modelo. Las naciones mismas llegaron a poseer su *banco nacional* y para luchar contra la competencia se han decretado exclusivas y patentes.

A la construcción de estos bancos habían contribuido indudablemente muchas ciencias: la antropología, proporcionando las medidas del cuerpo a cada edad; la fisiología con el estudio de los movimientos musculares; la psicología que es la que ha delatado la precocidad y perversión de los instintos; y sobre todo la higiene que ha procurado impedir la escoliosis adquirida.

Estos bancos eran verdaderos bancos científicos construidos a base del estudio antropológico del niño; creo, sin embargo, que no pasará mucho tiempo sin que nos demos cuenta de un hecho extraordinario; esto es, que a tantos estudiosos y sabios como existen a principios de este siglo XX que prestan su atención a los problemas de la higiene infantil, de la antropología y de la sociología, no les ha sido revelado el error fundamental del banco.

Creo también que dentro de unos años la gente, asombrada, querrá tocar con las manos nuestros bancos modelos y releer con sus propios ojos los libros donde se explique detalladamente su finalidad con texto y con figuras, no dando crédito a lo que sus ojos ven y sus manos tocan.

¡El banco tenía por objeto impedir la escoliosis de los alumnos!

Esto significa que los niños estaban sometidos a un régimen tal que aunque hubiesen nacido bien conformados, su columna vertebral podía llegar a torcerse y a formar una giba. ¡La columna vertebral! La parte biológicamente primitiva, fundamental, la más antigua del esqueleto, la más sólida y fija en nuestro organismo. La columna vertebral que pudo resistir, sin doblarse, la lucha, la más dura lucha del hombre primitivo cuando combatía contra el león del desierto y contra el mamut, cuando labró la piedra, cuando forjó el hierro y cuando subyugó la tierra; esa misma columna vertebral no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela.

Es incomprensible cómo la pretendida *ciencia* había trabajado para perfeccionar un instrumento de esclavitud en la escuela sin dejarse influir lo más mínimo por ese movimiento que se producía fuera de ella para una obra de liberación social. Y, no obstante, la época de los bancos científicos es la época de la redención de los trabajadores.

El trabajador desnutrido no pide reconstituyentes, sino condiciones económicas más perfectas que le permitan nutrirse mejor.

El minero que para cumplir con su tarea diaria tiene doblado el cuerpo durante demasiadas horas y llega a consecuencia de este trabajo penoso a sufrir de una hernia, este minero, decimos, no pedirá un cinturón que le contenga los intestinos, sino una disminución de horas de trabajo y efectuarlo en mejores condiciones de modo que pueda continuar la vida sano como los otros hombres.

Y si durante esta misma época social nosotros constatamos que los niños en la escuela son trabajadores que trabajan en malas condiciones higiénicas, contrarias al normal desarrollo de la vida, hasta el punto que el mismo esqueleto puede quedar deformado, y si a pesar de eso contestásemos a tan terrible revelación con un banco ortopédico, haríamos lo mismo que si ofreciésemos por todo remedio un cinturón al minero herniado, y arsénico al desnutrido.

Hace algún tiempo, una señora que me suponía favorable a toda innovación científica en el campo de la escuela, me ofreció con evidente satisfacción, *un corsé para los alumnos* inventado

por ella y destinado a completar la obra profiláctica del banco. Nosotros, los médicos, usamos también ciertos instrumentos para curar las desviaciones de la columna vertebral, como instrumentos ortopédicos, corsés y procedimientos físicos.

Las extensiones periódicas se usan también y consisten en suspender al niño raquítico por la cabeza y los hombros de manera que el peso del cuerpo distienda y por consiguiente enderece la columna vertebral. En la escuela el instrumento ortopédico está en boga: el primero es el banco. Algunos empiezan ya a ponerse el corsé. Un paso más y será aconsejado el colgar metódicamente a los alumnos por la cabeza y por los hombros.

Todo esto es la consecuencia lógica de la aplicación material de la ciencia a la escuela decadente. El medio más racional de combatir la escoliosis de los niños es cambiar la forma de su trabajo de tal modo que no se vean obligados a permanecer durante muchas horas del día en una posición defectuosa.

Lo que se impone no es el nuevo mecanismo de un banco; lo importante es la conquista de cierta libertad.

Por otra parte, aunque el banco fuese útil al esqueleto del niño, sería siempre perjudicial a la higiene del ambiente del local por las dificultades que ofrece el cambiarlo de lugar para hacer la limpieza. El soporte donde el niño apoya los pies no puede levantarse, por lo que se acumula debajo de él polvo traído de la calle por tantos piececitos como entran y salen en una clase.

Modernamente el mobiliario de las casas se transforma en el sentido de ser cada vez más sencillo y ligero a fin de que pueda ser cambiado fácilmente de lugar, limpiado y si es posible lavado. Pero la escuela permanece sorda a las transformaciones que se van produciendo a su alrededor.

* * *

Es preciso pensar seriamente en lo que llegará a ser el *espíritu* del niño condenado a crecer de un modo tan artificioso que hasta los huesos quedan deformados. Cuando hablamos de la redención de los trabajadores debemos entender siempre que bajo los defectos exteriores, aparentes, como son la pobreza de sangre, la hernia, etc., existen otras miserias más profundas que atacan al alma humana en el estado de esclavitud, y que de estas miserias sólo podrá salvarse por medio de una mayor libertad de

orden social. Sabemos perfectamente que el hombre que ha consumido materialmente su sangre o que padece una quebradura a causa de las malas condiciones en que ha trabajado, ese hombre, decimos, padece además de su ruina física una terrible enfermedad moral: su alma, encerrada en las tinieblas, ha perdido la sensibilidad, quizás ha muerto.

La degradación moral del esclavo, pesa como un lastre que detiene el impulso ascensional del progreso, y el grito de redención ha de elevarse con más fuerza para proclamar la redención del espíritu que para proclamar la del cuerpo.

¿Qué diremos, pues, cuando se trata de educar a los niños? Conocemos bien el triste espectáculo: en la clase está el maestro que vierte sus conocimientos en las mentes de sus alumnos. Para asegurar el éxito de su labor es necesaria la disciplina de la inmovilidad y forzar la atención de sus oyentes. Además, el maestro tiene que repartir con profusión los premios y los castigos para poder obligar a mantener esa actitud determinada a los infelices condenados a formar su auditorio.

Hay que confesar que hoy se ha convenido en abolir la palmeta y la costumbre de pegar en las escuelas, así como también las ceremoniosas reparticiones de premios, otro firme puntal de la antigua escuela, tan discutido por la ciencia.

Estos premios y estos castigos, permítaseme la expresión, son como el *banco* del alma, esto es, el instrumento de esclavitud del espíritu; pero menos inofensivo que el otro, pues aquél pretendía atenuar las deformaciones y éste las provoca.

El premio y el castigo son excitaciones que tienen por objeto provocar el esfuerzo; con este sistema es imposible pensar en el desarrollo natural del niño. El jockey ofrece un terrón de azúcar al caballo de carreras antes de montarlo, y el cochero fustiga sus caballos para que arrastren el coche siguiendo las indicaciones que le transmiten las riendas. Sin embargo, ninguno de estos caballos corre tan soberbiamente como los libres caballos de las estepas.

El azúcar y el látigo son ambos medios necesarios para domar la rebeldía del animal, pero no son estímulos indispensables para hacerlo mover.

¿Y aquí, en el terreno de la educación, será precisamente el hombre el que unce al yugo al hombre mismo? Se dice que el hombre social no es más que el hombre natural o primitivo so-

metido a la sociedad. Es cierto, pero si consideramos la moral social, vemos que el yugo va haciéndose más suave, el del esclavo se convierte en el del siervo y por último éste en el del obrero.

Todas las cadenas de la esclavitud van rompiéndose poco a poco incluso las que mantienen a la mujer en un estado de inferioridad respecto del hombre. La historia de la civilización es una historia de conquistas y de liberaciones. Es preciso que nos preguntemos ahora, en qué momento de la civilización nos encontramos y si verdaderamente es necesario el *yugo* de los premios y castigos para seguir avanzando. Si la sociedad hubiese sobrepasado este grado, ese procedimiento de educación haría retroceder las nuevas generaciones.

En las grandes administraciones del Estado encontramos algo parecido a lo que sucede en la escuela. Sus empleados escriben todo el día para cooperar a una obra grandiosa y lejana, de la cual ellos no sienten ventajas inmediatas. No perciben tampoco que es por medio de ellos por lo que el Estado mueve sus enormes mecanismos y que las ventajas que resultan para todos los hombres que componen la nación dependen en gran parte de su trabajo. Para ellos el único bien inmediato es el ascenso, como para los niños el pasar a otra clase superior. Estos empleados que pierden de vista sus altos fines, son como niños inferiores o como esclavos. Su dignidad de hombre queda reducida a la de una máquina que necesita aceite para funcionar porque no sienten en sí el impulso de la vida. Cosas pequeñas, como la aspiración a alguna condecoración, son los estímulos artificiales que les harán andar por su camino árido, huérfano de luz; condecoraciones vanidosas que corresponden a las medallas que repartimos en la escuela.

Además el temor de no ascender mantiene al empleado clavado en su puesto, sujeto a un constante trabajo monótono, del mismo modo que el temor de no pasar a otra clase más adelantada obliga al niño a mantener su cabeza inclinada sobre el libro.

La reconvención del superior, es muy semejante al regaño del maestro y las correcciones que se le hacen a sus cartas mal hechas, equivalen a los malos puntos anotados en los trabajos defectuosos de los niños. El paralelo no puede ser más completo.

Si la administración del estado no funciona del modo que exige la grandeza de la patria; si la corrupción se infiltra con fa-

cilidad, la culpa la tiene el haber apagado la grandeza del hombre en la conciencia del empleado y el haber restringido su visión del mundo a aquellos hechos pequeños que le rodean que ha llegado a considerar como premios y castigos.

Los organismos de una nación funcionan porque la rectitud de la mayor parte de los empleados es tal que logra resistir a la corrupción de los premios y castigos, y se impone como una corriente irresistible de honradez. Así la vida en el ambiente social triunfa contra todas las causas de empobrecimiento y de muerte y el instinto de libertad salva todos los obstáculos y avanza de victoria en victoria.

Es esta fuerza íntima y grandiosa de la vida, fuerza que existe latente en el fondo de la inconsciencia, la que empuja el mundo hacia adelante.

* * *

Todo aquel que lleve a cabo una obra verdaderamente humana, esto es, grande y victoriosa, no lo hace nunca por el pequeño atractivo de eso que llamamos «premio»; ni por el temor del pequeño mal que llamamos «castigo». Si en una guerra un numeroso ejército de gigantes por el sólo afán de conquistar cruces y ascensos o por el temor de ser fusilados, combatiese contra un puñado de pigmeos inflamados de amor patrio, la victoria sonreiría a estos últimos. Cuando el heroísmo ha huido de un ejército, los premios y castigos no consiguen otra cosa sino completar la obra de desquiciamiento, infiltrando la corrupción.

Todas las victorias y todo el progreso humano se deben a la fuerza interior. Así un joven estudiante podrá llegar a ser un gran doctor si se entrega al estudio por vocación; pero si lo hace con la esperanza de alcanzar una herencia, o de realizar un matrimonio o por conseguir cualquier ventaja externa, nunca llegará a ser un verdadero gran maestro y doctor y no contribuirá en lo más mínimo al progreso del mundo.

Puede ocurrir que a fuerza de premios y castigos un joven llegue a alcanzar el título de doctor, pero sería mejor que no lo llegase a ser.

Cada hombre tiene una vocación latente, modesta a veces pero ciertamente útil, el premio puede desviar esa vocación por el falso camino de la vanidad y así queda perturbada o anulada una preciosa actividad humana.

El mundo progresa, y repetimos que es preciso excitar al hombre para que obtenga y acelere ese progreso. Pero no hay que olvidar que el progreso viene de las *cosas nuevas que nacen,* y que estas cosas no pudiendo ser previstas no sólo no pueden ser premiadas, sino que muchas veces conducen a sus precursores al martirio.

¿Creéis que existirían bellos poemas* si hubiesen nacido del deseo de conquistar laureles y aplausos? Bastaría que esta idea de los aplausos ocupase el campo de la conciencia del poeta para que la musa levantara el vuelo. El poema debe brotar del alma del poeta en los momentos en que no se acuerda de la gloria ni de los laureles; y si algún día llega a alcanzarlos éstos sólo le producirán un sentimiento de vanidad. Su verdadero premio estará siempre en la afirmación de la propia fuerza interior.

Existe, sin embargo, un premio exterior. El orador, por ejemplo, que ve reflejada la emoción en la fisonomía de su auditorio, siente algo tan grande que sólo puede compararse al intenso goce de quien descubre que es correspondido por el ser amado. Pues conquistar almas es el mayor placer y el único premio que representa una compensación.

Ocurre que un hombre en determinados momentos excepcionales de su vida tiene la ilusión de ser el más grande y el mejor del mundo: son instantes de felicidad concedidos a los hombres para que continúen en paz su existencia. A veces es a causa de un amor satisfecho, o de un hijo que acaba de nacer, o de un libro publicado o de un descubrimiento glorioso, cuando aparece esa ilusión de que no existe nadie por encima de nosotros.

Pues bien, si en esos momentos una autoridad nos viniera a ofrecer una medalla o un premio, esa autoridad se convertiría en el inoportuno destructor de nuestro verdadero premio.

«¿Y quién eres tú, gritaría nuestra ilusión deshecha, que vienes a recordarme que no soy el mejor de todos, puesto que hay alguien tan por encima de mí que puede darme un premio?» El premio del hombre puede ser únicamente de origen divino.

En cuanto al castigo, diremos que el alma del hombre normal se perfecciona desarrollándose, es decir, expansionándose, y el castigo es siempre una *represión.* Sus castigos serán quizás útiles para los seres inferiores, la expansión de los cuales se di-

---

* En la primera edición aparecía *problemas.*

rige hacia el mal; pero éstos son los menos y el progreso social no tiene nada que ver con ellos. El Código amenaza con castigos a los que no son honrados; pero nosotros no dejamos de ser honrados por temor a las leyes, nosotros no robamos ni matamos porque amamos el trabajo y la paz, no lo hacemos porque orientamos nuestra vida hacia adelante manteniéndonos siempre alejados del peligro de incurrir en ciertas faltas.

Sin entrar en digresiones filosóficas, se puede afirmar que el delincuente antes de delinquir se *ha dado cuenta de la existencia de un castigo,* ha sentido que se colocaba bajo el peso de la ley. No obstante ha la desafiado o quizás ha cometido el delito creyendo poder burlarla; ha habido una lucha entre el impulso al crimen y el temor al castigo. Sea o no eficaz la acción del Código penal para impedir los delitos, no hay duda de que está destinado a una limitada categoría de individuos: los delincuentes. La gran mayoría de los ciudadanos son honrados aunque ignoren las amenazas de la ley.

El verdadero castigo del hombre normal consiste en perder la conciencia de su propia fuerza y de la nobleza de su naturaleza humana; y este castigo alcanza también a los hombres que nadan en la abundancia de eso que podría llamarse «premio» en el lenguaje vulgar.

El hombre no se da apenas cuenta de este verdadero castigo que lo amenaza.

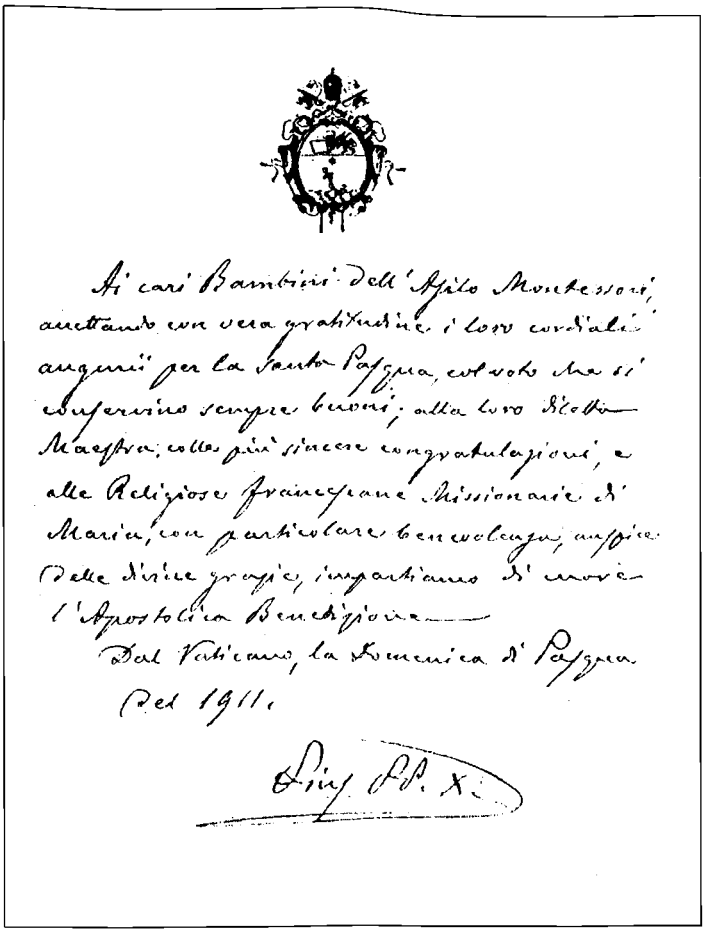
* * *

Sin embargo, es en este terreno donde la educación puede desarrollar toda su eficacia. No tengamos a los niños comprimidos entre los dos instrumentos que envilecen el cuerpo y el espíritu: el banco, y los premios y castigos exteriores. Por medio de ellos queremos mantener en la disciplina de la inmovilidad y del silencio a los niños para conducirlos ¿adónde? Desgraciadamente, para conducirlos sin un propósito ni finalidad determinados.

Se trata, tan sólo, de verter mecánicamente en sus inteligencias programas elaborados en los ministerios e impuestos por las leyes. ¡Ante un tal olvido tenemos que inclinar la cabeza y cubrirnos el rostro con las manos para ocultar nuestra vergüenza!

Sergi dice bien: «Hoy se impone una reforma urgente: la renovación de los métodos de educación e instrucción, y quien luche por esta causa lucha por la causa de la regeneración humana.»

FACSIMIL del AUTÓGRAFO MANDADO por S. S. PÍO X a la Dra. MARÍA MONTESSORI



Ai cari Bambini dell'Asilo Montessori, aggiungendo con vera gratitudine i loro cordiali auguri per la Santa Pasqua, col voto che si conservino sempre buoni, alla loro Stella Maestra, colle più sincere congratulazioni, e alle Religiose Francescane Missionarie di Maria, con particolare benevolenza, auspice delle divine grazie, impartiamo di cuore l'Apostolica Benedizione.

Dal Vaticano, la Domenica di Pasqua del 1911.

Pius PP. X.

A los queridos niños de la Escuela Montessori, al aceptar con verdadera gratitud sus cordiales felicitaciones para la santa Pascua, con el voto de que sigan siendo siempre buenos; a su querida Maestra, con las más sinceras congratulaciones y a las Religiosas franciscanas Misionarias de María, con particular benevolencia, auspicio de la gracia divina, concedemos de corazón la Bendición Apostólica.

Dado en el Vaticano el Domingo de Pascua de 1911.

Pío PP. X.

II

Historia del método

Para constituir una Pedagogía científica es, pues, preciso abrir nuevos caminos distintos de los seguidos hasta ahora.

Es preciso que a la *preparación de los maestros* corresponda la *transformación de la escuela;* pues si hemos preparado maestros observadores e iniciados en los métodos experimentales, conviene que en la escuela puedan observar y experimentar.

Uno de los principios fundamentales de la Pedagogía científica debe ser *la libertad de los alumnos,* libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño. Si es que debe surgir toda una pedagogía del *estudio individual del alumno,* será solamente del estudio hecho en estas condiciones, esto es, de la observación de los niños en libertad.

Es en vano que esperemos la transformación pedagógica del examen metódico de los alumnos de hoy, aunque sea siguiendo las direcciones que ofrecen la antropología pedagógica y la psicología experimental.

Cada una de las ramas de las ciencias experimentales ha nacido de la aplicación de un *método propio.* La bacteriología debe

su contenido científico al método del aislamiento y del cultivo de los microbios; la antropología criminal, médica y pedagógica, deben su contenido a la aplicación de los métodos antropométricos a individuos de diversas categorías como son los criminales, los locos y los enfermos de las clínicas, y los escolares. La psicología experimental se basa en una definición exacta de la técnica del experimento.

En general es importante definir el *método, la técnica y esperar* de su aplicación el contenido, el cual debe surgir por completo de la experiencia. Mejor dicho, una de las características de la ciencia experimental es la de realizar el experimento *sin prejuicios de ninguna clase* sobre el resultado eventual del mismo experimento. Por ejemplo, si se quieren hacer indagaciones referentes al desarrollo de la cabeza de los alumnos más inteligentes y de los menos inteligentes, una de las condiciones del experimento debe ser la de *ignorar* cuáles son los más inteligentes y cuáles lo son menos, mientras se miden las cabezas, a fin de que el prejuicio de que los más inteligentes deben tener la cabeza más desarrollada, no altere involuntariamente el resultado de las observaciones.

En una palabra, el que experimenta debe en aquel momento quedar libre de todo prejuicio, y hay que tener en cuenta que también la *cultura* forma parte de nuestros prejuicios.

Si queremos, pues, hacer un intento de Pedagogía Experimental, convendrá renunciar a toda opinión o idea preconcebida, y, armados del *método,* ir en busca de la verdad.

No debemos, por lo tanto, tomar como punto de partida ideas dogmáticas sobre la psicología del niño, sino que aplicaremos un método que nos permita alcanzar la libertad del niño, para poder deducir de la observación de sus manifestaciones espontáneas, su verdadera psicología. Y no hay duda de que este método nos reserva grandes sorpresas.

Tanto la psicología del niño como la pedagogía formarán su contenido con las conquistas sucesivas que les proporcione el método experimental.

* * *

El problema es pues el siguiente: establecer el *método propio* de la pedagogía experimental.

Este método no podrá ser el de otras ciencias experimentales; si en cierto modo la pedagogía científica se relaciona con la higiene, con la antropología y con la psicología, y toma de ellas parte de su técnica, esto lo hace sólo en lo concerniente al *estudio* del individuo que ha de educarse. Este estudio del individuo, que es una parte limitada y secundaria de la pedagogía, debe seguir paralelamente la *acción educativa,* que es por cierto bien diversa.

El presente estudio trata precisamente del *método en la pedagogía experimental,* y es el resultado de mis experiencias hechas durante dos años en las «Case dei Bambini»[4].

Ofrezco aquí tan sólo una iniciación al método el cual he aplicado a niños de tres a seis años, pero creo que esta tentativa, por los resultados sorprendentes que ha producido, servirá de aliciente para continuar la obra empezada; tanto más, cuanto que el sistema educativo que la experiencia ha demostrado ser excelente, no es todavía completo, aunque constituye ya un todo bastante orgánico para poder ser adoptado con garantías de éxito en los Asilos de infancia y en el primer grado de las escuelas primarias.

Cuando digo que el presente trabajo es el resultado de dos años de experiencia, no me expreso con exactitud, no creo que estos últimos ensayos míos me hubiesen permitido *crear* todo lo que expondré a continuación.

El sistema educativo de las «Case dei Bambini» ha nacido de hecho y debe su existencia a causas mucho más remotas; y si el proceso de la presente experiencia con niños normales ha sido tan corto, se debe a que han sido precedidas de otras muchas hechas sobre niños anormales y que representan una larga labor del pensamiento.

Hace cosa de doce años, siendo doctora asistente en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma, tuve ocasión de frecuentar el manicomio con el encargo de escoger los enfermos

---

[4] Actualmente otros tres años de experiencia han permitido determinar mejor el fenómeno de la disciplina espontánea. (Véase el capítulo sobre disciplina.)

que debían ser sometidos a la enseñanza clínica. De esta manera conocí y me interesé por los niños idiotas que vivían en el mismo manicomio. En esa época estaba de moda la organoterapia tiroidea y los médicos se interesaban por los niños idiotas. Yo, por mi parte, después de haber hecho mi servicio médico en los hospitales de medicina interna y en las policlínicas, me había interesado de un modo especial en el estudio de las enfermedades de la infancia.

Fue así como interesándome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, y empecé a penetrarme de la idea entonces naciente, de la eficacia de los «tratamientos pedagógicos» para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc. El hecho de que la pedagogía debía unirse a la medicina era una conquista del pensamiento moderno, y sobre esta base iba a establecerse la kinesiterapia.

Yo, no obstante, en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica, y así mientras muchos hablaban en los Congresos médicos de métodos médico-pedagógicos para la educación de los anormales, propuse en el Congreso pedagógico de Turín del 1898 un método de *educación moral.* Y creo haber tocado una cuerda sensible, porque de los centros medicales pasó la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo, por ser algo que interesaba directamente a la escuela.

El ilustre ministro de Instrucción pública Guido Baccelli, que fue también mi maestro, me encargó una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales.

Este curso se transformó después en una Escuela normal ortofrénica que dirigí durante dos años.

A esa escuela había incorporado una clase de externos, con un horario facultativo, donde recogí niños juzgados cono ineducables en la escuela primaria, por insuficiencia mental. Después, bajo los auspicios de una sociedad se fundó un Instituto pedagógico donde además de los niños externos, se reunieron todos los niños idiotas de los manicomios de Roma.

Durante dos años, y con la ayuda de otros colegas, estuve preparando los maestros de Roma para los métodos especiales de observación y de educación de niños anormales. Pero esto no

fue lo más importante; después de haber estado en Londres y en París estudiando prácticamente la educación de los anormales, me puse yo misma a enseñar a los niños y a dirigir la obra de las educadoras de anormales de nuestro Instituto.

Mucho más ocupada que una maestra primaria, sin tener nunca vacaciones, yo estaba presente y enseñaba personalmente a los niños desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde, sin interrupción. Estos dos años de práctica son mi primer y mejor ganado título de Pedagogía.

Cuando en el año 1898 me dediqué a instruir niños deficientes, empecé a tener la intuición de que aquellos métodos no tenían nada de *especiales* para la instrucción de los idiotas, sino que se basaban en principios de educación más racionales que los actualmente en uso. Lo eran tanto, que hasta una mentalidad inferior podía por medio de ellos agrandarse y desenvolverse. Esta intuición se convirtió en *mi idea fija* después que abandoné la escuela para anormales, y poco a apoco adquirí el convencimiento de que métodos semejantes aplicados a niños normales desarrollarían su personalidad de un modo maravilloso y sorprendente.

Fue entonces cuando empecé el estudio profundo de la pedagogía reparadora y en seguida quise emprender el estudio de la pedagogía normal y de los principios en que se funda, por lo que me matriculé como estudiante de filosofía en la Universidad. Estaba poseída de una gran fe; a pesar de no saber si podría algún día comprobar la verdad de mis ideas, abandoné todas mis ocupaciones para profundizarlas mejor y prepararme así para una misión desconocida.

Los métodos de educación de anormales nacieron durante la época de la Revolución Francesa, y se deben a un médico, la obra del cual marca el punto de partida de una nueva rama de la ciencia médica llamada «otoiatría», es decir, la ciencia de los medios que deben emplearse en la curación de las enfermedades del oído.

Él fue el primero que había intentado una educación metódica del sentido del oído en el Instituto de sordomudos fundado en París por Pereire, y logró devolver el oído a los sordos.

Habiendo después dirigido durante ocho años el tratamiento de un niño idiota, llamado el salvaje de Aveyron, extendió a todos los sentidos aquellos métodos educativos que habían dado

tan buenos resultados para el oído. Discípulo de Pinet, Itard fue el primer educador que puso en práctica *la observación* del alumno a semejanza de lo que se hacía en el hospital para la observación de los enfermos, especialmente para los enfermos del sistema nervioso.

El trabajo de Itard son interesantísimas y minuciosas descripciones de sus tentativas y experiencias pedagógicas, y el que las lea hoy ha de convenir en que fueron los primeros ensayos de psicología experimental.

Es no obstante a Eduardo Séguin, a quien corresponde el mérito de haber completado un verdadero sistema educativo de niños anormales.

Séguin, que fue primero maestro y después se hizo médico, tomando como punto de partida las experiencias de Itard, las aplicó, modificándolas y completándolas durante diez años, a niños salidos del manicomio y reunidos en una pequeña escuela en la calle Pigalle, de París. Su método fue expuesto por primera vez en un tomo de más de seiscientas páginas, publicado en París en 1846 con el título de *Traitement moral, higiéne et éducation des idiots*[5].

Séguin emigró después a los Estados Unidos, donde se habían fundado muchos institutos para anormales y donde Séguin, después de otros veinte años de experiencias, publicó una segunda edición de su método titulado: *Idiocy: and its treatment by the physiological method.* Esta edición fue publicada en Nueva York en el año 1866. En esta nueva obra Séguin había definido por completo su método de educación llamándolo *método fisiológico.*

En ella no se refiere a la educación de los idiotas, aunque así lo indique el título, sino que habla del idiotismo tratado por el «método fisiológico». Si pensamos que la pedagogía tuvo siempre por base la psicología y que Wund determina una «psicología fisiológica», debe llamarnos la atención la coincidencia de tales conceptos y hacernos sospechar en el método fisiológico íntimas relaciones con la «psicología fisiológica».

Cuando yo era asistente en la clínica de psiquiatría había leído con mucho interés la obra francesa de Séguin. La inglesa,

---

[5] Una nueva edición ha aparecido en París en 1906.

aunque publicada veinte años más tarde y citada en las obras de educación de Bourneville, no existía en ninguna biblioteca. Con gran extrañeza mía no hallé ni rastro de ella en París, donde Bourneville me aseguraba la existencia. Tampoco la encontré en Londres a pesar de haberme dirigido a las bibliotecas públicas y particulares y a los médicos ingleses que más se habían ocupado de niños anormales.

El hecho de que el libro no se hallase en Inglaterra a pesar de haber sido publicado en inglés, me hizo pensar que el sistema de Séguin no había sido comprendido. En las publicaciones referentes a institutos para anormales venía citado el nombre de Séguin, pero las *aplicaciones educativas* descritas eran muy distintas de las del sistema Séguin. En todas partes se usan más o menos para los deficientes los métodos en uso para los niños normales, y una amiga mía alemana, que había ido a Alemania para ayudarme en mis informaciones, tuvo ocasión de observar que el material didáctico especial existe aquí y allá en los museos pedagógicos de las escuelas de anormales, pero no se usan en la práctica, aunque hay que recordar que en Alemania los métodos de enseñanza son mucho más objetivos que entre nosotros.

En Bicêtre, donde estudié mucho tiempo, vi que se hacía más uso del material de Séguin que de su sistema, y eso que el texto francés se hallaba todavía en las manos de los maestros. Pero todas las enseñanzas se hacían mecánicamente y cada maestro seguía al pie de la letra sus costumbres.

Descubrí no obstante, tanto en París como en Londres, el deseo de recibir nuevos consejos y de conocer nuevas experiencias; porque el hecho anunciado por Séguin de que con su método se llegaba a educar a un idiota, resultaba en la práctica una pura ilusión.

Después de esto empecé mis experiencias con anormales en Roma y los eduqué durante dos años. Seguí para ello el libro de Séguin y también utilicé el tesoro de las admirables experiencias de Itard y siguiendo sus indicaciones hice fabricar un abundante material didáctico.

Este material, que no había visto completo en ningún instituto, era un medio maravilloso, excelente, en manos de quien supiera manejarlo, pero por sí mismo no lograba llamar la atención de los degenerados.

Comprendí entonces el por qué los educadores habían abandonado el método y se habían desanimado. El prejuicio de que el educador debe ponerse al nivel del educando, pesa sobre el maestro de anormales y lo sume en una especie de apatía. Sabe que va a educar niños inferiores y por esto no alcanza a educarlos; así muchos maestros de párvulos creen educar a los niños poniéndose a su nivel con juegos y bufonadas y a veces diciendo puras tonterías.

Por el contrario, lo que se ha de hacer es tratar de despertar en el alma del niño el hombre latente que duerme todavía en él.

Yo tuve esta intuición y creo que no fue el material didáctico sino mi voz que los llamaba lo que despertó a los niños y los indujo a usar el material y a educarse. Me guiaron en mi trabajo el gran respeto por la desgracia y el amor que estos infelices niños saben poner en aquellas personas que se ocupan de ellos.

Ya Séguin se expresaba así, y leyendo sus pacientes experiencias comprendí bien que el primer material didáctico que él usaba era únicamente de orden espiritual. Por esto al final del tomo francés el autor dando una ojeada general sobre su obra concluye que todo su esfuerzo quedará perdido si no se preparan maestros. Él tiene sobre la preparación de maestros para niños anormales un concepto muy original. Podrían tomarse los consejos que da, por consejos dados a una persona que se propusiera ser seductora. Séguin quisiera que los maestros fuesen bellos, de voz fascinadora y que cuidasen minuciosamente de su persona para hacerse atractivos. Debieran preparar sus gestos y las modulaciones de la voz con el mismo cuidado que ponen los artistas dramáticos para salir a escena, y lograr conquistar almas cansadas y ligeras a los grandes sentimientos de la vida.

Esta acción directa sobre el espíritu, que es la *llave secreta* que abre después de larga serie de experimentos didácticos admirablemente analizados por Séguin, es realmente eficaz en la educación de los idiotas. Yo obtuve con ella resultados sorprendentes, pero debo confesar que al mismo tiempo que observaba los progresos intelectuales de mis alumnos, me iba sintiendo presa de una especie de agotamiento; sentía que eran mis fuerzas las que reanimaban a aquellos seres. Todo lo que sea infundir valor, reconfortar el espíritu, hacer surgir el amor y el res-

peto, implica darse, prodigarse en ese sentido y hay que prodigarse si se quiere vigorizar y renovar la vida en torno nuestro.

Sin esto el estímulo externo pasa inadvertido, como había pasado inadvertido el sol ante los ojos de Saúl.

Empecé, pues, por mi cuenta, nuevas experiencias que no es necesario relatar. Sólo me referiré a un método de lectura y escritura bastante original que intenté en esta época, y lo intenté porque es esta parte de la educación absolutamente defectuosa tanto en la obra de Itard como en la de Séguin.

Con mi método logré que algunos idiotas del manicomio llegasen a leer y a escribir tan correctamente que pudieron presentarse en examen junto con los niños normales y ser aprobados.

Estos resultados maravillosos parecían un milagro a los que los presenciaron, aunque yo tenía el convencimiento de que mis discípulos del manicomio alcanzaban el grado de adelanto de los niños normales, sólo porque habían sido ayudados en su desarrollo psíquico; en cambio los normales habían sido sometidos a sistemas sofocantes y deprimentes. Yo pensaba que si algún día la educación especial que había desarrollado de un modo tan maravilloso a los idiotas, se pudiese aplicar al desarrollo de los niños normales, el milagro desaparecería, pues el abismo que separa la mentalidad inferior del idiota de la del niño normal no podría jamás ser salvada.

Mientras todos admiraban los progresos de mis idiotas, yo pensaba en las razones que podían mantener a los alumnos de las escuelas públicas en un nivel tan bajo que podían ser alcanzados en las pruebas de inteligencia por mis infelices degenerados.

Un día, una de mis maestras en el instituto de deficientes, me hizo leer una profecía del profeta Ezequiel que le causó una profunda impresión porque le pareció la profecía de la educación de los deficientes; dice así:

«En aquellos días, se apoyó sobre mí la mano del Señor y me condujo fuera hasta situarme en medio de un campo cubierto de huesos; me hizo dar vueltas alrededor de ellos y me dijo: Hijo del hombre, ¿piensas tú que estos huesos puedan recobrar la vida? Y yo le contesté: Señor, tú lo sabes. Y él me dijo: Profetiza sobre estos huesos y diles: huesos áridos, oíd la palabra del Señor; yo os infundiré mi espíritu y viviréis. Yo haré nacer nervios que os

recubran y haré que la piel os envuelva; os daré un espíritu y viviréis. Y profeticé como se me había ordenado y mientras profetizaba oí un estrépito, y he aquí que los huesos se acercaron unos a otros y cada uno se fue a colocar en su coyuntura. Miré y vi cómo se fueron recubriendo de nervios y de carne y cómo se extendió sobre ellos la piel; pero carecían de espíritu. Y él me dijo: Profetiza sobre el espíritu, profetiza, hijo del hombre: ven de los cuatro vientos, ven, oh espíritu, y sopla por encima de estos muertos. Profeticé como me había sido ordenado, y penetró en ellos el espíritu y recobraron la vida, poniéndose en pie y diciendo: Nuestra esperanza ha muerto; somos como ramas de un árbol tronchadas.»

Las palabras: «Yo os infundiré un espíritu y viviréis» parecen referirse a la obra directa individual del maestro que infunde ánimos, llama, ayuda al discípulo y lo prepara para la educación. Lo que sigue: «yo haré nacer nervios que os recubran y haré que la piel os envuelva», parece recordar la frase fundamental que resume el método de Séguin: «conducir el alumno como por la mano de la educación del sistema muscular a la educación del sistema nervioso y de los sentidos» con que Séguin conduce a los idiotas a saber andar, a saber mantener el equilibrio en los movimientos más difíciles del cuerpo como subir las escaleras, saltar, etc., y por fin a sentir, es decir, a darse cuenta de las sensaciones musculares primero y luego de las táctiles y térmicas, acabando por las que provienen de los otros sentidos.

Pero los idiotas así educados quedan todavía reducidos a una vida vegetativa. «Profetiza el espíritu» dice la profecía «y penetró en ellos el espíritu y volvieron a vivir.» Séguin conduce efectivamente al idiota de la vida vegetativa a la vida de relación: «de la educación de los sentidos a las nociones; de las nociones a las ideas y de las ideas a la moralidad». Sin embargo cuando se ha terminado este trabajo admirable por medio de un análisis fisiológico minucioso y de una gradual progresión dentro del método, el idiota se ha convertido en un hombre; pero en medio de los otros hombres resulta siempre un inferior, un individuo que no podrá nunca adaptarse al ambiente social: «Nosotros somos como ramas tronchadas; en nosotros ha muerto toda esperanza.»

Precisamente por esto abandoné el fatigoso método de Séguin; la enorme cantidad de procedimientos y de esfuerzos que

exigía era desproporcionada con lo exiguo de los resultados. Todos me lo repetían: quedan todavía demasiadas cosas para hacer en la educación de los niños normales.

* * *

Conquistada con las experiencias realizadas, la fe en el método de Séguin, después de abandonar la educación de los deficientes, me puse de nuevo a estudiar las obras de Itard y de Séguin. Sentía la necesidad de meditarlas. Hice entonces un trabajo que nunca había hecho y que pocos serían capaces de llevar a cabo: volví a copiar en italiano desde el principio hasta el fin los escritos de estos autores con escritura caligráfica, casi en la forma que lo hacían los benedictinos antes del descubrimiento de la imprenta. Lo hice despacio y con buena letra, para tener tiempo de pesar el sentido de cada palabra y de interpretar el espíritu del autor. Estaba a punto de terminar la copia de las seiscientas páginas de la edición francesa de la obra de Séguin, cuando recibí de Nueva York un ejemplar de la segunda edición, esto es, el libro inglés publicado en 1866. Este viejo tomo había sido hallado en Nueva York entre los libros abandonados de la biblioteca particular de un médico. El dueño del libro lo había cedido a la persona que me lo remitió y me puse a traducirlo auxiliada por una señora inglesa. Esta edición no aportaba una gran contribución de ulteriores experiencias pedagógicas; presentaba tan sólo la *filosofía* de las experiencias expuestas en el primer tomo. El hombre que había estudiado durante treinta años los niños anormales, exponía la idea de que el *método fisiológico,* esto es, el método que tuviese por base el estudio individual del alumno y en los procedimientos educativos tuviese en cuenta el análisis de los fenómenos fisiológicos y psíquicos también debía ser empleado para los niños normales, de lo que resultaría la regeneración de toda la humanidad. Me pareció entonces la voz de Séguin la voz del precursor que predica en el desierto, y abarqué con el pensamiento la inmensa importancia de una acción que pudiese reformar la escuela y la educación.

En esa época me matriculé en la Universidad como alumna de filosofía y cursé los estudios de psicología experimental que acababan de introducirse en las Universidades de Turín, Roma y Nápoles; al mismo tiempo practicaba en las escuelas primarias

observaciones de Antropología pedagógica, estudiando los métodos y procedimientos en uso en esas escuelas para la educación de niños normales. Estos estudios me condujeron más tarde a dar un curso libre de antropología pedagógica en la Universidad de Roma.

* * *

Mi deseo era poder experimentar los métodos para anormales en la clase elemental de la escuela primaria, pues no había pensado nunca en los asilos de niños. Fue una casualidad la que hizo nacer en mí esa idea. Era a fines del año 1906. Me hallaba de vuelta de un viaje a Milán, donde había sido elegida para formar parte del Jurado que debía asignar los premios para la Exposición Internacional en la sección reservada a la pedagogía científica y a la psicología experimental, cuando fui invitada por el ingeniero Eduardo Talamo, director general del Instituto Romano de los «Beni Stabili» a encargarme de la organización de escuelas infantiles dentro de la casa.

La genial idea de Talamo consistía en recoger los niños de tres a siete años de los numerosos inquilinos del gran inmueble, y de reunirlos en una sala bajo la dirección de una maestra que debía habitar en el mismo edificio.

Cada edificio debía poseer su escuela, y siendo el Instituto de los «Beni Stabili» poseedor de cuatrocientos viejos palacios de Roma, la obra ofrecía probabilidades de desarrollarse de un modo grandioso. La primera escuela debía fundarse en el mes de enero del 1907 en un gran edificio popular del distrito de San Lorenzo, en el que habitaban cerca de mil personas.

En ese mismo distrito el Instituto poseía ya 58 edificios, y al decir de Talamo pronto funcionarían dieciséis escuelas en esas casas.

Estas escuelas especiales fueron bautizadas por la señora Olga Lodi, amiga común de Talamo y mía, con el nombre lleno de gracia de «Case dei Bambini» (casa de los niños); y la primera fue inaugurada con este nombre el 6 de enero de 1907 en la Via dei Marsi, 58, y confiada a una maestra que trabajaba bajo mi dirección y responsabilidad. La importancia social y pedagógica de una tal institución se me reveló desde el principio en toda su grandeza y pareció entonces que era exagerada mi vi-

sión de un porvenir triunfante; hoy empiezan muchos a comprender que mis ilusiones van realizándose.

El 7 de abril del mismo año 1907 se abrió una segunda «Casa dei Bambini» en el mismo distrito de San Lorenzo; y el 18 de octubre se inauguraba la «Casa dei Bambini» del distrito obrero de la «Humanitaria» en Milán, al mismo tiempo que la «Casa di Lavoro» de la misma Sociedad, se encargaba de la fabricación del material didáctico. El 4 de noviembre siguiente, se abrió otra «Casa dei Bambini» en Roma, para la burguesía, no ya en los barrios populares, sino en un edificio moderno en la Via Famagosta, en el Prati di Castello; y en enero del 1909, mientras escribo estas páginas, la Suiza italiana empieza a transformar sus asilos infantiles, en los que se practicaba el método Froebel, en «Case dei Bambini», adoptando nuestros métodos y nuestro material didáctico[6].

* * *

Las «Case dei Bambini» tienen una doble importancia: la social por su forma de «escuela en la casa»; y la pedagógica por los métodos pedagógicos para la educación de la infancia por mí experimentados.

Como ya he dicho, fue la casualidad la que me reveló la gran oportunidad de intentar la aplicación de los métodos para los deficientes, a los niños normales, no de la escuela primaria como pensaba, sino en una escuela de párvulos. Si alguna comparación cabe entre los deficientes y los normales, ésta sólo puede hacerse tomándolos en el período de la infancia.

El niño anormal es el que no tiene la fuerza necesaria para desarrollarse; el normal** es el que no se ha desarrollado todavía.* En efecto, los niños pequeños no han adquirido todavía una seguridad en la coordinación de los movimientos musculares, por lo que su andar es imperfecto y muestran muy poca habilidad para realizar actos usuales de la vida, como vestirse, calzarse, abrocharse, trenzarse los zapatos, etc. Los órganos de sus sentidos,

---

[6] Hoy existen «Case dei Bambini» en varias ciudades de Italia, en Francia, en Inglaterra, en los estados Unidos, en la India y en Australia. En España se empezó a ensayar con éxito el sistema Montessori en la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona en el mes de febrero de 1914.

* En la primera edición aparecía *normal.*

** En la primera edición aparecía *anormal.*

como por ejemplo el poder de acomodación de los ojos, no se ha desarrollado todavía. El lenguaje es muy elemental y muestra los defectos característicos de todo lenguaje infantil. La dificultad de fijar la atención, la inestabilidad, etc., son otros tantos caracteres que se presentan simultáneamente en esa época de la vida.

Preyer, en sus estudios de psicología del niño, ha procurado poner de manifiesto el paralelismo existente entre los defectos patológicos del lenguaje, y los defectos normales del niño en vías de desarrollo.

Los métodos que conducían a ensanchar la personalidad psíquica del idiota, podrían por lo tanto ayudar el desarrollo de los niños, constituyendo una higiene de la personalidad humana normal. Muchos defectos, tales como los defectos de lenguaje, tienen por causa el abandono en que se deja al niño en el importantísimo período de la vida durante el cual se forman y fijan sus principales funciones esto es: de tres a seis años.

He aquí pues mis experiencias pedagógicas realizadas durante dos años en las «Case dei Bambini». Representan el resultado de una serie de ensayos sobre la educación de la primera infancia con métodos ya usados con los deficientes. No es la aplicación pura y simple del método Séguin a las clases de párvulos, como puede todo el mundo comprobar consultando las obras de ese autor. Lo que sí puede afirmarse es que las experiencias de esos dos años se basan en una serie de experiencias anteriores que arrancan desde los tiempos de la Revolución Francesa y son el resultado de toda la vida de Itard y de toda la vida de Séguin. Después de haber transcurrido treinta años desde la segunda publicación de la obra de Séguin, recogí las ideas y la obra de ese autor, de la misma manera y con la misma devoción con que Séguin había recogido las de su maestro Itard, a quien cuidó con afecto filial en sus últimos momentos.

Durante diez años puse en práctica y medité las obras de esos hombres admirables que se habían santificado dejando a la humanidad las pruebas más fecundas de su humilde heroísmo. Mis diez años de estudio pueden por lo tanto sumarse también a los cuarenta años de trabajo de Itard y de Séguin. Habían, pues, transcurrido cincuenta años de activa preparación en el espacio de un siglo antes de que fuese intentada esta breve prueba de dos años.

* * *

Como factor de una civilización directa del pueblo, la «Casa dei Bambini» merecería ser tratada extensamente. Con ella se resuelven muchos de los problemas sociales y pedagógicos que parecían utópicos y contribuye además a la transformación moderna del hogar, transformación que toca el lado más importante de la cuestión social, pues tiene que ver con la vida íntima de los hombres.

Bastará aquí, para dar una idea de su importancia social, el reproducir la mayor parte de mi discurso inaugural, pronunciado cuando tuvo lugar la apertura de la segunda «Casa dei Bambini» en Roma.

DISCURSO PRONUNCIADO EN LA INAUGURACIÓN DE UNA «CASA DEI BAMBINI»

El barrio de San Lorenzo se ha hecho célebre porque todos los diarios de la capital se ocupan diariamente de él en sus crónicas. Es el barrio en que se mezclan los pobres, los obreros honrados, mal retribuidos y a veces sin trabajo, los ociosos y los que después de sufrir una condena, gozan de libertad provisional.

El sector de San Lorenzo surgió en la época comprendida entre el 1884 y el 1888, época de gran fiebre de edificación. Ningún criterio social o higiénico la guiaba, se construía por el afán de edificar metros y metros cuadrados de superficie con objeto de cobrar las subvenciones que ofrecían los Bancos y el Estado. Como estas casas no llegaban nunca a ser propiedad de los que las construían, fueron hechas con un completo desconocimiento del porvenir desastroso que les estaba reservado.

A causa de una crisis estas habitaciones quedaron deshabitadas; después, poco a poco, empezándose de nuevo a sentir la falta de alojamientos, estas habitaciones fueron llenándose de inquilinos y como los posesores de los inmuebles no querían añadir nuevos capitales a los ya perdidos, las casas, de por sí antihigiénicas y construidas a toda prisa, no fueron reparadas en lo más mínimo y en ellas buscaron albergue las clases más pobres de la población. Los pisos, de 6 a 7 habitaciones, resultaban demasiado grandes porque no habían sido distribuidos pensando en el pueblo. Aunque los precios eran bastante modestos

por su tamaño, resultaban siempre caros para una sola familia: era preciso realquilarlos para vivir.

El inquilino que ha alquilado un piso de 6 habitaciones por 40 liras mensuales, y realquila cada habitación por 8 ó 10 liras a los que pueden pagar más y un ángulo o un corredor a los más pobres, llega a cobrar 80 liras mensuales y tiene además la habitación gratuita. De esta manera resuelve el problema de la existencia, viniendo luego la usura a redondear su negocio explotando la miseria de sus realquilados.

A estos males se suman otros males que tienen por causa la aglomeración, la promiscuidad que producen la inmoralidad y hasta el crimen. Las crónicas nos han relatado algunos de esos interiores: una familia numerosa duerme en una habitación con hijos de ambos sexos; un ángulo de la habitación está ocupado por una mujer extraña que hace presenciar a los niños su vida poco edificante; celos bárbaros estallan en estas promiscuidades, y no es raro el caso de que un crimen venga a manchar con sangre tanta miseria.

Si alguno de nosotros penetrara en esas casas se sentiría poseído de un insensible sentimiento de repugnancia y de sorpresa. El cuadro de miseria que se contempla en ellas no es en nada parecido a las escenas que hemos visto en el teatro: aquí es un abismo de tinieblas. Lo primero que llama la atención es la oscuridad que todo lo envuelve; a medida que los ojos van acostumbrándose a ella, se van percibiendo los objetos y quizá se ve que allí dentro, en el fondo de una habitación, hay una cama en la que yace un enfermo. Si el que entra lleva socorros por cuenta de alguna sociedad de beneficencia y el enfermo tiene que firmar un recibo, es preciso encender una vela. Cuando hablamos de cuestiones sociales hablamos muchas veces por pura fantasía, sin habernos preparado observando antes la realidad. Así es que discutimos si los niños de la escuela deben o no estudiar y hacer sus deberes en casa olvidando que algunos deberían escribir en el suelo al lado de una estera. Queremos también fundar bibliotecas circulantes para que los pobres puedan leer en casa y queremos imprimir folletos para la propagación de ideas de higiene y de educación; pero todo esto lo queremos hacer en la más completa ignorancia de las necesidades de la gente pobre. Muchos de ellos no tienen luz con qué leer; además existe para este proletariado un problema más

hondo que el problema de su desarrollo intelectual: el problema de la vida.

Para los niños que nacen en ese ambiente hay que cambiar la frase «son dados a luz». Éstos no son entregados a la luz sino a las tinieblas y crecen en las tinieblas y los venenos que produce la aglomeración humana. Viven necesariamente en la suciedad, porque el agua disponible en un piso pobre de varias habitaciones, que apenas bastaría para tres o cuatro personas, alcanza tan sólo para apagar la sed de las veinte o treinta personas que en él habitan.

Si pensamos en la idea poética que nos hemos formado del «hogar» y en el concepto casi sagrado del «home» inglés, ese templo cerrado de la intimidad, inaccesible a quien no posee nuestro afecto y donde los sentimientos más delicados florecen en las almas que en él hallan la paz; y pensamos luego en aquellos recintos encerrados entre paredes desnudas, donde tienen lugar públicamente los actos fisiológicos más bajos, donde no cabe una dulce intimidad ni gracia de ningún género y en donde ni siquiera hay luz, ni aire, ni agua, debemos convenir en que no se puede hablar del hogar ni de la familia en abstracto, como idea genérica de educación de las masas. Hay que precisar qué clase de hogar debemos considerar como uno de los más sólidos fundamentos de la sociedad.

Para estas pobres gentes lo más decoroso y lo más higiénico es refugiarse en la calle, y así lo hacen los niños. ¡Pero cuántas veces son esas calles teatro de escenas sangrientas, de peligros, de espectáculos inmundos que casi no podemos concebir! Las crónicas hablan de mujeres perseguidas por maridos borrachos armados de cuchillos; de jovencitas pálidas de terror perseguidas por jóvenes que les tiran piedras. Y todavía se ven otros hechos peores que no relatan las crónicas, por ejemplo: una mujer una noche es víctima de un grupo de hombres borrachos que luego la dejan abandonada, y, borracha a su vez, tirada en medio del barro de la calle. A la mañana siguiente los niños se agruparon a su alrededor gritando y riendo y golpeando con sus pies aquel cuerpo sucio que se revuelca en el lodo.

Espectáculos como éste que revelan un embrutecimiento nacido de la más profunda barbarie, son posibles en las puertas de una ciudad cosmopolita, madre de civilizaciones y reina de las

bellas artes, por un hecho que los pasados siglos no conocieron: *el aislamiento de las clases menesterosas.*

En la Edad Media se aislaban los leprosos; los católicos aislaban a los judíos en sus barrios; pero la pobreza no fue nunca considerada como un peligro que debía aislarse. Los pobres vivían mezclados con los ricos y el contraste entre los pobres y los ricos fue un argumento explotado por la literatura hasta Víctor Hugo.

Era considerado como un excelente medio de educación moral el relato de la princesa que lleva socorros a casa del vecino pobre, o el de las niñas ricas auxiliando a la mujer enferma de la bohardilla. Todo esto ha perdido hoy su sentido real. Los pobres no se ven ya socorridos personalmente por sus vecinos más afortunados y en caso de extrema necesidad pierden toda esperanza de socorro por parte de los ricos. Les hemos privado hasta de esas migajas aglomerándolos lejos de nosotros, fuera de los muros de la ciudad abandonándolos a sí mismos, a la desesperación, entregados a un recíproco contagio de brutalidad y de vicio. De esta manera hemos creado focos de infección, que significan *peligros y amenazas* para quien tiene conciencia social, en esta ciudad donde se ha depurado anteriormente todo lo feo, pero que se ha enfermado de gangrena, queriendo aparecer bella en un esfuerzo aristocrático de ideal estético.

Cuando vine por primera vez a este barrio tuve la impresión de encontrarme en una ciudad donde hubiese ocurrido una gran desgracia. Tiene en verdad el aspecto de un retazo de ciudad, con las calles rectas y los grandes edificios. Me pareció que un luto reciente pesaba sobre la gente, que cruzaba muda por las calles con aire asustado y taciturno. El profundo silencio parecía significar una vida colectiva interrumpida, rota; no pasaba un solo coche, ni se oía la voz de ningún vendedor ambulante, ni siquiera la alegre música de un organillo en busca de céntimos, ni siquiera estas cosas prohibidas en Roma por considerarse expresión de pobreza y de vida ciudadana inferior, reaparecían aquí, aunque sólo fuera para turbar el triste y grave silencio.

Observando las calles y su suelo irregular de donde surgen grandes piedras, se podría suponer que una inundación se ha llevado todas las tierras; pero observando las casas desmanteladas, con sus paredes sin recubrir, y en la que hay abiertos boquetes, acude al pensamiento la idea de que un terremoto ha sido la causa de aquel desastre.

Observando, no obstante, que en ese barrio no existe una sola tienda, no ha podido establecerse ningún bazar de aquéllos en que se venden objetos indispensables y a un precio tan bajo que parecen accesibles a todo el mundo; y que tan sólo aparecen abiertas las puertas de algún café o taberna infecta lanzando a la calle bocanadas de aire pestilente, se comprende que el desastre ha sido producido tan sólo por la miseria y por el vicio.

Un estado de cosas tan doloroso, que llamaba sobre sí diariamente la atención por los relatos de crímenes y violencias a que daba lugar, conmovió muchas almas piadosas y despertó muchas conciencias que se entregaron a la creación de obras de beneficencia. Se puede decir que cada miseria inspiró una forma de remediarla y así fue como se fundaron asilos de varias clases, enfermerías, etc., y se prestó especial atención a la parte de higienización.

Pero ¿qué es la beneficencia? algo más que un lamento, la piedad traducida en acción. Por la falta de medios y de dirección la beneficencia se ve obligada a limitarse a socorrer un reducido número de personas; mientras que la magnitud del mal y sus peligros exigen una vasta obra de redención sobre toda la colectividad. Sólo una obra social que haciendo el bien se fortifique ella misma y prospere por la prosperidad que esparce, podía ejercer una acción eficaz instalándose en este barrio.

Tal es la obra grandiosa y genial que ha llevado a cabo el Instituto Romano de los «Beni Stabili», inspirado por el criterio altamente moderno de su director general, el ingeniero Eduardo Talamo. Esta obra original y compleja no ha sido superada ni en Italia ni en el extranjero. Hace tres años que este Instituto se constituía en Roma y su programa era adquirir inmuebles en la ciudad, con objeto de mejorarlos, realzar su valor y administrarlos como haría un buen padre de familia.

Los edificios adquiridos comprendieron una buena parte del barrio de San Lorenzo, donde el Instituto posee actualmente 58 casas que ocupan una superficie de 30.000 metros cuadrados, conteniendo además de los pisos al nivel de la calle 1.600 pisos de aquéllos en los cuales se aglomeraban numerosas familias. De esta manera la reforma realizada por el Instituto puede llegar a afectar a algunos miles de personas.

Siguiendo su programa, el Instituto pensó que esas casas viejas, mal construidas y antihigiénicas, irían perdiendo cada día

de valor si se dejaban en ese estado, por lo que decidió transformarlas dándoles un aspecto moderno, sólido e higiénico. El nuevo aspecto de las casas y la transformación higiénica y moral que debía forzosamente derivarse de él, asegurarían a la sociedad un rédito mayor del capital invertido. El Instituto estableció, pues, un programa que le permitiese alcanzar su objeto paulatinamente, porque era difícil y poco humanitario evacuar de repente las casas que debían repararse y poner en la calle a la población de todo un barrio.

Hasta ahora el Instituto ha transformado tres inmuebles sobre las bases de su programa, que son:

a) Echar abajo en cada inmueble toda la parte central que ocupan los patios, que daba lugar a habitaciones malsanas y que además privaba de luz al resto de las habitaciones. De este modo quedan los pequeños patios, verdaderos pozos de luz, suprimidos y sustituidos por otros más vastos por donde todo el edificio puede recibir aire y luz.

b) Crear nuevas escaleras y distribuir mejor los pisos reduciéndoles de 6 y 7 habitaciones que antes tenían, a pisos de 2 ó 3 habitaciones como máximo, y cocina.

La importancia de esas transformaciones es evidente tanto si se considera desde el punto de vista económico del propietario como desde el punto de vista moral del inquilino. Aumentar el número de escaleras significa disminuir la aglomeración y el desgaste que produce en el edificio el continuo paso de muchas personas por un solo lugar, personas no todas educadas en el respeto de la casa ni en hábitos de orden y limpieza; y además reducir el contacto entre los inquilinos especialmente de noche, lo cual es un buen principio de higiene moral.

La transformación de los grandes pisos en otros pequeños completa la obra, aislando cada familia, es decir, suprimiendo el negocio de los realquilados y sus desastrosas consecuencias. Reduce por una parte el precio de los alquileres y mejora por otra los ingresos del propietario, el cual viene a cobrar una parte de los beneficios que en el antiguo sistema producía la usura. Si el propietario que cobraba por un piso grande 90 liras mensuales, lo divide en tres pisos pequeños, sanos y bien aireados e iluminados, aumenta evidentemente su renta.

La importancia moral de esta reforma sería ya grande con sólo haber evitado las malas ocasiones y los estímulos que pro-

venían de la aglomeración y de la promiscuidad; haciendo nacer por primera vez en estas clases sociales el dulce sentimiento de sentirse libres dentro de casa en la intimidad de la familia.

Pero los planes del Instituto van más allá: quiere procurar no sólo una casa sino una casa aireada, asoleada, bella y reluciente de limpieza. Ahora bien, para gozar de tanto bienestar es preciso pagar una contribución de *cuidados* y de *buena voluntad*. El inquilino que recibe un piso limpio debe conservarlo en buen estado y cuidar de la limpieza de las paredes desde la entrada principal hasta el interior de sus habitaciones. El que mejor conserva su piso tiene un premio anual; de este modo todos los inquilinos se sentirán estimulados por una noble competencia, a conservar la casa en un perfecto estado de limpieza. El resultado de este sistema de cooperación ha sido extraordinario; el edificio en que nos hallamos y en donde se inaugura la segunda «Casa dei Bambini», está desde hace dos años bajo la única protección de los inquilinos. Pues bien: ¿cuántas casas de la alta burguesía podrían compararse con ésta en lo referente a limpieza y aseo?

Así las gentes, además del sentimiento del hogar, adquieren el de la limpieza, que forma parte del sentimiento estético, esto es: plantas y árboles y flores que se hallan en profusión en los espacios libres. Los inquilinos van adquiriendo con todo esto un orgullo colectivo, el orgullo de poseer la casa mejor conservada y de haber, por lo tanto, alcanzado un grado superior de civilización. Esas gentes no solamente habitan una casa, sino que *saben habitarla y saben respetarla* como corresponde a personas educadas.

Y esto es un gran paso dado hacia el bien, pues el mejoramiento de la casa trae consigo el de la persona que la habita. No se puede tolerar el mueble sucio en una habitación limpia, y siendo la casa limpia una especie de fiesta permanente, nace de ella la necesidad de la limpieza personal.

Una de las reformas más higiénicas del Instituto ha consistido en el establecimiento de baños provistos de agua caliente y fría, donde todos los inquilinos pueden bañarse cuando les toca el turno: gran comodidad que invita a la limpieza. Así nosotros introducimos la civilización y la salud y hacemos penetrar no sólo la luz del sol, sino también la del progreso en aquellos antros de miseria.

No obstante, en la realización de su noble obra el Instituto hallaba un obstáculo serio en los niños menores de siete años, los cuales abandonados durante el día por tener sus padres que acudir al trabajo, incapaces todavía por su tierna edad de comprender las causas que estimulaban a sus padres a cuidar del orden de la casa, se convertían en vándalos inconscientes y destructores del edificio.

Fue entonces cuando surgió una nueva reforma, la más genial, la más seria y brillante de todas: la creación de la «Casa dei Bambini».

En la «Casa dei Bambini», reservada únicamente a los niños del edificio que no han alcanzado la edad escolar, las madres obreras pueden dejar a sus hijos. Allí quedan éstos bien cuidados y educados, descargando así a la madre de un trabajo suplementario y de preocupaciones. Sin embargo, esta obra no puede llevarse a cabo sin que los padres contribuyan con sus cuidados y su buena voluntad; así el Reglamento expuesto en las paredes del edificio dice:

«Las madres tienen la obligación de mandar sus hijos a clase muy limpios y de cooperar a la obra educativa de la directora.»

Esto implica un doble deber: el cuidado físico y el cuidado moral del niño. Si un niño demuestra con sus palabras o con su conducta que en su casa se deshace la obra educativa de la escuela, ese niño es despedido y entregado de nuevo a esos padres que han dado pruebas de ser incapaces de mejorarse y corregirse. El que blasfema, el que se deja llevar de la violencia y se muestra brutal, ése tiene que sentir sobre sí el peso de esas pequeñas vidas que tantos cuidados exigen y ver abandonados moralmente esos seres que tan tiernamente ama. Aprenden así a *merecer* el beneficio de tener dentro de la casa una escuela para sus hijos pequeños.

Y para esto basta la buena voluntad, pues así lo dice el Reglamento; las madres deberán ir por lo menos una vez por semana a hablar con la Directora para darle cuenta de la conducta de sus hijos y al mismo tiempo recoger los consejos que la Directora les dará. Estos consejos se referirán no sólo a la educación del niño, sino también a su salud, pues cada «Casa dei Bambini» tiene un médico que obra de acuerdo con la maestra.

La Directora está siempre a la disposición de las madres, y su vida de persona culta y educada sirve de constante ejemplo a

los habitantes de la casa, porque hay que advertir que tiene la «obligación imprescindible» de alojarse en el mismo edificio y estar en constante contacto con las familias y con sus discípulos. Entre esas personas ineducadas, en estas calles por las cuales nadie que no esté armado se atrevería a circular de noche, he aquí que *va a vivir su misma vida* una gentil señorita de elevada cultura, una educadora de profesión que dedica todas las horas del día y toda su vida a educar las gentes. Verdadera misionera y reina moral del pueblo, si tiene suficiente tacto y un buen corazón recogerá extraordinarios frutos de su obra social.

Este caso es verdaderamente nuevo: parece un sueño irrealizable, pero lo cierto es que ya ha pasado a la práctica. En otros tiempos personas generosas intentaron ir a vivir entre los pobres y civilizarlos, pero esta obra ni puede ser eficaz si la casa del pobre no es higiénica y hace posible la vida en común de gentes más elevadas; ni tampoco se alcanzan resultados sin una *coacción* dirigida al bien, que obligue con premios y ventajas a aceptar a todos los inquilinos de uno de estos grupos de casas, el yugo de la civilización.

El caso es también nuevo en lo referente a la organización pedagógica de las «Case dei Bambini». Éstas no son lugares donde se recogen y se mantienen pasivos a los niños; son, por el contrario, verdaderas escuelas de educación, cuyos métodos están inspirados por los métodos racionales de la pedagogía científica. No podemos ahora referirnos a ellos; basta decir que ya existe anexa a la escuela una sala de baño provista de agua caliente y fría y lavabos para el aseo parcial de los niños; allí donde es posible, la escuela dispone de un espacio de terreno donde los niños podrán cultivar plantas.

Lo que nos importa aquí exponer son los progresos pedagógicos realizados en las «Case dei Bambini». Todo el que conoce la escuela y los principales problemas pedagógicos que entraña, sabe que se viene considerando como un gran principio, principio ideal y casi irrealizable, la armonía entre la familia y la escuela en lo referente a la educación de los niños. La familia es generalmente algo lejano a la que no alcanza la escuela y que muchas veces se rebela contra la misma escuela. La familia está generalmente cerrada a todo progreso pedagógico así como lo está a los progresos del ambiente social. Ésta es la primera vez que se ve la posibilidad práctica de realizar el tan decantado

principio pedagógico. Aquí se introduce la escuela en la casa misma, como propiedad colectiva, y se desenvuelve a los ojos de los padres toda entera la vida de la maestra en el cumplimiento de su alta misión.

Los padres saben que la «Casa dei Bambini» les pertenece y este sentimiento de propiedad es dulce y nuevo para ellos y profundamente educativo. Las madres llegan a adorar la «Casa dei Bambini» y a su Directora, a la que hacen objeto de toda clase de delicadas atenciones, hasta el punto de llegar a depositar en su ventana dulces y flores, como un homenaje mudo y casi religioso. Después de tres años transcurridos en esas clases, si los niños deben asistir a las escuelas primarias públicas, las madres estarán ya preparadas para cooperar a la obra de educación de sus hijos y habrán adquirido un sentimiento difícil de hallar aun en esferas sociales más elevadas, esto es: el sentimiento de merecer por la propia conducta y la propia virtud el premio de poseer un hijo bien educado.

Otro progreso alcanzado en las «Case dei Bambini», es el referente a la pedagogía científica. Puesto que el hombre no es tan sólo un producto biológico, sino también un producto social, y el ambiente social del niño es la familia, en vano buscará la pedagogía científica el mejoramiento de las nuevas generaciones si no logra influir sobre el ambiente en que surgen y crecen las nuevas generaciones. Todas las aplicaciones de la higiene pedagógica fracasarían si la casa permaneciese cerrada a todo progreso. Creo, pues, que haber podido abrir la casa para que en ella pueda penetrar la luz de las nuevas verdades civilizadoras, equivale a haber resuelto el problema de modificar el ambiente de las nuevas generaciones y de este modo hacer posible la realización de los principios fundamentales de la pedagogía científica.

Otro progreso acompaña a la «Casa dei Bambini», y es el de haberse realizado el primer paso hacia la casa socializada. Se encuentra en la misma casa la ventaja de poder dejar a los niños en un sitio no sólo seguros, sino en un sitio que los mejora; y son todas las madres las que gozan de estas ventajas cuando abandonan la casa para dirigirse al trabajo.

Hasta ahora sólo una casta social gozaba de estos beneficios; eran las señoras ricas, las cuales podían entregarse a sus ocupaciones mundanas dejando a sus hijos en manos de la institutriz o de la criada. Hoy las mujeres del pueblo que habitan

estas casas reformadas pueden decir como las grandes damas: he dejado a mis hijos con la institutriz y la criada; y añadir: el médico de casa los vigila diariamente y dirige su normal crecimiento. Las grandes damas inglesas poseen un «cuaderno maternal» donde se anotan las principales medidas y los datos del crecimiento del niño; estas mujeres del pueblo poseen unas «Tarjetas biográficas» de sus hijos, redactadas por la maestra y el médico, que, fundadas en principios científicos, constituyen un «cuaderno maternal» perfeccionado.

Conocemos ya las ventajas de la socialización de ciertos objetos: la de los coches convertidos en tranvías, la de las hachas de cera que se usaban antes para atravesar de noche las calles, convertidas hoy en mecheros de gas; la de tantos artículos fabricados en condiciones tales de baratura, que los hace asequibles a todos, contribuyendo al bienestar general y tendiendo a nivelar en la apariencia las castas sociales, pero todavía no se habían socializado «las personas», esto es, los empleados, las criadas, las institutrices.

De este nuevo hecho han dado las «Case dei Bambini» el primer ejemplo, tanto en Italia como en el extranjero. Su alta significación es debida a corresponder a una necesidad de los tiempos. No se puede decir que es por comodidad el que las madres renuncien a su deber natural y social de cuidar y educar sus hijos pequeños. Es la evolución económico-social la que llama a la obrera al trabajo y la sustrae a sus dulces deberes maternales. Su gran consuelo es saber que sus hijos quedan en buenas manos y que serán bien cuidados durante su ausencia. Pero la bondad de estas obras se deja sentir no sólo entre los obreros manuales, sino que se extiende a la burguesía, en la que se encuentran muchas mujeres que se dedican a trabajos intelectuales. Las maestras y profesoras, algunas de las cuales hasta de noche dan lecciones particulares, se ven a veces en la necesidad de dejar a sus hijos en manos de una criada grosera e inhábil. Después de conocida la existencia de las «Case dei Bambini» han llovido cartas al Instituto pidiendo que se organizaran escuelas que permitieran gozar de esa reforma a esa clase social.

Nosotros hemos logrado socializar de este modo la «función maternal», es decir, una función eminentemente femenina, dentro de la casa. He aquí, en la práctica, resueltos algunos pro-

blemas planteados por el feminismo y que parecían insolubles. ¿Que será del hogar, se decía, si la mujer se aleja de él? He aquí que el hogar se ha transformado y la casa socializada asume parte de antiguas funciones de la mujer.

Yo creo que con el tiempo veremos otras formas nuevas de socialización. La mujer es la enfermera natural de los seres amados de su hogar. ¿Quién no sabe cuántas veces debe abandonar el lecho donde sufren los suyos, para correr al trabajo? La «enfermería en la casa» donde la mujer pudiese entrar en los momentos que tiene libres, donde pudiese velar libremente las noches, resolvería muchas situaciones y representaría grandes ventajas. No sería de las menores la mayor perfección higiénica en el cuidado de los enfermos, el aislamiento de los casos contagiosos y la desinfección. Muchos no saben las dificultades con que tropieza una familia para aislar un niño atacado de una enfermedad contagiosa de sus hermanitos, si ésta no tiene en la ciudad parientes benévolos.

Lo mismo puede decirse de la cocina socializada (cosa algo lejana, pero no imposible, como lo prueban los ensayos en América), la cual envía a cada piso en un ascensor la comida encargada por la mañana. Esta organización sería no menos beneficiosa a la familia burguesa cuya alimentación y cuya salud están en manos de una cocinera ignorante.

Concebida de este modo y así transformada, la casa vendrá a ser para los hombres no sólo un hogar ennoblecido sino también la escuela, el baño público y el hospital. Si al lado de la escuela para niños surgiesen clubes* de entretenimiento y de lectura para los inquilinos, especialmente para los hombres que encontrasen así un modo de pasar la noche, seguramente tendrían pronto que cerrarse las casas de juego, las tabernas y otros centros viciosos.

Estamos, como se ve, bien lejos de la temida destrucción de la familia por la necesidad en que se encuentra la mujer de buscarse trabajo. El hogar asume las dulces atribuciones femeninas y la misión doméstica de la mujer. La casa tiende, pues, a asumir en su evolución un significado más alto y sublime que el del *home* inglés. No está sólo construida con paredes, aunque éstas

* En la primera edición aparecía *clubs*.

estén delicadamente pintadas, y se hayan convertido en custodia de la sagrada intimidad de la familia; la casa tiene un alma, vive, tiene brazos casi tan tiernos y consoladores como los brazos de la mujer. La casa proporciona una vida moral y el bienestar; ella cuida, educa y en algunos casos, nutre a los tiernos niños; y en ella, como en el seno de una mujer generosa y suave, el trabajador halla reposo y estímulos para una nueva vida más perfecta y feliz.

La mujer moderna, como una mariposa salida de su estado de crisálida, se verá libre de todas las atribuciones y trabajos que hasta el presente hacían que el hombre la considerase deseable como fuente de bienestar material. Ella será como el hombre un ser humano libre, un obrero social y como el hombre buscará el bienestar y el reposo en el nuevo hogar socializado. Se verá entonces amada por sí misma y no por el bienestar y reposo que pueda prestar. La finalidad del amor humano no ha de ser el sentimiento egoísta de asegurarse ciertas comodidades; ha de elevarse a regiones más sublimes. El amor ha de multiplicar las fuerzas del espíritu, divinizándolo, y en medio de tanta luz eternizar la especie.

Éste es el amor ideal encarnado por Nietzsche en la mujer de Zaratustra, la cual quiere conscientemente un hijo que sea mejor que ella misma, que la supere. «¿Por qué me deseas?» pregunta al hombre; «¿acaso por miedo a la soledad? ¿Acaso para defenderte de las cosas desagradables de la vida? Si es así, aléjate de mí. Yo quiero el hombre que se ha vencido a sí mismo y se ha formado un alma grande; quiero el hombre que ha conservado su cuerpo robusto y sano; quiero el hombre que quiera vivir conmigo su alma y su cuerpo para procrear el hijo, el hijo mejor, más perfecto, más fuerte que aquéllos que lo han engendrado.»

Mejorar conscientemente la especie, cultivando la propia salud y la propia virtud: he aquí el deber del que quiere formar una familia. ¡Sublime concepto de un deber en el cual apenas pensamos!

Así el hogar del porvenir, viviente, dulce, educador y lleno de consuelos, será el verdadero nido de la pareja humana que quiere mejorar la especie y lanzarla triunfante en la eternidad de la vida.

REGLAMENTO DE LA «CASA DEI BAMBINI»

El Instituto de los «Beni Stabili» organiza en el inmueble N... de su propiedad una «Casa dei Bambini» donde se admitirán los hijos de los inquilinos que no han alcanzado la edad que se exige para el ingreso en las escuelas primarias.

La finalidad principal de las «Case dei Bambini» es la de cuidar gratuitamente a los hijos de aquellos padres que se vean obligados a abandonar la casa para acudir al trabajo.

En las «Case dei Bambini» se cuida de la educación, la higiene y el desarrollo físico y moral de los niños, mediante procedimientos adecuados a sus edades.

El personal de la «Casa dei Bambini» comprende una Directora, una auxiliar y un médico.

La Directora fijará el horario.

Serán admitidos todos los niños de tres a siete años de edad.

Los padres no pagarán cuota alguna: se les imponen, no obstante, las siguientes obligaciones:

a) Mandar los niños a la clase a la hora fijada, limpios el cuerpo y el vestido, debiendo todos llevar el delantal de la escuela.

b) Manifestar el mayor respeto por la Directora y por todas las personas que forman parte de la «Casa dei Bambini», y ayudar a la Directora en su obra de educación. Por lo menos una vez por semana, podrán las madres hablar con la Directora, para darle cuenta del comportamiento de sus hijos en la casa, para enterarse de lo que hacen en la escuela y para recibir consejos para el mayor bien de los niños.

Serán expulsados de la «Casa dei Bambini»:

a) Los que se presenten con los vestidos rotos o sucios.

b) Los que se muestren indisciplinados.

c) Aquellos niños cuyos padres faltasen al respeto a cualquiera de las personas encargadas de la «Casa dei Bambini» o que destruyesen por su mala conducta la obra educadora que constituye la finalidad de la escuela.

En la asignación del premio anual que se concede al que mejor ha conservado su piso, será tenido en cuenta también, el modo cómo los padres han cooperado a la acción de la Directora en la tarea de educar a sus hijos.

III

Los métodos pedagógicos usados en la «Casa dei Bambini»

Parte general

Apenas tuve a mi disposición una escuela de niños pequeños, me propuse hacer de ella un campo experimental de pedagogía científica y de psicología del niño. Tomé como punto de partida el mismo de Wund, esto es: que la psicología del niño no existe. En efecto, las experiencias de Preyer y Baldwin se han hecho tan sólo sobre dos o tres niños hijos de los propios experimentadores. Por otra parte, los instrumentos de psicometría deben reducirse en número y simplificarse si se quieren aplicar a niños pequeños, los cuales no se prestan fácilmente a ser objeto de experimentación; y aun dado el caso de que se prestaran dócilmente, la psicología del niño se podría fundar tan sólo en datos proporcionados por la observación externa, ya que debemos renunciar a los que se adquieren por medio de la introspección.

Para mis estudios decidí tener en cuenta los estudios de los demás, manteniéndome en lo posible independiente. Como cosa esencial me concreté a la afirmación o, mejor dicho, a la definición de Wund: «Todos los métodos de psicología experimental pueden reducirse a uno solo, esto es: la observación exactamente reglamentada.»

Tratándose de niños debía intervenir otro factor: el estudio de su desarrollo. En este punto me sometí también a aquel criterio general sin atenerme a los dogmas relativos a las actividades del niño según sus distintas edades.

PARTE ANTROPOLÓGICA

En lo referente al desarrollo físico pensé en primer lugar en regular las medidas antropométricas, escogiendo las principales.

Hice fabricar un antropómetro* para niños con una escala métrica que mide alturas desde 0,50 m a 1,50 metros. Sobre el pie del aparato hice disponer un taburete móvil a la altura de 0,30 m que debe servir para medir los niños sentados. Actualmente aconsejo la fabricación del antropómetro de modo que de un lado pueda medirse la estatura total en pie y del otro la estatura del niño sentado. En este segundo lado el cero de la escala está a una altura de 0,30 m, esto es, corresponde a la altura del asiento. Para esta disposición las piezas movibles que corren por las ranuras verticales y sirven para determinar las alturas, han de estar independientes la una de la otra. De este modo se pueden medir dos niños a la vez. De todos modos, con este sistema se evita la pérdida de tiempo que representaba el tener que quitar y poner el asiento y el calcular las diferencias.

Facilitada así la técnica de las mediciones, dispuse que se tomaran cada mes las estaturas de los niños en pie y sentados y para tener medidas más exactas y al mismo tiempo para que fuesen hechas con más regularidad, establecí que la estatura debía medirse el día siguiente de cada mes en el cual había nacido, o sea el día que cumplía meses de haber nacido.

A este propósito hice componer un registro como el siguiente:

---

* En la primera edición aparecía *atropómetro.*

Día del mes	SEPTIEMBRE		OCTUBRE	
	ESTATURA		ESTATURA	
	En pie	*Sentado*	*En pie*	*Sentado*
1				
2				
3				
4				

Los espacios correspondientes a cada número sirven para registrar el nombre del niño nacido en aquel día del mes. Así la maestra sabe cuáles son los niños que debe medir en la fecha que señala el calendario. El registro exacto se produce de este modo sin que el trabajo de la maestra venga recargado de un modo sensible.

En cuanto al peso, he dispuesto que se anote cada semana, utilizando una báscula colocada en el cuarto de baño. Si el niño ha nacido en lunes o martes o viernes, etc., se le pesa ese día de la semana después de haberse desnudado para tomar su baño. Sería preferible el baño diario, pero para que fuese posible en una escuela sería preciso tener una piscina donde pudiesen bañarse todos los niños a la vez.

El baño semanal ya es difícil de realizar y nos es forzoso relegarlo al campo de la teoría. He aconsejado el pesar los niños semanalmente, con la intención de estimular al baño periódico[7].

La anotación del peso se hace de un modo muy sencillo en la forma que indica el siguiente modelo de registro:

---

[7] Para evitar la piscina he ideado una forma de baño especial. Consiste en una gran bañera con soportes en el fondo para colocar transversalmente pequeñas bañeras individuales que deberán tener en el fondo un gran agujero. Como las pequeñas bañeras están contenidas en la grande, al llenarse ésta el agua penetra también en las pequeñas. Una vez llenas pueden bañarse los niños reuniendo este baño las ventajas de la piscina sin los inconvenientes de un baño común en la misma agua.

Vaciándose la bañera grande se vaciarán también las pequeñas y si éstas son de metal, pueden levantarse con objeto de lavar el fondo de la gran bañera. Pero esto no pasa de ser un proyecto para el porvenir.

	SEPTIEMBRE			
	1.ª semana kg	*2.ª semana kg*	*3.ª semana kg*	*4.ª semana kg*
Lunes				
Martes				
Miércoles				

Cada página del registro corresponde a un mes.

He pensado que éstas han de ser las únicas medidas antropológicas de las cuales debe ocuparse la maestra. Un médico que se hubiese especializado en la antropología del niño, podría tomar otras. Mientras tanto, yo misma las emprendí por mi cuenta.

La obra del médico debe ser compleja; para facilitar su ordenación hice imprimir unas fichas biográficas como las del siguiente modelo:

N ..... *Fecha de la inscripción* .....
Nombre y apellidos ..... *Edad* .....
Nombre de los padres ..... *Edad del P.* .....
Edad de la M. ..... *Profesión* .....
Antecedentes hereditarios .....

.....

.....

.....

Antecedentes personales .....

.....

.....

.....

DATOS ANTROPOLÓGICOS

Estatura en pie	Peso	Circunferencia torácica	Estatura sentado	Índice de la estatura	Índice ponderal	CABEZA			
						Circunf.	Diámet. a-p	Diámet. transv.	Índice cefálico

Constitución física .....
Estado de los músculos .....
Color de la piel .....
Color del cabello .....

OBSERVACIONES

.....

.....

.....

Como se ve, esos datos son fáciles de obtener. Yo aconsejo que se tomen una vez al año las siguientes medidas:

Circunferencia de la cabeza, los dos diámetros máximos de la cabeza, la circunferencia torácica, el índice cefálico, el pon-

deral o de peso y el índice de estatura. La justificación de la elección de estos datos queda expuesta en mi trabajo de *Antropología pedagógica*. El médico deberá tomar estas medidas dentro de la semana o del mes de su cumpleaños, y si es posible el mismo día de su cumpleaños. De esta manera el médico ve facilitado su trabajo porque las medidas no se toman diariamente ni todas de una vez. Corresponde a la maestra avisar al médico los días que los niños han de ser medidos.

La antropología adquiere así una aplicación educativa. Saliendo de la «Casa dei Bambini» sabrán sin duda contestar a esta pregunta:

— ¿En qué día de la semana has nacido?
— ¿En qué día del mes?
— ¿Cuándo es tu cumpleaños?

Con esto los niños habrán adquirido hábitos de orden y sobre todo el hábito de observarse a sí mismos. Los niños experimentan un gran placer en hacerse medir. Al fijar la maestra su mirada sobre el niño y al pronunciar la palabra *estatura,* éste se descalza rápidamente y con semblante sonriente corre a colocarse junto al antropómetro, adoptando por sí mismo la posición normal de un modo tan perfecto que la maestra no tiene otro trabajo que el de correr el indicador y leer la altura que señala.

Además de las medidas que el médico toma con los instrumentos comunes: con el compás de espesor y con la cinta metálica, hace observaciones sobre la pigmentación, sobre el trofismo muscular, sobre el estado de las glándulas linfáticas, sobre la circulación de la sangre, etc. Descubre las deformaciones, los estados patológicos eventuales, describiéndolos minuciosamente (raquitismo, pereza infantil, estrabismo, etc.). Este estudio detallado guiará al médico en las preguntas que ha de formular a los padres.

El médico, además, constata la presencia de enfermedades como eczemas, otitis, conjuntivitis, estados febriles, disturbios intestinales, etc. La importancia de esta inspección médica se completa con la existencia de la *enfermería en la casa* misma, que permite cuidar y vigilar continuamente a los enfermos, como sucede en la casa moderna de los Beni Stabili», del Prati di Castello, en Roma.

En estas «Case dei Bambini» aprendí que las encuestas sobre enfermedades que se derivan de las que se hacen en las clínicas, no pueden adaptarse a la escuela, porque aquí los niños son en su gran mayoría normales. Por esto exhorté a las maestras a que se procuraran en sus conversaciones con las madres datos más bien de orden social: la cultura de los padres, sus costumbres, sus beneficios, su comida, etc., con objeto de poder trazar monografías de familias a la manera de Le Play. Esto puede aconsejarse allí donde la maestra habite la misma casa que sus alumnos y sus familias.

Los consejos del médico sobre la higiene individual de cada niño y sobre la higiene infantil en general transmitidos a la familia por conducto de la maestra, pueden ser de grandes resultados. Éstos aumentarán si la maestra añade a estos consejos higiénicos sugestiones sobre la educación individual de cada niño.

EL AMBIENTE Y EL MOBILIARIO ESCOLAR

El método de la *observación* exige indudablemente una *observación metódica* del crecimiento del niño. Todo lo dicho hasta aquí encaja dentro del método, pero no lo establece.

El método de la observación se establece sobre una sola base fundamental: la libertad de los niños en sus manifestaciones espontáneas.

El ambiente y el mobiliario han de adaptarse pues a este principio. Si dijese que la escuela debiera poseer un terreno cultivable y un gran espacio destinado a juegos al aire libre, no diría nada nuevo. Mi innovación consiste en haber comunicado estos terrenos con la misma clase de manera que los niños puedan entrar y salir siempre que quieran, como sucede en una escuela de Milán, donde una ventana convertida en puerta abre un acceso directo al jardín o patio de la escuela.

Pero de esto hablaremos luego más extensamente.

La principal modificación que he hecho sufrir al mobiliario escolar, es la supresión de los bancos. He hecho construir pequeñas mesas de sólidas patas de forma rectangular, donde pueden sentarse cómodamente dos niños, que pueden ser fácilmente transportadas por los mismos. He hecho fabricar además si-

llitas de madera (las de paja se desgastan con facilidad) de formas elegantes, y pequeños sillones de mimbre. Pero hoy se construyen también pequeñas mesas cuadradas unipersonales y mesitas de varias formas y medidas que se recubren con tapetes blancos bordados y se adornan con jarros de flores. En Suiza las clases convertidas en «Casa dei Bambini» han adoptado mesas unipersonales y sillitas de madera que se fabrican en Burgdorf o Berthoud. Forma parte del mobiliario un lavabo muy bajo (un niño de cuatro años ha de poder alcanzar la palangana), que tenga donde poder colocar el jabón, el cepillo y la toalla.

Una gran escupidera sirve para echar el agua de lavar los dientes (se sabe que los niños no escupen).

Los armarios son bajos, de manera que un niño alcance un objeto colocado encima de él, pero muy largos con objeto de que pueda contener muchos cajoncitos, cada uno de los cuales tiene su llave que el alumno puede abrir y cerrar a voluntad para colocar dentro los objetos de su propiedad. Sobre el armario se coloca un tapete bordado y una pecera con peces vivos. Alrededor de la clase cuelgan de las paredes pizarras también muy bajas alternadas con cajoncitos para el yeso y los borradores.

Encima de las pizarras cuelgan cuadros que representan niños, escenas de familia, escenas campestres, animales domésticos, en forma simple y graciosa. Entre estos cuadros figura siempre en Roma el cuadro de la familia real de Italia. Un gran cuadro, reproducción en color de la «Virgen de la Silla», de Rafael, preside a todos los demás. Lo hemos escogido como símbolo de la «Casa dei Bambini», porque éste no representa tan sólo un progreso social, sino un progreso del sentimiento humanitario.

La creación de las «Case dei Bambini» está estrechamente relacionada con la elevación del nivel de la madre, con el progreso de la mujer y con la protección de la infancia. El cuadro de la Virgen no representa sólo la Virgen ideada por el divino Rafael, bella y dulce como una madre sublime con su hijo adorable que será todavía mejor que ella; al lado de un símbolo tan perfecto de la maternidad viva y real está la figura de San Juan, que representa la humanidad. En el cuadro de Rafael aparece pues, la humanidad rindiendo culto a la maternidad, hecho sublime que la llevará a su triunfo definitivo; y al mismo tiempo se representa cómo la humanidad no sólo establece nobles lazos

entre la madre y el hijo, sino que relaciona la madre con la humanidad entera. Si algún día las «Case dei Bambini» se esparciesen por el mundo, el cuadro de Rafael aparecerá para delatar elocuentemente la patria donde han nacido.

Los niños no pueden comprender el significado simbólico de esta Virgen; pero verán en este cuadro algo más que en otros que representan padres, madres y niños, y les quedará grabado en el corazón con una impresión religiosa.

Tal es el ambiente.

* * *

Comprendo la primera objeción que se presenta en la mente de los partidarios de los antiguos métodos. Los niños al moverse arrastrarán las sillas y las mesas produciendo ruido y desorden; pero esto es un prejuicio. Por la misma razón que se ha creído que era necesario fajar a los recién nacidos y encerrar a los niños en cestos para enseñarles a dar los primeros pasos, se ha creído también que en la escuela es preciso que exista un banco bien pesado y clavado en el suelo. Todo esto se basa en el concepto que se tiene de que el niño debe crecer en la inmovilidad, y sobre el extraño prejuicio de que para someterle a una acción educativa se deba mantener su cuerpo en una posición especial.

Las mesas, las sillas, los sillones ligeros y transportables permiten que el niño *escoja* la posición que más la conviene; el niño podrá así acomodarse y sentarse en su puesto, lo cual constituirá un signo externo de libertad y un medio educativo. Si un movimiento inhábil del niño hace caer una silla produciendo ruido, tendrá con ello una prueba evidente de su incapacidad; en cambio, el mismo movimiento entre los bancos hubiera pasado inadvetido. Así el niño tendrá una manera de corregirse y cuando se haya corregido tendrá también la prueba de ello, pues las sillas y mesas permanecerán quietas y silenciosas en sus puestos, lo cual significará que el *niño ha aprendido a moverse.* En el antiguo sistema la prueba de la disciplina consistía en todo lo contrario: consistía en el silencio y la inmovilidad del niño. Esta inmovilidad y silencio *impiden* que el niño aprenda a moverse con gracia y con discernimiento, y cuando se encuentra en un ambiente donde no existen los bancos, lo más probable es que tire

al suelo los objetos ligeros. Con nuestro sistema, el niño adquiere en cambio una destreza en sus movimientos que le será útil fuera de la escuela y que le asegurarán para el porvenir maneras libres pero correctas.

La maestra de la «Casa dei Bambini» de Milán, hizo construir un largo estante, cerca de una ventana, sobre el cual disponía los pupitres con las placas de hierro de formas geométricas usadas en los primeros ejercicios de dibujo (véase más adelante el material para los ejercicios preparatorios de la escritura). Pero sucedía que siendo el estante demasiado estrecho, al escoger los niños las placas de hierro, caía a veces el pupitre al suelo, produciendo gran ruido. La maestra pensó que debía arreglar el estante, pero como el carpintero tardase en acudir, sucedió que los niños a costa de esfuerzos llegaron a adquirir tal habilidad que ya no volvieron a caer los pupitres. La destreza de los niños remediaba los defectos del mueble.

La sencillez o la imperfección de los objetos sirven, pues, muchas veces, para desarrollar la actividad y la destreza de los niños. Todo esto es lógico, simple. Visto y experimentado, parece a todos cosa evidente como lo del huevo de Colón.

LA DISCIPLINA BASADA EN LA LIBERTAD

El método pedagógico de la *observación* tiene por base la *libertad* del niño; y *libertad* ha de ser sinónimo de *actividad.*

He aquí otro principio difícil de entender y de aceptar para los partidarios de la escuela actual. ¿Cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad?

En nuestro sistema tenemos ciertamente un concepto distinto de la *disciplina*. Si la disciplina se funda sobre la libertad, decimos que la disciplina debe necesariamente ser *activa*. No se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo o inmóvil como un paralítico. Éste es un individuo reducido a la nada; no es un individuo disciplinado.

Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede, por lo tanto, disponer de sí mismo cuando sea preciso, seguir una línea de conducta.

Este concepto de la *disciplina activa* no es fácil de comprender ni de obtener, pero encierra ciertamente un elevado principio *educativo,* bien distinto de la coerción ejercida hasta el presente.

La maestra necesita una técnica especial para conducir al niño a una disciplina de esta naturaleza, disciplina que le acompañará toda la vida, con la cual avanzará indefinidamente hacia la perfección. Así como el niño que aprende a moverse y a estar quieto se prepara no para la escuela sino para la vida, convirtiéndose en un individuo *correcto por costumbre* en todas sus manifestaciones sociales, así el niño se acostumbra a una disciplina que no se limita a manifestarse en el ambiente de la escuela, sino en la misma sociedad.

La libertad del niño debe tener como *límite* el interés colectivo; como *forma* de lo que llamamos la educación de las buenas maneras y de los actos. Debemos, pues, impedir al niño todo aquello que pueda ofender o perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto indecoroso o grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que ésta sea, debe ser no sólo tolerada, sino observada por la maestra. He aquí un punto de capital importancia.

La preparación científica del maestro debe capacitarle para estas observaciones y despertarle un interés simpático por ellas. En nuestro sistema el maestro debe ser más un *pasivo* que un *activo,* y su paciencia debe estar compuesta de ansiosa curiosidad científica y de absoluto *respeto* por el fenómeno que quiere observar. Es preciso que el maestro entienda y *sienta* su posición de *observador;* la actividad debe estar en el *fenómeno.*

Éste es el criterio que conviene tener en la escuela de niños pequeños donde aparecen las primeras manifestaciones psíquicas de su vida. Nosotros no podemos calcular las consecuencias que puede tener el sofocar un acto espontáneo cuando el niño empieza apenas a obrar; seguramente sofocamos la *vida misma.* La humanidad que se manifiesta ya con todos los esplendores intelectuales en la tierna infancia, como el sol se manifiesta al amanecer, debiera ser respetada con religiosa veneración. La única acción educativa eficaz en esa época será la que tienda a *ayudar* el completo desarrollo de la vida.

Para esto es preciso evitar rigurosamente *el detener los movimientos espontáneos* y renunciar a nuestra costumbre de *obligar*

a los niños a realizar actos por la imposición de la propia voluntad; a menos que se trate de actos inútiles o perjudiciales, pues éstos deben ser sofocados y destruidos.

* * *

Cuando tuve que preparar para este sistema maestras no ejercitadas en la observación científica, pude medir la distancia que lo separa de los sistemas empleados en las escuelas públicas. Las mismas maestras inteligentes que han comprendido los principios, encuentran muchas dificultades cuando se trata de ponerlos en práctica. No pueden comprender que tienen que adoptar una actitud *pasiva* como la del astrónomo que se sienta inmóvil frente al telescopio, mientras los astros ruedan vertiginosamente por el espacio. Esta idea de que la vida y todas las cosas *se desenvuelven por sí solas* y que para estudiarlas, para descubrir sus secretos, o dirigirlas, es preciso antes conocerlas sin intervenir, es muy difícil de ser verdaderamente *asimilada* y de ponerla en práctica.

La maestra ha aprendido demasiado a ser la única actividad libre de la escuela; le parece que su obligación consiste en sofocar la libre actividad de sus alumnos. Cuando no puede obtener el orden y el silencio, se siente avergonzada y mira a su alrededor como si quisiera hallar un testimonio de su inocencia; es en vano que se le haya enseñado que el desorden de los primeros días es inevitable. Cuando se apercibe de que no debe hacer otra cosa sino *mirar,* se pregunta si no sería mejor presentar su dimisión, ya que no ejerce de maestra.

Después, cuando empieza a discernir cuáles son los actos que debe impedir y cuáles debe tan sólo observar, la maestra antigua experimenta una fuerte emoción y empieza a preguntar si podrá mantenerse a la altura de su nueva misión.

La maestra que no esté preparada se encontrará durante mucho tiempo desorientada e impotente; mientras que la que esté preparada quedará tanto más maravillada y será mayor su interés, cuanto más vasta sea su cultura científica y su práctica en la experimentación.

En la novela de Notari «Mio zio miliardario», que es una crítica de las costumbres modernas, se pone de manifiesto un ejemplo muy elocuente de los antiguos métodos disciplinarios.

El *zio* (tío) cuando era niño fue encerrado en una escuela después de haber cometido en su casa toda clase de travesuras desesperantes, y de haber puesto toda la casa en revolución.

Allí, el *zio,* esto es, el niño Fufú, experimenta la primera emoción cuando se apercibe de que la graciosa Fufetta, que es una niña que está sentada a su lado, está triste porque no tiene su almuerzo.

«Miró a su alrededor, miró a Fufetta, se levantó, tomó la cesta y sin decir una palabra lo puso sobre su falda.

»Después retrocedió algunos pasos y sin saber por qué ni cómo, inclinó la cabeza y se puso a llorar.

»Mi *zio* no sabía explicarse la causa de este llanto repentino.

»Había visto por primera vez dos ojos bondadosos llenos de lágrimas y había sentido una repentina conmoción y al mismo tiempo una gran vergüenza: la vergüenza de comer junto a una persona que no tiene qué comer.

»No sabiendo expresar su sentimiento ni lo que tenía que decir para hacer aceptar el ofrecimiento de su cesta, ni qué podía imaginar para disimular el valor de su regalo, había sido víctima de este primer choque profundo que recibía su alma naciente.

»Fufetta, confusa, corrió hacia él.

»Con una infinita delicadeza le apartó el brazo con el que escondía su cara.

»—No llores, Fufú... —le dijo en voz baja casi suplicándole.

»Y parecía que hablaba con su muñeca, tan maternal era su expresión; él tenía un semblante melancólico y triste.

»Entonces la niña lo abrazó y mi *zio,* cediendo al impulso que le llenaba el corazón, alargó el cuello y sin saber ni mirar lo que hacía, mudo y sollozante le besó en la barba.

»Suspiró después profundamente, se pasó las manos por la cara para hacer desaparecer de sus ojos y de su nariz las húmedas huellas que quedaban y se serenó de nuevo.

»Una voz aguda gritaba en el fondo del patio:

»—¡Eh...! aquellos dos de allá... Vivo... dentro...

»Era la encargada de la vigilancia.

»Sofocaba aquel «primer impulso» hacia el bien de un alma rebelde con la misma ciega brutalidad que se hubieran separado dos niños que se estuviesen peleando.

»Era la hora de entrar en clase.»

Durante los primeros tiempos vi que mis auxiliares en las «Case dei Bambini» se conducían de la misma manera que la maestra descrita por Notari; sin *observar* ni *distinguir* los movimientos, reclamaban involuntariamente el silencio y la inmovilidad. Una vez sucedió que una niña había reunido a su alrededor algunas compañeras y se movía en medio del grupo hablando y haciendo grandes gestos. La maestra acudió, la cogió por los brazos y la exhortó a permanecer quieta; pero yo, observando la niña, comprendí que quería representar el papel de maestra y de madre, que enseñaba a las otras las plegarias, y con grandes gestos invocaba a los santos y hacía la señal de la cruz; esta niña se manifestaba ya como una verdadera *directora.*

Otro niño, muy descompuesto en sus movimientos, y que era tenido por un inestable, un anormal, se puso un día con una intensa atención a desordenar las mesas. Se le detuvo en seguida porque hacía demasiado ruido; pero aquel niño mostraba por primera vez una tendencia a *movimientos coordinados a un fin determinado,* por lo cual debía haber sido respetado.

En efecto, después de esto empezó a tranquilizarse como los otros niños, cada vez que tenía sobre su mesa algún objeto que podía cambiar de lugar.

Otras veces sucedía que mientras la directora colocaba en su caja los objetos usados, una niña se le acercaba y cogía los objetos con la evidente intención de imitarla. El primer impulso de la maestra era mandarla sentar, diciéndole: «deja estar esto, vete a tu sitio». La niña expresaba con sus actos la tendencia a realizar una acción útil y hubiera seguramente despuntado en los ejercicios de ordenación de cosas.

Otra vez los niños se habían agrupado alrededor de una vasija llena de agua donde nadaban unos pececitos. Había en la escuela un niño que apenas contaba dos años y medio y éste se había quedado solo atrás y manifestaba una gran curiosidad. Yo lo observaba de lejos. Con gran interés se fue acercando al grupo, intentó apartar a los otros para abrirse paso y, no consiguiéndolo, se detuvo y miró a su alrededor. Era interesantísimo observar cómo la cara del niño expresaba fielmente su pensamiento; si hubiese tenido a mano un aparato fotográfico, le hubiera recogido todas aquellas expresiones.

De pronto se fijó en una silla y se dispuso a transportarla cerca del grupo y subirse encima para poder ver algo. Se puso

en movimiento con la cara radiante de esperanza; pero en aquel momento la maestra lo cogió brutalmente (o quizá suavemente según ella opina) en brazos y le hizo ver la vasija por encima del grupo que formaban los niños, diciendo: Ven tú también, pobrecito, mira como los otros». Viendo los peces es indudable que el niño no experimentó el placer que estaba a punto de sentir venciendo solo, con sus propias fuerzas, un obstáculo; además la visión de los peces no le reportó ventaja alguna, mientras que aquel esfuerzo inteligente hubiera contribuido a desarrollar sus fuerzas internas. La maestra *impidió que el niño* se educara a sí mismo, sin darle nada en compensación. Él estaba a punto de sentirse victorioso y en vez de esto se tuvo que ver sostenido por dos brazos, como un impotente. De su semblante desapareció aquella expresión de alegría, de ansiedad, de esperanza que me había interesado tanto, y quedó tan sólo la expresión estúpida del niño que sabe que otros obrarán por él.

Cuando las maestras se cansaron de oír mis observaciones, empezaron a dejar hacer a los niños todo lo que querían; vi algunos con los pies sobre la mesa o con los dedos metidos en la nariz, sin que la maestra interviniese para corregirlos. Vi a algunos dar empujones a sus compañeros y aparecer en sus semblantes una expresión de violencia, sin que la maestra hiciese la más pequeña observación. Entonces tuve que intervenir pacientemente para hacer ver con qué absoluto rigor se deben impedir y sofocar poco a poco todos los actos que no deben realizarse, a fin de que el niño aprenda a discernir lo bueno de lo malo.

Éste es el *punto de partida* necesario para la disciplina y representa el tiempo más difícil para la maestra.

La primera noción que el niño debe adquirir para conseguir una disciplina activa, es la del *bien* y del *mal.* El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el de disciplinar *para la actividad, para el trabajo, para el bien;* no *para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.*

Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente sin hacer ruido, me parecería una clase muy bien disciplinada.

* * *

Alinear los niños como en la escuela pública corriente, asignar a cada uno un puesto y pretender que los niños se queden quietos en él, todo esto se conseguirá después y será el primer paso de una educación colectiva. Pues en la vida también ocurre que debamos permanecer todos sentados y quietos cuando asistimos a un concierto, conferencia, etc.; y ya sabemos todos el sacrificio que esto representa.

Se puede por lo tanto ordenar los niños haciéndolos sentar cada uno en su puesto, tratando de hacerles comprender que esta disposición es buena y que es una ventaja y es además *bello* el estar así colocados. De esta manera el estar en su sitio quietos y callados viene a ser el resultado de una especie de *lección,* es decir, que se *asimilen* un principio de orden colectivo.

Si después de haber comprendido esta idea los niños se levantan, hablan, cambian de lugar, ya no lo hacen como antes sin saberlo y sin pensar; lo hacen porque *quieren* levantarse, hablar, etc. Salen *de un estado de reposo y de orden* para emprender una *acción voluntaria* cualquiera y sabiendo que hay actos prohibidos se verán en el caso de tener que discernir entre el bien y el mal.

Los movimientos de los niños irán siendo con el tiempo más coordinados y perfectos a medida que irán reflexionando sobre sus propias acciones. El libro de la maestra, el libro inspirador de sus actos en el cual podrá leer y estudiar para convertirse en una buena educadora, consistirá en la observación del modo cómo obran los niños al pasar de los movimientos desordenados a los *movimientos espontáneamente ordenados,* y de cómo para alcanzar este resultado hacen una especie de selección de las propias tendencias, que al principio se presentan confusas en el desorden de sus movimientos,

Las diferencias individuales que se manifiestan usando este procedimiento, son extraordinarias; el niño consciente y libre se *revela a sí mismo.*

Algunos niños se quedan sentados en su sitio, apáticos, como dormidos; otros se levantan para gritar, pegar, tirar objetos por el suelo; otros, por fin, van a cumplir un acto determinado, como tumbar una silla en el suelo para sentarse encima, desordenar una mesa, mirar un cuadro, etc. Los primeros se revelan como retrasados de inteligencia o enfermos; los segundos como retrasados desde el punto de vista del carácter; los últimos como seres inteligentes capaces de expresar sus gustos,

sus tendencias, su poder de atención espontánea y los límites de su paciencia.

El concepto de la libertad del niño no puede ser simple como el que se adquiere al observar plantas, insectos, etc.; porque el niño, por la impotencia en que vive al nacer y por ser un ente social, se ve sujeto a toda suerte de *trabas* que *limitan* su actividad.

Un método educativo que tenga por base *la libertad,* debe intervenir para ayudar al niño a conquistarla; esto es, a disminuir dentro de lo posible las trabas sociales que limitan su actividad. Y a medida que el niño avance por este camino, sus manifestaciones espontáneas revelarán mejor su naturaleza. He aquí por qué la primera intervención educativa ha de tener por objeto conducir al niño por el camino que ha de llevarle a su independencia.

LA INDEPENDENCIA

No se puede ser libre sin ser independiente; por esto las manifestaciones activas de la propia libertad deben ser conducidas, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia.

Desde el momento en que el niño pequeño abandona el pecho materno, se halla ya en el camino de la independencia.

En lugar de la leche que al principio le bastaba, hallará ahora diversas clases de sopas a su disposición y verá así multiplicados sus medios de subsistencia que antes estaban reducidos a uno solo.

No obstante, el niño es todavía dependiente no sabiendo todavía andar, ni vestirse, ni lavarse, ni pedir las cosas con un lenguaje claro. Es, pues, *esclavo* de todos.

A la edad de tres años un niño podría en gran parte hacerse *independiente* y libre.

Nosotros no hemos todavía asimilado bien el concepto de la *independencia,* porque la forma social en que vivimos es *servil.* En una época como la nuestra en que existen los servidores, el concepto de la independencia no puede ser vital, como era oscuro en tiempo de la esclavitud el concepto de libertad.

No son los servidores los que dependen de nosotros, somos nosotros los que dependemos de ellos. No es posible aceptar en la sociedad un error humano de tal naturaleza, sin que aparez-

can los efectos que revelan una inferioridad moral. Creemos ser independientes porque nadie nos manda y en cambio mandamos a los demás; pero hay que advertir que el señor que necesita llamar a su criado, está ligado a su propia inferioridad. El paralítico que a causa de una enfermedad no puede quitarse los zapatos y el príncipe que no puede quitárselos a causa de un prejuicio social, se hallan en las mismas condiciones.

El pueblo que admite la servidumbre, que considera una ventaja para un hombre el ser servido por otro hombre, tiene el instinto del servilismo, fácilmente se apresura a *servir*.

Y, sin embargo, el que es servido ve limitada su independencia. Este concepto será el fundamento de la dignidad de los hombres del porvenir: «No quiero ser servido porque no soy un impotente». He aquí la idea que un hombre debe adquirir antes de sentirse verdaderamente libre.

Una acción pedagógica sobre los niños pequeños, para ser eficaz, debe ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a su independencia. Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos: he aquí la educación que conduce a la independencia.

Nosotros *servimos* al niño; y hay que tener en cuenta que nuestros actos serviles le perjudican tanto como aquellos que tienden a sofocar un movimiento espontáneo, útil.

Creemos que los niños son como los títeres inanimados; los lavamos y les damos de comer como ellos hacen con sus muñecas. No pensamos nunca que el niño que *no hace* alguna cosa, no *sabrá hacerla* y que posee los medios fisio-psicológicos para aprender a hacer. Nuestro deber es, pues, ayudarlo a conquistar la realización de actos útiles. La madre que da de comer a su hijo sin hacer el menor esfuerzo para enseñarle a coger la cuchara y acercarla a su boca, o que al comer delante de él no le invita a observar cómo lo hace, no es una buena madre. Ella ofende la dignidad humana de su hijo, lo trata como un títere, olvidando que lo que se le ha confiado no es un objeto inanimado, sino un hombre.

Enseñar a un niño a comer, a lavarse, a vestirse, es un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo. Lo primero es la tarea de un educador; lo segundo es el trabajo inferior y fácil del sirviente.

Trabajo este inferior y además peligroso, que pone obstáculos a la vida que se desenvuelve y que a las consecuencias inmediatas suma otras más graves para el porvenir. El señor que tiene demasiados criados, no sólo se convierte en su esclavo, sino que sus músculos se debilitan en la inacción y pierden por fin su capacidad para la acción. La mente del que en vez de trabajar, manda, se debilita y atrofia.

Si un día en un momento de conciencia lúcida el que ha sido siempre servido quisiese reconquistar su libertad, se daría cuenta de que ya no posee la fuerza necesaria para ello. Este criterio debiera ser el de los padres de las clases sociales privilegiadas.

Toda ayuda inútil es un obstáculo al desarrollo de las fuerzas naturales.

Las mujeres orientales llevan calzones y las europeas llevan faldas; pero las primeras, más todavía que las segundas, han sido educadas para la inmovilidad. Esto trae como consecuencia que el hombre trabaja para la mujer y ésta no hace uso alguno de su actividad y languidece en la esclavitud. Esta mujer no sólo está mantenida y servida, sino también disminuida en su valor humano; y se muestra inferior en todos aquellos terrenos en que tiene que sostener y salvar su vida.

Un ejemplo aclarará nuestro pensamiento: Un coche que lleva el padre, la madre y un niño, corre por un campo. Un bandido armado de una escopeta, detiene el coche con la frase conocida: «la bolsa o la vida». Frente a este acto las tres personas obran de un modo distinto: el hombre que es buen tirador y va armado de un revólver, la emprende contra el asesino; el niño que posee como únicas armas la libertad y la ligereza de sus piernas, se pone a gritar y huye alocado por la carretera.

La mujer, que no posee armas de ninguna clase, porque sus piernas poco ágiles para la carrera están además aprisionadas en las faldas, lanza un hondo suspiro y cae desmayada. Las tres distintas reacciones están en relación con el grado de libertad y de independencia propio de cada individuo. La mujer desmayada es de aquéllas que han necesitado un hombre que les lleve el abrigo y que les recoja los objetos que le caen de las manos para no tener que hacer el menor movimiento ni esfuerzo.

El peligro del servilismo y de la dependencia no radica únicamente en el «consumo inútil de la vida» que conduce a la im-

potencia, sino también en el desarrollo de reacciones que significan también perversión e impotencia y pueden compararse al llanto de los histéricos o a las convulsiones de los epilépticos. Me refiero a los actos de tiranía, de abuso de poder.

La tiranía y el despotismo se desarrollan paralelamente a la impotencia. Son la manifestación del sentimiento de todo aquel que conquista o adquiere a costa del trabajo de otro. El señor es generalmente un tirano para su criado.

Imaginemos un operario hábil, capaz no sólo de ejecutar un trabajo perfecto, sino también de dar buenos consejos en el taller por la serenidad de su criterio. Este obrero será a menudo el pacificador, el que sonríe al ver la ira y la violencia de otros compañeros. No nos extrañaría, no obstante, saber que este obrero en su casa regaña a su mujer si la comida no está bien preparada, y fácilmente monta en ira; en su casa ya no es el operario hábil: allí es la mujer la que lo sirve y compadece. Él es un hombre sereno allí donde es poderoso, pero se convierte en un tirano allí donde ha de ser servido; quizás si aprendiese a hacer bien la cocina llegaría a ser un hombre perfecto.

El hombre que obra por sí mismo concentra sus fuerzas sobre sus propios actos, se conquista a sí mismo, multiplica su poder y se perfecciona.

Es preciso hacer de las generaciones futuras hombres *potentes,* es decir, independientes y libres.

ABOLICIÓN DE LOS PREMIOS Y CASTIGOS EXTERNOS

Una vez sentados tales principios, la abolición de los premios y los castigos externos viene por sí misma. El hombre empieza entonces a sentir el verdadero, el único premio que él no hubiera nunca imaginado: el acrecentamiento del poder humano y de la libertad en su vida interior.

Yo misma quedé maravillada al comprobarlo.

Hacía pocos meses que se había abierto una «Casa dei Bambini» y las maestras no habían todavía logrado aplicar el principio pedagógico de la libertad. Una de ellas, especialmente, se ingeniaba para hallar el modo de contrarrestar mis ideas, introduciendo algunos procedimientos disciplinarios a los cuales estaba acostumbrada. Así un día que me presenté de improviso en la clase sor-

prendí a un niño de los más inteligentes con una gran cruz de plata acompañada de un lazo blanco, clavada en el pecho, y al mismo tiempo otro niño sentado en una silla en medio de la clase.

El primero había obtenido un premio; el segundo estaba castigado. Como cuando yo estaba presente la maestra no intervenía para nada, las cosas quedaron tal como las encontré. Me callé y me puse a observar. El niño de la cruz se movía de un lado a otro transportando objetos de su mesa a la de la maestra y viceversa, pareciendo muy absorto y atento a su trabajo. Ocurrió que pasando por el lado del niño castigado, le cayó la cruz al suelo. El niño que estaba sentado la recogió, la miró por todos lados y dijo a su compañero: «Mira lo que se te ha caído.» El otro niño volvió la cabeza, miró el objeto con indiferencia y con una expresión que venía a decir: «no me interrumpas.» Lo que dijo en voz alta fue: «¿Qué me importa?» —«¿No te importa nada?» añadió con gran calma el castigado, «entonces me la pongo yo» —«Sí, sí, póntela tú», contestó el otro con un tono que significaba: «pero déjame en paz.»

El niño que estaba sentado se puso tranquilamente la cruz sobre el pecho, la miró detenidamente y se acomodó mejor en su silla. Las cosas quedaron así, y era justo. Aquel adorno podía satisfacer al castigado; no al niño activo y contento de su trabajo.

Un día acompañé a otra señora a otra «Casa dei Bambini». La señora alabó mucho a los niños y abrió en su presencia una cajita donde traía muchas medallas relucientes de metal, cada una con un lacito de color de rosa. «La maestra tendrá la bondad de darlas a los niños que se conduzcan mejor», dijo.

Como yo no tenía la obligación de instruir a esta señora en mi método, me callé y la maestra cogió la cajita. Entonces un niño de cuatro años muy inteligente que estaba sentado en la primera mesa, arrugando la frente en señal de protesta se puso a gritar varias veces: «Para los niños, no; para los niños, no.»

¡Qué revelación! Aquel niño tenía conciencia de ser uno de los más trabajadores y serios aunque nadie se lo había dicho, y no quería recibir la ofensa de aquel premio. No sabiendo cómo defenderse invocó su cualidad de varón.

En cuanto a los castigos, nos hemos encontrado muchas veces en presencia de niños que molestan continuamente a sus compañeros sin escuchar nuestras exhortaciones.

Estos niños se sometían primero a un examen médico aunque se tratase de niños normales. Después hacíamos sentar al

revoltoso ante una mesa colocada en un ángulo de la clase, de frente a sus compañeros, pero separado de ellos, y allí se le entregaban todos los objetos que pedía para trabajar. Este aislamiento ha dado casi siempre resultado. Desde su mesa veía el conjunto de sus compañeros y su manera de comportarse constituía una verdadera *lección objetiva* más eficaz que las palabras de la maestra. A aquel niño se le revelaban poco a poco las ventajas de estar en compañía y de obrar como los otros. De este modo hemos logrado disciplinar todos los niños que en un principio se mostraban rebeldes. El niño aislado era objeto de cuidados especiales como si fuese un enfermo; yo misma, cuando entraba en la clase, me dirigía primero a él acariciándole como a un niño pequeño; después me dirigía a los otros interesándome por su trabajo como si fuesen hombres. No sé lo que debía pasar en aquellas almas; lo cierto es que la *conversión* de los aislados fue siempre profunda y definitiva. Se han mostrado después siempre orgullosos de saber trabajar y de portarse dignamente y además conservaron por la maestra y por mí un tierno afecto.

EL CONCEPTO BIOLÓGICO DE LIBERTAD EN PEDAGOGÍA

En educación de la primera infancia el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición que favorece el *desarrollo* de la personalidad, tanto desde el punto de vista fisiológico como psíquico; e incluye la libre evolución de la conciencia. El educador inspirándose en un profundo *culto a la vida* debiera *respetar* el *desenvolvimiento* de la vida de la infancia observándola con un hondo interés humano. La vida de la infancia no es una abstracción: es *la vida de cada uno de los niños.* Existe una sola manifestación biológica real, el individuo viviente; y es hacia los individuos, tomados uno a uno y convenientemente observados, a lo que debe converger la educación, esto es, la *ayuda* activa al normal desarrollo de la vida.

El factor *ambiente* es sin duda alguna secundario en los fenómenos de la vida; puede modificar, puede ayudar o destruir; pero no puede nunca *crear*. Las teorías modernas de la evolución, desde Naegli a De Vries, consideran el factor interno como la cosa esencial en la transformación de la especie y en la del individuo. Los orígenes del desarrollo, ya sea en la sucesión filo-

genética como en la ontogenética, son interiores. El niño no crece porque se nutre, porque respira, porque está en condiciones térmicas o barométricas adecuadas; crece porque la vida que en él existe en potencia se va haciendo actual; porque el germen fecundo de donde proviene su vida se desarrolla siguiendo el destino biológico fijado por la herencia. El adulto también se nutre y respira y está sometido a las mismas condiciones barométricas y térmicas, y sin embargo no crece. La pubertad no llega porque el niño corre o danza o hace gimnasia, o porque de repente se nutre mejor; la pubertad aparece porque ha llegado la hora de ese fenómeno fisiológico. La vida se manifiesta, la vida crea, da y se mantiene dentro de límites infranqueables.

Esta idea tan brillantemente expuesta por De Vries en su obra «Mutationstheorie», arroja mucha luz sobre los límites de la educación.

Nosotros podemos ejercer una influencia sobre las variaciones que están relacionadas con el ambiente, aunque siempre dentro de los límites que estas variaciones tienen fijadas en las especies y en los individuos. Pero no sobre las transformaciones. Éstas se hallan relacionadas con las fuentes mismas de la vida, y su potencia resiste la influencia del ambiente.

Una especie, por ejemplo, no puede transformarse en otra por un simple fenómeno de adaptación. Como un genio humano no puede ser sofocado ni destruido por ninguna educación por falsa que ésta sea.

El ambiente ejerce tanto más su influencia sobre la vida, cuanto menos *fija* y *fuerte* sea ésta.

El ambiente puede obrar en dos sentidos opuestos: favoreciendo o sofocando.

Muchas especies de palmeras son espléndidas en los climas tropicales, porque allí el calor favorece su desarrollo; pero muchas especies animales y vegetales han desaparecido de los países donde no han podido adaptarse.

La vida es una diosa magnífica que avanza destruyendo todos los obstáculos que se oponen a su triunfo sobre el ambiente; ésta es la verdad fundamental. Sean especies o sean individuos, persiste siempre el cortejo de triunfadores que la encarnan.

En el caso de nuestra humanidad, hasta de nuestra humanidad civilizada, se impone el cuidado, el cultivo de la vida humana.



El ejercicio del Silencio. Escuela de la señora Hawker (Inglaterra)



Ejercicios de vida práctica en una «Casa dei Bambini» en San Francisco de California (Estados Unidos)

IV

De cómo debe ser la lección de la maestra

... Que tus palabras sean breves.
DANTE

Aceptado que en la escuela por el régimen de libertad los niños pueden manifestar sus tendencias naturales y convenido ya que para ello se han preparado el ambiente y el material, la maestra no debe limitar su acción a observar, sino que debe proceder a la *experimentación.*

La *lección* corresponde a un *experimento.* Tanto mejor dará la maestra su lección, cuanto mejor iniciada esté en los estudios de psicología experimental. De todos modos esta técnica especial del método es necesario que sea aprendida viendo cómo se realiza en las «Case dei Bambini», pues es mucho más difícil que la usada en el antiguo método disciplinario.

Si al principio la disciplina no enseña directamente a los niños el orden colectivo en la escuela, sino que este orden viene

después como consecuencia de ciertos ejercicios disciplinarios que tienen por objeto hacer distinguir el bien del mal, es evidente que *la maestra no podrá dar lecciones colectivas.* Éstas serán en efecto siempre raras, ya que los niños no tienen la obligación de permanecer quietos en su sitio y dispuestos a escuchar a la maestra o a mirar lo que hace.

Las lecciones colectivas tienen una importancia tan secundaria, que las hemos suprimido casi por completo.

CARÁCTER DE LAS LECCIONES INDIVIDUALES. CONCISIÓN, SIMPLICIDAD Y OBJETIVIDAD

Las lecciones son individuales. Su característica ha de ser la brevedad. Dante da una buena lección a los maestros cuando dice: «Que tus palabras sean breves.»

Una lección será tanto más perfecta cuanto más palabras se hayan ahorrado, y será una buena preparación la que consista en *contar* y *pesar* las palabras que tendrán que pronunciarse.

Otra cualidad característica que han de tener las lecciones es la de la *simplicidad.* Para ello, la lección debe despojarse de todo aquello que no sea absolutamente cierto. Estas cualidades dependen la una de la otra; las palabras breves serán sencillas y deben referirse a cosas verdaderas.

La tercera cualidad de una lección es su objetividad, de modo que la personalidad de la maestra ceda el puesto al *objeto* sólo sobre el cual se quiere llamar la atención del niño. La lección breve y sencilla ha de ser una pura explicación del objeto y del uso que el niño debe hacer de él.

Lo que preside a tales lecciones es siempre el método de la observación, el cual implica la libertad del niño. Así la maestra observará si el niño se interesa por el objeto, cómo se interesa, por cuánto tiempo, etc., y la expresión de su semblante, teniendo cuidado de no infringir el principio de la libertad. Si la maestra provocase un esfuerzo por parte del niño, ya no sabría cuál es la actividad espontánea del niño. Si sucede, pues, que la lección no interesa al niño, la maestra debe tener presente dos cosas: 1.°, *que no debe insistir* repitiendo la lección; 2.°, *que no debe* hacer entender al niño *que se ha equivocado* o que no ha comprendido, porque así o bien le obligaría a comprender o alteraría

el estado natural de que debe ser utilizado por la maestra para hacer sus observaciones psicológicas. Algunos ejemplos servirán para aclarar lo que decimos:

Supongamos que la maestra quiere enseñar a un niño dos colores: el rojo y el azul. Ella quiere atraer la atención del niño diciéndole: «¡Mira! ¡atiende!» Después, para enseñarle los colores, le dice enseñando el rojo: esto es *rojo* (teniendo cuidado de levantar algo la voz al pronunciar la palabra *rojo);* y enseñándole el otro color dirá: esto es *azul.* Para averiguar si el niño ha comprendido, le dice: «Dame el rojo; dame el azul.» En el caso de que el niño se equivoque, la maestra no debe repetir la lección, sino sonreír, acariciar al niño y retirar los colores.

Las maestras no acostumbradas quedan maravilladas de tal simplicidad y dicen: «Esto lo sabe hacer todo el mundo.» Pero lo cierto es que no todas lo saben hacer. La medida, el dominio de nuestros actos, es muy difícil en la práctica y lo es más para las maestras preparadas con los métodos antiguos. Estas maestras atolondran al niño con un diluvio de palabras inútiles y poco precisas.

En el caso citado, por ejemplo, una maestra del tipo corriente, se hubiera dirigido a la clase dando mucha importancia a las cosas sencillas que debe enseñar y obligando a *todos* los niños a seguirla aunque no todos estén en aquel momento dispuestos para ello.

Su lección hubiera empezado quizás así: «Niños, a ver quién adivina lo que tengo en la mano.» La maestra sabe muy bien que los niños no pueden adivinarlo, pero procura atraer su atención con un engaño.

Después continuaría probablemente de este modo: «Niños, observad el cielo. ¿Lo habéis visto alguna vez? ¿Lo habéis mirado de noche cuando brillan en él las estrellas? Pues bien. Mirad ahora mi delantal; ¿sabéis de qué color es? ¿no os parece que es del mismo color que el cielo? Mirad ahora este color, es el mismo color que el de mi delantal y que el cielo: el color *azul.* Observad a vuestro alrededor para ver si descubrís algún objeto de color azul. ¿Sabéis de qué color son las cerezas? ¿Y los carbones encendidos?, etc.

De esta manera, después del cansancio producido por el esfuerzo de la adivinación, se produce en el espíritu del niño un verdadero desorden de ideas en que se mezclaban las de cielo, delantal, cerezas, etc. En medio de esta confusión es difícil que

pueda hacer la síntesis de la lección que ha de consistir en el reconocimiento de los colores: el azul y el rojo. Un trabajo de selección le es imposible, siendo además el niño incapaz de poder seguir una larga peroración.

Recuerdo haber asistido a una clase de aritmética donde se enseñaba a los niños que dos más tres hacen cinco. Al efecto se usaba un tablero en el que había unos agujeros dispuestos para poder introducir en ellos unas bolas.

Se metían por ejemplo dos bolas arriba, tres más abajo, y cinco debajo de todo. La maestra colocaba al lado de las dos bolas de arriba una bailarina de papel que se bautizaba con el nombre de una niña de la clase: María. Después al lado de las otras tres bolas, otra bailarina a la que se ponía el nombre de Josefa. No sé a punto fijo cómo se las componía la maestra para demostrar la suma, pero sí recuerdo que hablaba mucho con las bailarinas, las cambiaba de lugar, etc. Si yo me acuerdo más de las bailarinas que del procedimiento de sumar ¿qué será con los niños? Si con tal sistema los niños han llegado a aprender que 2 más 3 hacen 5, habrán tenido que hacer un gran esfuerzo y la maestra habrá tenido que hablar muchas horas con las bailarinas.

En otra lección se quería enseñar a los niños la diferencia entre ruido y sonido. La maestra empezó contando un cuento. De repente una persona de acuerdo con ella da unos golpes en la puerta. La maestra se interrumpe gritando: «¿Qué es esto? ¿Qué ha sucedido? ¿Qué han hecho? ¡Ah! No puedo ya ordenar mis ideas, no puedo continuar el cuento, no me acuerdo de nada, dejémoslo aquí. ¿Sabéis lo que ha sucedido? ¿Habéis oído? ¿Habéis comprendido? Aquello era un *ruido*. Yo prefiero mecer este niño (toma en su mano una mandolina envuelta en un paño) —"Nene mono, prefiero jugar contigo." ¿Veis este niño que tengo en brazos?» Algunos niños replican: «Esto no es un niño... es una mandolina». La maestra dice: «Sí, sí, es un niño, ¿queréis una prueba de ello...? Si parece que grita, que llora; quizás dice papá, mamá...»

Después, tocando una cuerda del instrumento añade: «¿Habéis oído? parece que ha llorado...» Entonces los niños gritan: «Es una mandolina... son las cuerdas que han sonado...» La maestra descubriendo la mandolina y tocando una cuerda les dice por fin: «¿Oís bien lo que hago...? ¡Esto es un *sonido!*»

Es imposible pretender que un niño comprenda esta lección, es decir, la diferencia que hay entre ruido y sonido, presentándola de esta manera. El niño habrá comprendido que la maestra tiene ganas de bromear y además que es un poco tonta porque pierde tan fácilmente el hilo de su discurso y confunde un niño con una mandolina. La figura de la maestra es la que se destaca en la conciencia del niño y no el objeto de la lección.

Es muy difícil obtener una lección sencilla de las maestras preparadas con los métodos antiguos. Recuerdo que después de prepararla bien, invité a una de mis maestras a que enseñara utilizando los encajes llanos (que más tarde se describirán) la diferencia que hay entre un cuadrado y un triángulo. La maestra debía hacer encajar un cuadrado y un triángulo de madera, cada uno en su marco correspondiente, hacer tocar antes con el dedo el contorno de su molde y decir: «Esto es un cuadrado, esto es un triángulo.» La maestra, al hacer tocar el entorno, empezó a decir: «Esto es una línea, esto, otra; esto, otra y esto, otra: son cuatro. Cuéntalas con tu dedito. ¿Cuántas son? Cuenta los vértices o puntas con tu dedo. ¿Son también cuatro? Míralo bien: ¡Esto es un cuadrado!» Yo corregí a la maestra diciéndole que ésa no era la manera de enseñar a conocer una forma; así se daba idea de lado, de ángulo, de número, cosas muy distintas todas de la que se debía enseñar. «Pero si es lo mismo», objetaba la maestra. No es lo mismo, esto es el análisis geométrico y matemático de la cosa. Se puede tener la idea de la forma cuadrada sin saber contar hasta cuatro y por lo tanto sin saber apreciar el número de lados y de ángulos. Los lados y los ángulos son abstracciones que no existen por sí mismos; lo que existe es aquel pedazo de madera de forma determinada. Las explicaciones de la maestra no sólo producían una confusión en la mente del niño, sino que pretendían hacerle salvar de un salto el abismo que separa lo concreto de lo abstracto entre la forma de un objeto y las matemáticas.

Supongamos, le decía a la maestra, que un arquitecto nos enseña una cúpula cuya forma nos interesa. Él podría explicárnosla de dos maneras: o bien haciéndonos observar la belleza de líneas, la armonía de la forma y hacernos subir y bajar y recorrer en todos sentidos el edificio para que apreciáramos sus proporciones; o podría hacernos contar las ventanas, las cornisas largas y estrechas, hacernos dibujar la construcción, hacernos

observar las leyes de estática y enunciar las fórmulas algebraicas necesarias para resolver por medio del cálculo tales leyes. En el primer caso retendríamos la forma de la cúpula; en el segundo no entenderíamos nada porque el arquitecto se había figurado que trataba con técnicos y no con viajeros que la examinaban en calidad de turistas. Esto mismo sucede si nosotros en vez de decir al niño: «esto es un cuadrado» haciéndole tocar y constatar materialmente su contorno, pretendemos obligarle a hacer el análisis de sus partes. Creemos que la enseñanza de las formas geométricas no debe empezarse demasiado pronto porque tenemos de esta enseñanza una idea equivocada. El niño aprende fácilmente la *forma* simple. Sin esfuerzo observa la forma de una mesa o de una ventana y todas las formas que le rodean.

Llamar su atención sobre una forma cualquiera, es aclarar y fijar la idea de ella. Sucede lo mismo que cuando contemplamos un lago distraídamente y un artista se nos acerca y exclama: «¡Qué elegante resulta la curva de la orilla al pie de aquella altura!» Sentimos entonces que aquella imagen sin vida como por encanto se reanima en nuestra conciencia como iluminada de improviso por un rayo de luz y experimentamos el placer de percibir claramente aquello que sólo de un modo vago impresionaba nuestros sentidos.

Ésta es nuestra misión de educadores: dar un rayo de luz y pasar adelante.

Yo comparo los efectos de estas primeras lecciones a las impresiones de un solitario que se pasease meditando entre los árboles de un bosque umbrío, dejando a su vida interior amplia libertad de expansionarse. De pronto una campana lejana lo llama de nuevo a la realidad del mundo que lo rodea y le hace sentir más vivamente aquella paz beatífica que se iba apoderando de él.

Estimular la vida, dejándola libre de desenvolverse: he aquí la misión del educador.

Éste debe poseer el gran arte de saber limitar su intervención a fin de que nada se perturbe ni desvíe cuando trata de ayudar un alma que nace a la vida y que vivirá de sus propias fuerzas. Este arte debe acompañar al método científico.

Cuando la maestra haya tocado todas las almas de sus discípulos, despertando y reanimando en ellos la vida como un hada

invisible, entonces poseerá sus almas y bastará una señal, una palabra, para que cada uno la sienta vivamente, la reconozca y la escuche.

Llegará un día en que la maestra observará que todos los niños la obedecen como mansos corderos, atentos a la menor indicación. Verán en ella, su maestra, la que los hace vivir, y esperarán, insaciables, recibir de sus enseñanzas nueva vida.

La experiencia lo ha revelado y esto constituye una de las cosas que más maravillan a los que visitan las «Case dei Bambini»: la disciplina colectiva se obtiene como por obra de encantamiento. Cincuenta o sesenta niños de dos y medio a seis años, todos juntos, a una señal saben callar de un modo tan perfecto, que produce un silencio de habitación vacía. Y si una voz suave les dice: «levantaos, caminad un poco de puntillas y volved a vuestros sitios en silencio», todos juntos, como una sola persona, se levantan y andan haciendo el menor ruido posible. La maestra ha hablado a cada uno en particular y cada niño espera que su acción le reportará una luz y un gozo interno y por eso se mueve atento y obediente como un explorador ansioso que sigue su camino.

* * *

Un director de orquesta debe preparar uno por uno sus alumnos para poder sacar de su trabajo colectivo una grandiosa armonía; y cada artista debe perfeccionarse antes de poder estar dispuesto a obedecer a las señales mudas de la batuta.

Nosotros, en la escuela pública colocamos un director que enseña simultáneamente el mismo ritmo a los instrumentos y a las voces más diversas.

En la sociedad los hombres más disciplinados son siempre los más cultivados; pero la perfección y la actitud correcta de un ciudadano inglés no es la corrección rígida y dura del soldado.

Estamos llenos de prejuicios referentes a la psicología del niño. Hasta ahora hemos querido domar a los niños, con una disciplina externa, en vez de conquistarlos para poder dirigirlos como almas humanas que son. El resultado ha sido que los niños han pasado cerca de nosotros sin darse a conocer.

Pero si renunciamos a los artificios con los cuales hemos querido envolverlos y a la violencia con que ilusoriamente

hemos pretendido disciplinarlos, ellos se manifestarán tal como son.

Su carácter es tan suave que reconoceremos en ellos aquella infancia de la humanidad que fue sometida a todos los yugos y sufrió todas las injusticias. Su amor al *saber* es tan grande que supera a todo otro amor; y esto nos hace pensar que la humanidad debe en verdad llevar innata esta pasión que la empujó a las conquistas sucesivas del pensamiento, haciéndole sacudir uno tras otro todos los yugos de la esclavitud.

V

Vida práctica

Apenas se funda una escuela es preciso fijar un horario. Éste se refiere a dos cosas: a las horas que pasan los niños en la escuela y a la distribución del estudio o de los actos de la vida.

Empiezo por afirmar que en las «Case dei Bambini» como en las escuelas para deficientes, los horarios han de ser largos y ocupar si es posible todo el día.

Yo aconsejaría para los niños pobres, y especialmente para las «Case dei Bambini», anexas a las habitaciones para obreros, un horario que comprendiese desde las 9 de la mañana a las 5 de la tarde en invierno, y de las 8 de la mañana a las 6 de la tarde en verano.

Esta larga estancia en la escuela es necesaria si se quiere ejercer una acción directa y eficaz sobre el desarrollo de los niños. Tratándose de niños pequeños es evidente que en la distribución del tiempo debe dedicarse una hora por lo menos a hacerlos descansar durmiendo en una cama.

Esto encierra una gran dificultad práctica. Nosotros hacemos dormir a los niños, sentados, con la cabeza y los brazos apo-

yados sobre la mesa; pero espero que en tiempo no lejano veremos a los niños durmiendo en hamacas bajas cada uno con su almohada blanca, en una sala adornada con plantas.

Todavía mejor estarían los pequeños en la primavera y durante el verano, durmiendo al aire libre sobre la hierba de los campos o sobre montones de heno bajo la sombra de los árboles.

En nuestras escuelas de Roma dejamos que los niños vayan a comer y a descansar a sus casas, pues pueden hacerlo sin salir a la calle.

Pero hay que hacer observar que para que una «Casa dei Bambini» corresponda a su verdadero objeto, que es el de dirigir y ayudar el desarrollo de los niños durante la época tan importante comprendida entre los tres y seis años, es preferible que los niños coman en la escuela.

HORARIO PROPUESTO POR LAS «CASE DEI BAMBINI»

Ingreso, a las 9.—Salida, a las 4

De 9 a 10.—Ingreso.—Saludo.—Inspeccionar si los niños vienen limpios.—Ejercicios de vida práctica (desvestirse, ponerse los zapatos, ayudar a ponérselos a un compañero.— Inspeccionar el orden de la habitación y la limpieza de los objetos y muebles).—Lenguaje.—Contar lo que se ha hecho el día anterior.—Exhortaciones morales.—Plegaria en común.

De 10 a 11.—Ejercicios intelectuales.—(Lecciones objetivas con intermedios de descanso.—Nomenclatura.—Ejercicios de los sentidos).

De 11 a 11,30.—Gimnasia sencilla.—(Movimientos usuales hechos con gracia: posición normal del cuerpo; caminar, marchas en filas, saludos, movimientos de atención, ofrecer objetos con gracia).

De 11,30 a 12.—Comida.—Breve plegaria.

De 12 a 1.—Juegos libres.

De 1 a 2.—Juegos organizados y en lo posible al aire libre. Por turnos los mayores harán ejercicios de vida práctica; barrer la clase, quitar el polvo, poner los objetos en orden.—Inspección de limpieza general.—Conversación.

De 2 a 3.—Trabajo manual, modelado, dibujo, etc.

De 3 a 4.—Gimnasia colectiva y canto, si es posible al aire libre.—Ejercicios de previsión: cuidar las plantas y los animales.

EJERCICIOS DE VIDA PRÁCTICA

Lo primero que corresponde hacer dentro de nuestros métodos es una *llamada* al alumno; una llamada a su atención, a su vida interior y a su vida social. Para ello procederemos como en la psicología experimental al iniciarse un experimento, esto es: prepararemos el sujeto. Considerando el método en conjunto debemos empezar nuestra obra, preparando al niño para las formas de la vida social, llamando sobre ellas su atención.

En el horario que había fijado cuando se inauguró la primera «Casa dei Bambini», horario que no fue nunca seguido al pie de la letra (señal de que la distribución de las materias no había sido bien adaptada al régimen de libertad), hacía empezar el trabajo por una serie de ejercicios de vida práctica; y debo decir que esta parte del horario fue la única que se practicó de un modo perfecto. Hoy todas las «Case dei Bambini» empiezan por las mañanas con esos ejercicios.

LIMPIEZA, ORDEN, COMPOSTURA, CONVERSACIÓN

Apenas el niño llega a la escuela se procede a una inspección de limpieza, si es posible en presencia de las madres (pero sin hacerles observaciones directas). Se inspeccionan los cabellos, las manos, las uñas, el cuello, las orejas, la cara y los dientes; si el traje está sucio, roto o descosido, si faltan botones o si tiene polvo; si los zapatos están sucios de barro, etc., se procura que los niños se observen unos a otros y se acostumbren luego a observarse a sí mismos.

Los niños a quienes les toca el turno se bañan. Mientras tanto en la clase la maestra enseña a los niños a lavarse parcialmente en una palangana pequeña, de este modo: primero los dedos y las uñas, después los pies, las orejas, la cara cuidando especialmente de los ojos. Les enseña a enjuagarse la boca, llamando siempre la atención de los niños sobre la conformación de las partes que se lava y sobre los medios de limpiarlas mejor.

Se enseña además el uso del agua clara, del jabón, de las esponjas, etc., y a los mayores a lavar a los pequeños cuidando, no obstante, de que éstos se esfuercen en hacerlo sin ayuda.

Después de la limpieza personal se procede a la inspección de los delantales; los niños se los ponen solos o ayudándose mutuamente.

Viene después la inspección de la clase, es decir, del ambiente: se observa si los muebles y objetos están en su sitio y si están limpios. La maestra enseña a buscar los rincones donde se acumula el polvo y a usar los instrumentos destinados a la limpieza (trapos, escobas, cepillos, plumeros, etc.) Todo esto en cuanto los niños se han acostumbrado a obrar por sí mismos, se hace rápidamente.

Luego los alumnos se sientan cada uno en su puesto. Se les hace comprender que la posición normal es estar cada uno en su sitio, silenciosos, con el cuerpo derecho, los pies juntos, la cabeza levantada y los brazos cerca del cuerpo: y que esta bella posición es lo que se llama *compostura*. Se les hace entonces poner en pie y cantar un himno, enseñándoles a levantarse y sentarse sin hacer el menor ruido, para que así aprendan a moverse entre los muebles con cuidado y habilidad.

Siguen a éstos los *ejercicios de gracia:* andar, saludar, colocar graciosamente objetos sobre la mesa, recibir algo dando las gracias, etc.

La maestra, con exclamaciones, procura llamar la atención sobre lo bello que resulta un niño limpio, una habitación ordenada, una clase disciplinada, un movimiento gracioso, etc.

Éste es el «punto de partida», después se procede a la enseñanza libre. La maestra no hará más observaciones a los niños que se muevan de su sitio, teniendo sólo el cuidado de reprenderles en el caso de que promuevan algún desorden.

* * *

Después que la maestra les ha dirigido la palabra haciéndoles breves observaciones con voz suave e intercalada de interjecciones invita a los niños a hablar. Les interroga después sobre lo que han hecho el día anterior, procurando que no cuenten intimidades de la familia, sino tan sólo aquello que se refiere a ellos personalmente y a sus relaciones con los padres. Se les

pregunta si han sabido bajar la escalera sin ensuciarla, si han saludado a los que pasaban por su lado, si han prestado ayuda a sus madres, si han contado en familia lo que han aprendido en la escuela, si han salido a la calle, etc., etc.

El lunes, después de la fiesta, la conversación se alarga. Se les pregunta dónde han ido; si han bebido vino se les exhorta a que no beban, porque el vino es perjudicial para los niños.

Estas conversaciones enseñan a hablar con desenvoltura y son muy educativas, porque al mismo tiempo que la maestra impide que se cuenten chismes de familia, enseña de lo que debe tratarse en una conversación y de cómo debemos llenar nuestra vida. Acontecimientos familiares públicos, como casamientos, bautizos, una desgracia, etc., sirven ocasionalmente para hacer hablar y enseñar a relatar a los niños.

VI

Educación muscular

Gimnasia

Generalmente se tiene de la gimnasia una idea muy parcial. En la escuela pública se acostumbra a llamar gimnasia a una disciplina muscular colectiva que tiende a hacer seguir los mismos movimientos a todos los alumnos a la vez, al oír una voz de mando. Esta clase de gimnasia tiene por base la coerción. Sofoca los movimientos espontáneos e impone otros, no se sabe a punto fijo con qué criterio fisiológico. En la gimnasia médica se usan ejercicios semejantes para normalizar el funcionamiento de una articulación que ha quedado largo tiempo inmovilizada en un molde de yeso o para restituir el movimiento a un miembro paralizado. Algunos movimientos del tronco, que se practican en la escuela, se recomiendan en medicina a los que padecen de atonía intestinal. Lo que no se comprende bien es para lo que sirven tales ejercicios ejecutados por grupos de niños normales alineados muy semejantes a una preparación al acroba-

tismo. Sin embargo no es éste el lugar de criticar la gimnasia que se practica en las escuelas.

* * *

En nuestro caso no se trata de esa clase de gimnasia.

Nosotros debemos entender por *gimnasia* o por *educación muscular* una serie de ejercicios que tienden a ayudar el normal desarrollo de los movimientos fisiológicos (la marcha, la respiración, el lenguaje), a proteger el desarrollo allí donde se presente tardío o anómalo; a preparar en los niños los movimientos necesarios para la ejecución de los actos comunes de la vida (vestirse, desnudarse, abrocharse, trenzar los zapatos, transportar y usar objetos como pelotas, carretones, etc.)

Si en alguna edad es necesario proteger al niño con una gimnasia especial, es la comprendida entre los tres y seis años.

La gimnasia especial necesaria o, mejor dicho, higiénica, en este período de su vida, es la marcha. Lo que caracteriza al niño es el tener el tronco muy desarrollado en comparación con las extremidades inferiores. En el recién nacido el tamaño del busto tomado desde el vértice de la cabeza hasta el pliegue inguinal, representa el 68 por 100 de la altura total del cuerpo. Las piernas son apenas el 32 por 100 de la estatura. Durante el crecimiento estas proporciones cambian mucho; así es que en el hombre adulto el busto viene a ser la mitad de la estatura total y en algunos individuos llega a ser el 51 ó 52 por 100 de la estatura total.

Estas diferencias morfológicas entre el recién nacido y el adulto van atenuándose a medida que aquél crece. A la edad de un año el tamaño del busto viene a ser el 65 por 100 de la estatura total; a los dos años es de 63 por 100 y a los tres años el 62 por 100.

Entre los seis y siete años la proporción del busto baja a 57 y 56 centímetros. En este período el niño no sólo aumenta la estatura (a la edad de tres años alcanza 0,85 m y a los seis años, 1,05 m), sino que le crecen especialmente las piernas. Este crecimiento está en relación con los cartílagos que existen todavía en el extremo de los huesos largos y en general con la incompleta osificación del esqueleto. Los tiernos huesos de las piernas cortas tienen que sostener el peso de un busto de tama-

ño desproporcionado. Por eso no podemos juzgar la marcha de los niños pequeños comparándola con la nuestra.

Si el niño es algo débil, el mantenerse en pie y la marcha le producen una gran fatiga y los huesos largos de los miembros inferiores, *ceden al peso del cuerpo,* deformándose generalmente en arco.

Esto se observa generalmente en los niños del pueblo, mal nutridos, o en aquellos niños que, aunque no presentan síntomas de raquitismo, no tienen una osificación normal.

Era un grave error el que se sufría al considerar a los niños como *hombres pequeños,* pues tienen caracteres y proporciones especialísimas.

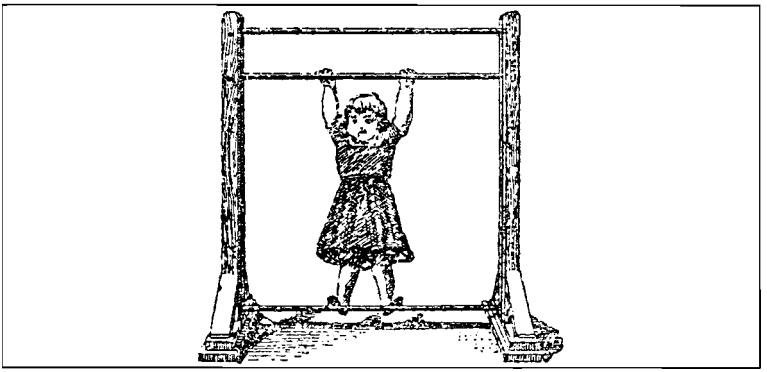
La tendencia que tiene el niño a tirarse por el suelo, a andar a gatas, a extender el busto y a mover las piernas, no es otra cosa que la expresión de una necesidad fisiológica. Al niño le gusta andar a gatas porque, a semejanza de los cuadrúpedos, tiene las extremidades cortas en relación con el cuerpo; y el instinto de distender el busto moviendo las piernas corresponde a una necesidad de descansar sus extremidades inferiores del gran peso que tienen que sostener, y de estirar los huesos y los cartílagos.

Estas manifestaciones naturales se prohíben como si fuesen malas costumbres, obligando a los niños a andar junto a los adultos para que «se acostumbren a no tener caprichos». ¡Error funesto que trae por consecuencia el que se vean tantos niños con las piernas arqueadas! Es conveniente que las madres conozcan estos importantes detalles de higiene de la infancia.

Con la gimnasia podemos y debemos ayudar el desarrollo del niño buscando la manera de satisfacer su *necesidad de moverse* y evitando la fatiga de sus piernas.

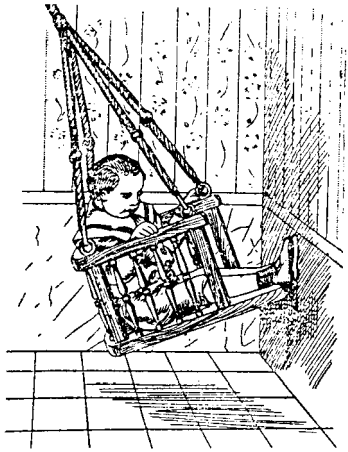
La observación de los mismos niños me ha sugerido un medio muy sencillo. Una maestra llevaba a sus niños a paseo a una especie de patio situado entre el jardín central y las paredes de unas casas. El jardín estaba rodeado por una valla de alambres paralelos sostenidos por estacas clavadas en el suelo. Cerca había unos escalones donde podían sentarse los niños cansados; además yo había hecho traer unas sillas que se colocaron contra la pared. Poco a poco los niños de dos años y medio a tres se destacaron del grupo porque estaban cansados, pero en vez de echarse en el suelo o de sentarse, se dirigieron a la valla

y cogiéndose con las manos a los alambres más altos se pusieron a andar apoyando sus pies en los que estaban más bajos. Este ejercicio les debía gustar mucho, porque se reían mirando con ojos brillantes a sus compañeros mayores que seguían paseando. Estos niños acababan de resolver un bonito problema: habían logrado trasladar su cuerpo y mover sus piernas *sin que sobre éstas gravitara el peso del cuerpo.*



Un aparato de madera parecido a éste, evita que los niños sientan la necesidad de tirarse por el suelo, y corresponde a la misma exigencia fisiológica manteniendo una apariencia más correcta. Por esto aconsejo construir como instrumento de primera necesidad unas barras fijas sostenidas por postes de madera clavadas en el suelo, disponiéndolas de modo que formen una especie de valla alrededor de un espacio destinado a ejercicios gimnásticos. Colgados de estas barras podrían los niños divertirse observando los juegos de sus compañeros mayores.

Otros instrumentos, pueden servir para el mismo fin. Entre éstos citaremos el siguiente, inventado por Séguin para reforzar las rodillas de los niños débiles. Consiste en una especie de *columpio* formado por un sitial largo, de manera que las piernas del niño puedan estar extendidas. Frente al columpio, que cuelga de una cuerda y puede moverse libremente, hay dispuesta en la pared una tabla vertical que ha de servir de apoyo a los pies para empujar el columpio. El niño sentado ejercita sus piernas apoyándolas en la madera para columpiarse y así los miembros inferiores se fortifican con una gimnasia que no les obliga a sostener el peso del cuerpo.



Otro instrumento no menos importante considerado desde el punto de vista de la higiene y que resulta muy divertido, es el *péndulo*.

En este juego, del que pueden participar dos o más niños, los jugadores están sentados en pequeños taburetes sin respaldo, y en esta posición se lanzan unos a otros una pelota que está suspendida de una cuerda. Es un ejercicio de los miembros superiores y de la columna vertebral y tiene la ventaja de acostumbrar además los ojos a apreciar las distancias que recorren los cuerpos en movimiento.

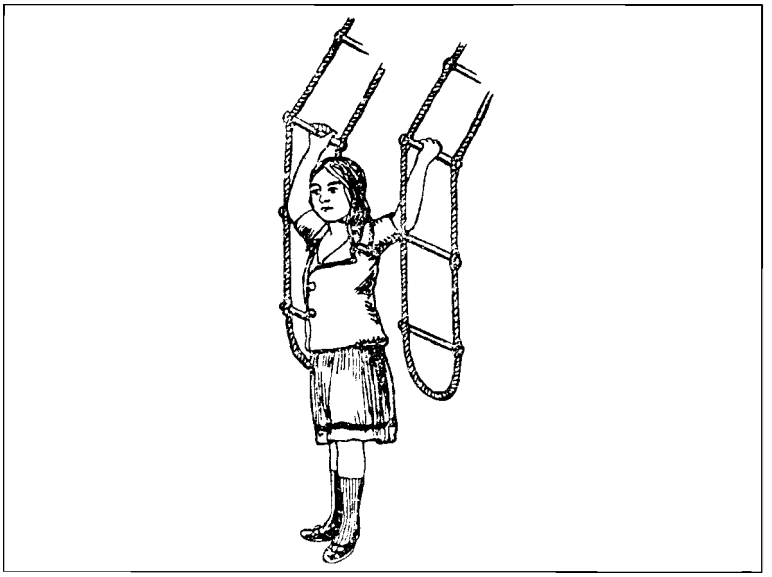
Otro juego muy conveniente es el que consiste en *andar o correr sobre una línea trazada en el suelo,* con yeso o con carbón, con objeto de que aprendan a ordenar su marcha en una dirección determinada. Este juego se hace más divertido si después de una nevada se hace observar a los niños las huellas de sus pasos y se organiza un concurso para ver quién es el que conserva mejor una dirección.

La escalera redonda.—Se trata aquí de una escalera de madera formada con escalones bajos no rectilíneos, sino dispuestos en curva. Por un lado tienen una baranda para apoyar las manos. Sirve para acostumbrar a los niños a subir y bajar las escaleras sin apoyarse y con movimientos desenvueltos y elegantes. Los escalones deben ser muy bajos. De este modo podrán los niños aprender movimientos que no pueden ejecutar subien-

do y bajando nuestras escaleras proporcionadas para personas adultas.

Los escalones; la barra para medir el largo de los saltos; escala de cuerda.—Estos instrumentos sirven para medir la longitud y la altura del salto. Una barra con signos pintados en ella sirve para medir la longitud del salto; la altura se mide saltando los niños sobre los escalones o saltando desde ellos al suelo. Los niños pequeños son muy aficionados a saltar.

Creo útil adoptar en estas clases de párvulos las escalas paralelas de cuerdas, usadas, como indica la figura, esto es, para facilitar una serie de movimientos muy variados: inclinarse, levantarse; echarse hacia adelante, hacia atrás sin perder el equilibrio, etc. Estos movimientos son útiles y facilitan la adquisición del equilibro, esto es, la coordinación de los movimientos musculares; además favorecen la dilatación de los pulmones.



Los citados ejercicios refuerzan la mano en su acto más esencial y primitivo: la *prensión* que necesariamente precede a todos los otros actos más delicados de la misma mano.

Séguin usaba ya estos aparatos con gran éxito para sus pequeños idiotas.

GIMNASIA LIBRE

Ha de entenderse libre de instrumentos. Ésta se divide en gimnasia obligatoria y en juegos libres.

En la gimnasia obligatoria debe recomendarse la *marcha,* en la cual se dará más importancia a la posición del cuerpo que al ritmo. Al principio se acompañará con cantos, porque esto constituye un ejercicio respiratorio que perfecciona el lenguaje. Además de la marcha son convenientes algunos juegos de Froebel acompañados de cantos, parecidos a algunos que acostumbran a organizar y repetir los niños entre ellos.

Para los juegos libres se ponen a disposición de los niños, pelotas, carros, palas, cubos, volantes, aros, etc. Donde haya árboles, los niños pueden jugar a las cuatro esquinas.

GIMNASIA EDUCATIVA

Bajo esta denominación comprendemos dos series de ejercicios que se mezclan con los otros y los completan. Primero, el cultivo de las plantas y la cría y cuidado de animales. Al regar y limpiar las plantas, al dar de comer a los animales se ejecutan varios movimientos coordinados, como inclinarse, levantarse, ir y venir transportando objetos, abrir y cerrar las puertas de las jaulas, etc. Todos estos ejercicios han de hacerse al aire libre. Segundo, los ejercicios que tienen por objeto los movimientos coordinados de los dedos, que se hacen en clase y sirven para preparar los ejercicios de vida práctica, como vestirse y desnudarse. Para ello se emplea un material didáctico sencillísimo, consistente en unos marcos de madera donde se han clavado dos pedazos de tela o de cuero que se trata de unir o separar abrochándolos, abotonándolos o entrelazando cordones.

En nuestras «Case dei Bambini» usamos diez sistemas distintos. Con ellos se aprende a abotonar con grandes botones cosidos en telas de lana (vestidos); a abotonar con grandes botones de nácar cosidos en telas blancas (ropa blanca); a abotonar con botones redondos cosidos sobre cuero (zapatos) usando para ello el abrochador; a entrelazar telas sostenidas por ballenas (corsés); a entrelazar cordones sobre cuero (zapatos); a abrochar con botones

de presión (guantes); a abrochar con corchetes metálicos; a anudar lazos con cintas de colores, y con delgados cordones blancos.

Con esto el niño analiza los movimientos necesarios para vestirse y los prepara separadamente con ejercicios repetidos. El niño aprende así a *vestirse solo* sin que se dé cuenta de ello. Desde el momento que sea capaz de ello, buscará una aplicación práctica de su habilidad, muy satisfecho de bastarse a sí mismo. Esta habilidad contribuirá también a darle una modestia y una actividad que no alcanzan los niños privados de este detalle tan importante para su educación.

Estos juegos de abrochar y abotonar gustan mucho a los niños. Cuando diez de ellos trabajan a la vez, al verlos a todos tan atentos y serios uno podría creerse en un taller de pequeños obreros.

GIMNASIA RESPIRATORIA

Esta gimnasia sirve para regularizar los movimientos respiratorios, es decir, *para enseñar* a respirar, lo cual facilita una correcta pronunciación. Los ejercicios que usamos son los del profesor Sala, y las maestras siguen los ejercicios aconsejados en su tratado. «Cura della balbuzie», añadiendo a esos ejercicios respiratorios otros musculares. Ejemplo:

Boca muy abierta. Lengua llana e inmóvil.	Manos en la cintura.
Inspirar profundamente.	Subir los hombros rápidamente levantando el pecho y bajando el diafragma.
Espirar* lentamente.	Bajar los hombros lentamente y recobrar la posición normal.

La maestra escoge además ejercicios simultáneos de inspiración y espiración** con movimientos de brazos, etc.

* En la primera edición aparecía *aspirar.*

** En la primera edición aparecía *aspiración.*

GIMNASIA LABIO-DENTO-LINGUAL

Ésa sirve para enseñar los movimientos de los labios y de la lengua en la pronunciación de algunos sonidos fundamentales y para reforzar o dar agilidad a los músculos que se utilizan en estos movimientos; esta gimnasia prepara convenientemente los órganos para la formación del lenguaje.

Estos ejercicios empiezan siendo colectivos y acaban siendo individuales. Se invita a los niños a pronunciar con fuerza y en alta voz la primera sílaba de una palabra. Cuando se han esforzado en hacer lo mejor posible el ejercicio, se llama a los niños uno a uno y se les hace repetir la palabra. Los que la pronuncian bien se colocan a la derecha; los que la pronuncian mal, a la izquierda. A estos últimos se les hace repetir varias veces y entonces la maestra anota la edad de los que ni aun así logran pronunciarla bien, y los defectos en el movimiento de la articulación. Después se les hace tocar los músculos que deben moverse; por ejemplo: el orbicular* de los labios; o tomando la lengua del niño se la coloca contra el arco dentario; y también se le hace ver el movimiento necesario para la pronunciación, buscando ayudar su desarrollo normal. Para estos ejercicios gimnásticos hacemos pronunciar las palabras siguientes: *pan, fama, taza, sello, estrella, rana, gato.*

Para pronunciar *pan* se hace repetir con fuerza la sílaba *pa pa pa pa* de modo que se ejercite la contracción del músculo orbicular de los labios.

En la palabra *fama,* se hace repetir *fa fa fa fa* para ejercitar el movimiento del labio inferior contra los dientes de la mandíbula superior.

En la palabra *taza,* se hace repetir *ta ta ta ta* para ejercitar el movimiento de la lengua contra los dientes de la mandíbula superior.

En la palabra *sello,* se hace repetir *se se se se* para provocar el contacto de los dientes.

En la palabra *estrella,* se obliga a los dientes a unirse y a separarse de repente para dejar libre el movimiento de la lengua.

En *rana,* se hace repetir *r r r r* para dar a la lengua la agilidad vibratoria necesaria.

En *gato,* se hace detener la voz en el sonido gutural *g.*

---

* En la primera edición aparecía *auricular.*



Una clase «Montessori» en el Colegio Mont d'or, de Barcelona (España)



Niños poniendo la mesa en la clase «Montessori» de la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona (España)



Ejercicios sensoriales y de escritura en la clase «Montessori» de la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona (España)



Clase «Montessori» dirigida por la señora Pujol Ségalas en París

VII

La naturaleza en la educación

Trabajos agrícolas. Cultivo de plantas y cría de animales

En su obra admirable titulada *Des premiers développements du jeune sauvage* de l'Aveyron,* Itard expone con muchos detalles el drama de una educación singular, gigantesca, que busca vencer las tinieblas de la mente de un idiota y al mismo tiempo arrancar de la libre naturaleza un hombre.

El salvaje de Aveyron era un niño que había sido abandonado en un bosque por unos asesinos que le creían muerto. Se había curado él mismo, de las heridas recibidas y había vivido durante algunos años solo y desnudo en el mismo bosque, hasta que un día fue capturado por unos cazadores y fue introducido por fuerza en la vida civilizada de París. En las numerosas cicatrices que cubrían su cuerpo se podían leer las historias de sus luchas contra las fieras y la de sus caídas.

---

* En la primera edición aparecía *sauvaje.*

El niño era mudo, no recobró la palabra, y su inteligencia, diagnosticada por Pinel como una inteligencia de idiota, no alcanzó nunca una educación intelectual.

No obstante, la pedagogía positiva debe a este niño sus primeros pasos. Itard, que era médico de sordomudos y al mismo tiempo un filósofo, emprendió su educación con los métodos que él había ensayado para hacer oír a los sordos, creyendo, al principio, que el salvaje presentaba caracteres de inferioridad, no por ser un organismo degradado, sino por falta de una educación. Itard seguía el principio de Helvecius: «el hombre no es nada sin la influencia del hombre», esto es, creía en la omnipotencia de la educación; todo lo contrario del principio de Rousseau: «Todo está bien al salir de las manos del Autor de todas las cosas, todo degenera en las manos del hombre»; esto es: la obra de la educación es mala y perjudica al hombre.

El salvaje, según la primera ilusión de Itard, demostraba de varias maneras la verdad de la primera aserción. Pero cuando se dio cuenta, con ayuda de Pinel, de que se encontraba frente a un idiota, sus teorías filosóficas dieron lugar a las más admirables tentativas de pedagogía experimental.

Itard dividió en dos partes la educación del salvaje; en la primera trató de conducir al niño de su vida natural a la vida social; en la segunda, intentó la educación intelectual del idiota. El niño en su vida de espantoso abandono había encontrado su felicidad en la naturaleza, se había unificado con ella y se sumía en ella con delicia. La lluvia, la muerte, la tempestad, el espacio sin fin habían llegado a ser sus espectáculos favoritos y sus amores.

Ahora bien, la vida civilizada obliga a renunciar a todo esto, pero es una conquista favorable al progreso humano. En las páginas de Itard se describe de un modo muy vivo la obra moral que condujo al salvaje hasta la civilización, obra que consiguió multiplicando las necesidades del niño y rodeándolo de cuidados y de afecto. He aquí un ejemplo de la admirable y paciente obra de Itard como *observador de las expresiones espontáneas* de su educando; él puede dar a los maestros que se preparan para los métodos experimentales, una idea de la paciencia y de la abnegación que se necesita, para poder estudiar un fenómeno, observándolo.

«Cuando, por ejemplo —cuenta Itard—, yo lo observaba en el interior de su cuarto, lo veía mecerse con una monotonía fa-

tigosa y dirigir continuas miradas hacia la ventana, que luego se perdían en el vacío. Si entonces venía a soplar un viento huracanado, si el sol, escondido detrás de una nube, brillaba de nuevo iluminándolo todo, entonces soltaba grandes carcajadas con una alegría casi convulsiva. Otras veces, en lugar de estas explosiones de alegría, estaba poseído como de una especie de rabia frenética; se torcía los brazos, aplicaba los puños cerrados contra los ojos, hacía rechinar sus dientes y era peligroso para los que le rodeaban.

»Una mañana en que nevaba en abundancia, estando todavía en el lecho, dio un grito de alegría, saltó de la cama, corrió a la ventana y después a la puerta. Después de varias idas y venidas impacientes, huyó desnudo al jardín. Allí, manifestando su alegría con gritos agudos, corre, se revuelca por el suelo, recoge nieve y se la come con increíble avidez.

»Pero no siempre manifiesta sus sensaciones a la vista de los grandes espectáculos de la naturaleza de un modo tan vivo y ruidoso. Es digno de tenerse en cuenta que en ciertos casos parecía tener la tranquila expresión del arrepentimiento y de la melancolía. Así, cuando lo riguroso del tiempo dejaba desierto el jardín, el salvaje aprovechaba esos momentos para bajar a él, daba varias vueltas y sus paseos terminaban sentándose al borde de un estanque.

»Durante horas enteras y con un placer indecible me ponía a observarlo en esta posición; veía cómo insensiblemente su fisonomía insignificante, acostumbrada a hacer muecas, iba tomando una expresión de tristeza, de melancólico recordar, mientras su mirada permanecía sobre la superficie del agua, donde él de cuando en cuando dejaba caer una hoja seca.

»Cuando durante las noches de luna llena, algunos rayos plateados penetraban en su habitación, rara vez dejaba de levantarse y de colocarse frente a la ventana. Allí se quedaba gran parte de la noche, en pie, inmóvil, con el cuello tendido, con los ojos fijos en el campo iluminado por la luna, sumergido en una especie de éxtasis contemplativo, cuya inmovilidad y silencio eran interrumpidos a largos intervalos por profundas inspiraciones como suspiros que se extinguían en unos ligeros sonidos plañideros.»

En otra parte Itard cuenta que el niño no sabía andar como andamos nosotros; sólo sabía correr y que al principio tenía el

doctor que correr a su lado cuando lo acompañaba a pasear por las calles de París, no queriendo detener violentamente la marcha a que estaba acostumbrado.

El conducir de un modo gradual y dulcísimo el salvaje a todas las manifestaciones de la vida social; el primer esfuerzo de adaptación del maestro al alumno y del alumno al maestro; la sucesiva atracción a una vida nueva que debía conquistar al niño con sus seducciones y no serle impuesta violentamente de manera que resultase un peso, una tortura: todos estos son otros tantos preciosos procedimientos educativos que pueden generalizarse y aplicarse a la educación de la infancia.

No existe seguramente ningún escrito que presente de un modo tan vivo el contraste que existe entre la vida natural y la vida social, y que demuestre cómo esta última se asienta sobre una base de renunciamiento y sacrificio. Basta pensar en la libre carrera convertida en marcha mesurada y en el grito y en los sonidos estridentes transformados en las suaves modulaciones de la voz al hablar.

Sin embargo, sin ninguna violencia, dejando que la vida social seduzca poco a poco al niño, la educación acaba por triunfar. Arrancar un hombre del seno de la naturaleza es semejante a arrancar un niño del seno materno: ambos actos dan lugar a una nueva vida.

En las páginas de Itard se transparenta el triunfo final del amor del hombre sobre el amor a la naturaleza. El salvaje de Aveyron acaba por *sentir* y preferir el afecto de Itard, sus caricias y sus lágrimas, al placer de revolcarse por la nieve y de contemplar la inmensidad del cielo en una noche estrellada. Así, un día, después de una tentativa de escapatoria al campo, vuelve espontáneamente, arrepentido, a buscar la buena comida y el blando lecho.

Sin duda alguna el hombre ha creado fuentes de placer con la vida social que además ha dado origen al amor humano; pero sigue formando parte de la naturaleza, especialmente cuando es todavía niño, y de ella ha de sacar fuerzas para el desarrollo de su cuerpo y de su espíritu.

En la educación de los niños se repite el drama educativo de Itard. Nosotros debemos preparar el hombre a la vida social, porque ésta, siendo su propia obra, debe evidentemente responder a su actividad mental.

El niño no comprende las ventajas que le reporta la vida social, pues es todavía un ser casi puramente vegetativo. Prepararlo para esa vida, dulcificar con la educación esa transición, encomendando a la naturaleza misma parte de la obra educativa, es cosa tan necesaria como no arrancar de improviso y violentamente el niño a su madre para llevarlo a la escuela.

En las «Case dei bambini» situadas dentro del mismo edificio donde habitan los padres, la separación del hijo y de la madre se hace gradualmente, pues el grito del niño es oído por la madre y la voz de ésta puede llegar hasta él.

Esta parte de la educación se viene practicando bajo la forma de higiene de la infancia. Los niños se dejan crecer al aire libre en los jardines públicos o se dejan durante horas enteras semidesnudos a la orilla del mar, expuestos a los rayos del sol. Se ha comprendido que el mejor medio de vigorizar un niño es sumergirlo en la naturaleza.

Los trajes sencillos y cómodos de los niños, los calzados en forma de sandalias y la desnudez de las extremidades inferiores, son otras tantas maneras de librarlos de los vínculos opresores que impone la civilización. Pues es evidente que la libertad natural debe sacrificarse para la conquista de los bienes mayores que ofrece la vida civilizada, sólo en aquello que sea necesario, sin inútiles sacrificios.

Pero a pesar de todos estos progresos, en la educación del niño conservamos prejuicios que nos hacen negarle la expresión de sus necesidades espirituales y que nos lo hacen considerar como un delicado cuerpo vegetativo que debemos cuidar, besar y hacer andar. La educación que una buena madre y una buena maestra moderna dan a un niño que, por ejemplo, corre por unos jardines llenos de flores, consistirá en *prohibirle tocar las flores* y pisar la hierba como si al niño le fuese suficiente para su vida el mover las piernas y respirar aire puro.

Pero hay que tener en cuenta que si para la vida física es preciso dejar al niño expuesto a las influencias vivificadoras de la naturaleza, para su vida psíquica le es también preciso un contacto con las obras de la creación con objeto de aprovechar las riquezas que emanan de las fuerzas educativas de la naturaleza.

La manera de alcanzarlo es la de ocupar a los niños en labores agrícolas, haciéndole cultivar plantas y cuidar animales, dándole así ocasión de contemplar de un modo inteligente la naturaleza.

En Inglaterra la señora Later ha tratado de tomar como base de un método de educación del niño, la jardinería y la horticultura. Ella ve en la contemplación de la vida que se desenvuelve, el fundamento del sentimiento religioso, pues así el espíritu del niño irá de la criatura al Creador. Ella ve también en esa contemplación el punto de partida de la educación intelectual que ha de ir de la verdad al arte.

Además de las nociones sobre plantas, insectos y sobre las estaciones del año que proporciona la agricultura, la señora Later da a sus alumnos las primeras nociones de vida *menagère,* enseñándoles cómo se preparan ciertos alimentos y productos cultivados en el jardín.

El concepto de la señora Later es excesivamente unilateral, pero sus métodos, que van extendiéndose en Inglaterra, completan indudablemente aquella parte de la educación que hasta ahora se limitaba al lado físico y que ha sido tan eficaz para vigorizar el cuerpo de los niños ingleses. Además, sus experiencias constituyen una positiva contribución en el sentido de llevar a la práctica las enseñanzas agrícolas para los niños pequeños.

En cuanto a los anormales, yo he visto en París aplicar ampliamente la agricultura en su educación, siguiendo los métodos que Bacelli quiere introducir en la escuela elemental con los *campicelli educativi.* En cada campo se siembran productos agrícolas diversos demostrando prácticamente en qué tiempo debe tener lugar la siembra y la recolección de cada uno de ellos; de qué modo se prepara la tierra; cómo se abona ya sea con abonos naturales o con abonos químicos. Estas mismas enseñanzas se dan para el cultivo de plantas de adorno y la jardinería, pues estos cultivos son mejor remunerados el día que los alumnos estén en condiciones de practicar un oficio.

Pero no es como un medio de instruir ni como una preparación profesional como estos trabajos han de interesarnos cuando se trata de niños pequeños. El concepto educativo en esta edad debe ser únicamente el de ayudar el desarrollo psico-físico del individuo. En este caso el cultivo de plantas y la cría de animales, encierran en sí medios preciosos de educación moral, los cuales pueden analizarse mucho más de lo que lo hace la señora Later, la cual ve como cosa principal en estos trabajos un camino para conducir el alma del niño al sentimiento religioso. En este camino en verdad pueden distinguirse varias etapas. Citaré aquí las principales:

1.° *El niño se inicia en la observación* de los fenómenos de la vida, se sitúa frente a las plantas y a los animales en condiciones análogas a las que se encuentra el maestro *observador* con respecto a él. Poco a poco, creciendo el interés por la observación, aumenta también su cuidado por los seres vivos. Por aquí se puede conducir lógicamente al niño a apreciar el valor de los cuidados de que ha sido objeto por parte de sus padres y de su maestra[8].

2.° El niño se inicia en la *previsión* en virtud de la *autoeducación*. Cuando sabe que la vida de las plantas sembradas depende de su cuidado en regarlas, y la de los animales de su diligencia en proporcionarles alimento, el niño se mantiene vigilante como quien empieza a sentir una misión en la vida. Además, otra voz bien distinta de la de la madre o de la de la maestra le habla aquí de sus deberes exhortándole a no descuidar la obra emprendida. Es la voz quejumbrosa de los seres débiles que viven gracias a sus cuidados. Entre el niño y los seres vivos que cuida nace una misteriosa unión que induce al niño a ejecutar determinados actos sin la intervención de la maestra, es decir, que lo conducen a una autoeducación.

Las recompensa que el niño recibe son íntimas satisfacciones como éstas: una mañana, después de haber cuidado pacientemente de llevar cada día su alimento a la clueca, se encuentra con un enjambre de pollitos que rodean a la gallina, que ayer estaba inmóvil incubando sus huevos. Otra vez, la alegría consistirá en hallar en la conejera unos gazapitos tiernos, allí donde antes vivía solitaria la pareja de conejos adultos a los cuales los niños habían no pocas veces llevado los restos de la verdura abandonados en la cocina de su madre.

Yo no he podido todavía implantar en Roma la cría de animales, pero en la «Casa dei Bambini» de Milán, se cuidan parejas de animales, entre ellos un par de gallinas americanas blancas que habitan un pequeño y elegante *chalet* semejante a una pagoda china. Delante de la casita hay un pequeño espacio de

---

[8] Ninguna publicación mejor para estimular a los niños en el amor a los animales y plantas y a su clasificación que *Los encantos de la naturaleza,* por Arabella B. Buckler, Araluce. *[N. del E.].*

terreno reservado a la pareja. La puerta del *chalet* se cierra con llave y los niños por turno se encargan de cerrarla ¡Con qué alegría van por las mañanas a abrir la puerta y a llevarles agua! ¡Con qué cuidado las vigilan durante todo el día y por la noche las encierran después de asegurarse de que nada puede faltarles! La maestra me asegura que de todos los ejercicios educativos éste es el preferido y el más provechoso.

Muchas veces, mientras los niños están ocupados en clase tranquilamente haciendo cada uno lo que prefiere, uno o dos se levantan en silencio y salen fuera a dar un vistazo para cerciorarse de que no les falta nada. Sucede también que un niño se sienta delante de la pecera o del estanque y la maestra lo sorprende sumido en la contemplación de los peces que nadan graciosamente y brillan al sol.

Un día recibí una carta de Milán en la que se me hablaba de una noticia verdaderamente agradable: habían nacido unos pichones. Fue una gran fiesta para los niños. Ellos se sentían un poco padres de aquellos pichoncitos y ningún premio artificial hubiera podido provocar una emoción tan noble.

No menos grandes son las alegrías que proporcionan las plantas. En una «Casa dei Bambini» de Roma, no poseyendo terreno alguno cultivado, se habían dispuesto tiestos de flores alrededor de una gran terraza y plantas enredaderas a lo largo de las paredes. Los niños no olvidaron nunca el regar las plantas con sus pequeñas regaderas.

Un día, los encontré sentados en el suelo formando corro alrededor de una espléndida rosa que se había abierto durante la noche. Permanecían silenciosos y tranquilos, verdaderamente sumidos en una muda contemplación.

3.° Los niños *aprenden a esperar con paciencia y con fe,* que es toda una filosofía de la vida.

Cuando los niños depositan una semilla en la tierra y esperan que germine; cuando ven la primera aparición de la planta y presencian su crecimiento y sus transformaciones hasta llegar a producir flores y frutos; cuando observan que unas plantas germinan antes y otras después y cómo unas plantas tienen una vida breve y los árboles frutales un crecimiento más lento, cuando han visto todo esto desarrollarse ante sus ojos acaban por adquirir un equilibrio de la conciencia lleno de paz y los primeros gérmenes de esa virtud y esa sensatez que tanto caracterizaba

a los labradores del campo en el tiempo en que todavía conservaban su primitiva sencillez.

4.° *Se desarrolla en los niños el sentimiento de la naturaleza* que se mantiene de la contemplación de las maravillas de la creación, la cual *da* y recompensa con una generosidad desproporcionada con el trabajo que exige, a todo aquél que la ayuda a desarrollar la vida de las criaturas.

En el trabajo que realiza, el niño ve ya una especie de correspondencia entre su alma y la vida que se desenvuelve bajo sus cuidados. El niño ama naturalmente las manifestaciones de la vida. La señora Later cuenta cómo los niños pequeños se interesan por las mismas lombrices de tierra y por los movimientos de las larvas en el estiércol, sin sentir jamás aquella repugnancia que sentimos nosotros los que hemos crecido aislados de la naturaleza. Se trata, pues, de desarrollar este sentimiento de *fe* y de *confianza* en los seres vivos, que vienen a ser una forma de amor y de unión con el universo.

Lo que mejor desarrolla el sentimiento de la naturaleza es el cultivo de seres vivos, porque éstos, en su desarrollo, restituyen mucho más de lo que les damos en su infinita variedad y belleza. El niño que cultiva un lirio, un clavel, una rosa o un jacinto, deposita en tierra una semilla o un tubérculo y vierte agua sobre ellos periódicamente. Obrará lo mismo si se trata de un árbol frutal. La flor o el fruto maduro que aparecerá más tarde le será ofrecido como un *don generoso* de la naturaleza, un premio magnífico para tan pequeño esfuerzo. Parece que la naturaleza dispone de sus riquezas según el deseo del cultivador, del amor que siente por ella y también según el trabajo que habrá puesto para cuidarla.

No sucederá así cuando el niño tenga que recoger los productos *materiales* de su trabajo; objetos inmóviles, uniformes, que se deterioran en vez de crecer y multiplicarse.

La diferencia entre los productos de la naturaleza y los de la industria, entre los productos divinos y los humanos; he aquí lo que nacerá espontáneamente en la conciencia de los niños como una simple constatación de hechos; y comprenderá así que como la planta da sus frutos, así el hombre debe dar su trabajo.

5.° *El niño sigue el camino natural del desarrollo del género humano.*

Por último, esta educación armoniza la evolución individual con la de la humanidad. El hombre pasó del «estado de natura-

leza» a un estado artificial a través de los trabajos agrícolas. Cuando descubrió el secreto para intensificar la producción de la tierra obtuvo la civilización como premio.

El mismo camino ha de seguir el niño que está destinado a llegar a ser un hombre civilizado.

La acción de la naturaleza educadora, así entendida, es muy fácil en la práctica, porque allí donde falte un vasto terreno y el patio que sería necesario para la educación física, podrá siempre encontrarse algún metro cuadrado de tierra cultivable o un pequeño espacio donde las palomas puedan hacer su nido, que es lo que basta para la educación espiritual.

En la primera «Casa dei Bambini» en Roma teníamos un gran patio cultivado como un jardín donde los niños podían correr al aire libre; había también una gran terraza con árboles a un lado, habiendo destinado el otro al cultivo de plantas. Esta parte estaba dividida en tantas parcelas como alumnos había.

Mientras los pequeños corren libremente por el camino que separa ambas partes, o descansan a la sombra de los árboles, los *poseedores de la tierra* (niños de cuatro o más años) siembran, labran la tierra o riegan, o bien se limitan a contemplar el terreno, espiando el germinar de las plantas. Las pequeñas parcelas de tierra de los niños están colocadas a lo largo de las paredes de las habitaciones de las familias en un lugar muy solitario porque corresponde a un callejón sin salida.

Los habitantes de las casas tenían la costumbre de tirar por las ventanas las basuras y al principio venían a caer sobre nuestros jardincitos.

Pues bien, poco a poco, sin que hiciera falta ninguna exhortación, sólo por el respeto que nació en el alma del pueblo por el trabajo de los niños, ya no apareció por aquellas ventanas más que las miradas tiernas de las madres, dirigidas hacia aquel pedazo de tierra, amada posesión de sus tiernos hijos.

VIII

El trabajo manual

La alfarería y las construcciones

Se distingue el trabajo manual de la gimnasia manual, en que ésta sólo se propone ejercitar la mano, y el otro en cambio tiene por objeto *el ejecutar un trabajo determinado* que tiene, o que parece tener un fin socialmente útil.

La gimnasia perfecciona el individuo; el trabajo manual enriquece el ambiente. Sin embargo, ambas cosas se completan porque en general sólo puede producir un trabajo útil el que antes perfeccionó su mano.

Después de un breve ensayo me decidí a abandonar por completo los trabajos de Froebel porque el tejido o el bordado sobre cartones no son trabajos adecuados al estado fisiológico de los ojos del niño en el cual el poder de acomodación no ha alcanzado su completo desarrollo. Estos trabajos provocan un esfuerzo del órgano que puede llegar a tener consecuencias fatales para la vista. Las otras ocupaciones del sistema de Froebel, como el plegado de papel, no son trabajos, sino simples ejercicios manuales.

Quedan los trabajos de modelado, los más racionales de todo el sistema de Froebel, que consisten en hacer reproducir al niño por medio de arcilla o cera, objetos determinados.

Sin embargo, teniendo mi sistema por base la libertad no me gusta *hacer copiar* nada a los niños; les doy la arcilla para que la modelen a su capricho sin exigirles la producción de un trabajo útil. Los trabajos de modelado libre habían de servirme para estudiar la individualidad psíquica del niño y no para educarlo.

Pensé por esto poner en práctica en las «Case dei Bambini» algunos de los interesantes trabajos que había visto hacer a Randone, un artista genial, en su *Scuola di arte educatrice,* escuela aneja a una sociedad de jóvenes, llamada la *Giovinezza gentile,* la cual tiene por objeto enseñar a respetar los monumentos y los edificios. Esta forma de educación cívica me interesaba profundamente porque las «Case dei Bambini» tienen también la misión de enseñar el respeto a las paredes, a la casa, y a todo lo que constituye el ambiente.

El profesor Randone había pensado con muy buen sentido que la sociedad *Giovinezza gentile* no podía fundarse sobre predicaciones teóricas de los principios de civismo o sobre promesas arrancadas a los jóvenes, sino que debía empezar por una educación artística que condujese al joven a apreciar y a amar, y por lo tanto a respetar los objetos y especialmente los monumentos. La *Scuola di arte educatrice* se inspiró en una gran idea que consistió en hacer reproducir los objetos que se encuentran más comúnmente en el ambiente; en estudiar la historia y prehistoria de su producción y en la ilustración de los principales edificios arqueológicos. Para alcanzar más directamente su objeto, el profesor Randone fundó su admirable escuela en uno de los lugares más artísticos de los muros de Roma, en el muro de Belisario cerca de la Villa Umberto I. Este muro, muy abandonado por la autoridad y no respetado por los ciudadanos, fue objeto de los cuidados de Randone que lo adornó por fuera con graciosos jardines suspendidos y colocó dentro la *Scuola di arte* formadora de la *Giovinezza gentile.*

Randone trató de hacer revivir un arte que fue una de las glorias de Florencia y de Italia en general: la alfarería.

La importancia histórica y artística de la alfarería es inmensa; sólo puede compararse a la fabricación de la moneda.

En realidad, los primeros objetos que necesitó la humanidad

fueron *vasos y vasijas,* los cuales nacieron cuando se empezó a utilizar el fuego y antes de que se descubriera la manera de producirlo. Los primeros alimentos del hombre fueron cocidos en una vasija de barro.

Uno de los objetos más importantes para juzgar el grado de civilización de un pueblo primitivo, es el *vaso.* El *vaso* en la vida doméstica y el *hacha* en la vida social, son los primeros símbolos religiosos que se encuentran en los templos de los dioses y en la tumba de los muertos. Las religiones modernas tienen también sus vasos sagrados.

Los pueblos de civilización avanzada manifiestan su sentimiento del arte y su gusto estético en sus vasos, los cuales se multiplican en infinitas formas como se ve en el arte egipcio, etrusco y griego. La historia del vaso es la historia de la humanidad.

Además de su importancia civil y moral, el vaso tiene otras ventajas de orden práctico; éstas son: la de prestarse a todas las modificaciones de forma y la de aceptar los adornos más variados, lo cual da al artista una gran libertad en su producción.

Una vez aprendida la técnica manual necesaria para la construcción del vaso (técnica enseñada por el maestro de un modo directo y graduado) cada uno puede introducir en él las modificaciones que le sugieren su inspiración y su gusto estético (parte artística e individual del trabajo). Además de esto en la escuela de Randone se enseña el uso del torno, a componer las sustancias con que se recubren las mayólicas y a cocer las piezas en el horno.

Otra forma de trabajo en la *Scuola di arte educatrice* consiste en la fabricación de pequeños ladrillos que se cuecen en el horno. Con estos ladrillos se construyen paredes empleando los mismos procedimientos que usan los albañiles para levantar las de las casas, es decir, uniendo los ladrillos por medio de cal removida con una paleta. Después de la construcción de paredes sencillas, trabajo que divierte mucho a los niños, éstos pasan a la construcción de verdaderas casas, apoyadas primero sobre el suelo y más tarde construidas con cimientos, para lo cual deben abrirse zanjas utilizando palas y azadas.

Las casas tienen aberturas correspondientes a las puertas y ventanas y tienen las fachadas adornadas con azulejos de colores, obra también de los niños.

De esta suerte los niños aprenden a apreciar los objetos y las construcciones que les rodean, mientras que un verdadero trabajo manual y artístico los ejercita de una manera muy provechosa.

Éstos son los trabajos manuales que he adoptado en las «Case dei Bambini». Después de dos o tres lecciones los pequeños alumnos se apasionan por la construcción de vasos y jarros, y conservan con gran cuidado sus trabajos de los que se muestran orgullosos. Modelan más tarde pequeños objetos, huevos o frutas con los cuales llenan los vasos. Uno de los primeros trabajos consiste en un vaso de arcilla roja lleno de huevos hechos con arcilla blanca; sigue a éste el modelado del vaso con cuello, del vaso a boca estrecha, del vaso con una o varias asas, del vaso para trípode y del ánfora.

Los niños de cinco a seis años empiezan a trabajar al torno; pero lo que más les entusiasma es el trabajo de levantar paredes con ladrillos pequeños y el ver surgir una casa construida con sus propias manos, al lado del terreno donde crecen las plantas que ellos han cultivado. La infancia comprende así los principales trabajos primitivos de la humanidad, cuando ésta, pasando de la vida nómada a la sedentaria, pidió a la tierra sus frutos, fabricó viviendas estables y utensilios como vasos y vasijas con que cocer los alimentos que la fecunda tierra produce.

IX

La educación de los sentidos

En un método de pedagogía experimental la educación de los sentidos debe ser lo más importante. La psicología experimental tuvo también su punto de partida en la estesiometría.

Pero aunque la pedagogía pueda sacar partido de la psicometría, no debe *medir* las sensaciones, sino *educar* los sentidos. Esto es fácil de comprender y no obstante ha permanecido hasta ahora alejado de la práctica.

Los procedimientos estesiométricos no son en gran parte aplicables a la infancia, pero sí es posible en esa edad la *educación sensorial.*

Nosotros no tomamos como punto de partida las conclusiones de la psicología experimental, y no es el conocimiento de las condiciones sensoriales medias correspondientes a cada edad lo que nos conduce a determinadas aplicaciones educativas. Nosotros tomamos por base un *método* y es muy probable que sea la psicología la que deba esperar sus conclusiones de la pedagogía así entendida y no al contrario.

El método que he empleado consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y esperar la reacción espontánea del niño. Este procedimiento es muy parecido al que se practica en psicología experimental.

Hago uso de un material de enseñanza que a primera vista podría tomarse por un material psicométrico.

Los maestros de Milán que habían seguido los cursos de Pizzoli, viendo expuesto mi material consideráronlo como instrumentos destinados a reconocer las sensaciones de color, de peso, y llegaron a la conclusión de que yo no aportaba ninguna nueva contribución a la pedagogía porque estos instrumentos les eran ya conocidos.

La profunda diferencia entre ambos materiales radica en lo siguiente: los estesiómetros sirven para *medir* mientras que mis instrumentos no permiten siempre medir, pero en cambio sirven para *hacer ejercitar* los sentidos.

Para que un instrumento responda a este fin es preciso que no *fatigue,* sino que *divierta* al niño, y he aquí lo que dificulta la elección de un material. Es sabido que el instrumento psicométrico es un gran *consumidor de energía;* por esto, cuando Pizzoli quiere aplicar a la educación de los sentidos alguno de sus instrumentos psicométricos, sus ensayos no dan resultados porque el niño se fastidia, es decir, se cansa.

LA EDUCACIÓN TIENE POR OBJETO DESARROLLAR LAS ENERGÍAS

Los instrumentos psicométricos, o, mejor dicho, estesiométricos, han sido preparados en sus diversas graduaciones siguiendo la ley de Weber, que hay que tener en cuenta fue deducida de experimentos hechos sobre adultos.

Con los niños debemos proceder *tanteando* cuál es el material de enseñanza por el que demuestran interés. Esto es lo que he hecho durante el primer año de experiencias en las «Case dei Bambini» adoptando estímulos muy variados, algunos de los cuales había ya ensayado en la escuela para anormales.

Para los niños normales me fue preciso suprimir una gran parte del material adoptado para los anormales y modificar otra. Creo haber llegado a escoger un grupo de objetos que nosotros

queremos llamar como en el lenguaje psicológico: estímulos, que representan los más necesarios para poder practicar una educación sensorial. Estos objetos constituyen todos juntos el *sistema didáctico* que he adoptado y que se fabrica en la casa de trabajo de la *Umanitaria* de Milán[9].

La descripción de los objetos se hará más adelante cuando se trate de la manera de usarlos; aquí me limitaré a enunciar consideraciones generales:

1.ª *Diferencia entre las reacciones que los niños deficientes y los normales experimentan producidas por los estímulos sensoriales graduados que constituyen el material didáctico.*

Esta diferencia está determinada por el hecho siguiente: el mismo material que posibilita la educación de los anormales provoca en un niño normal la autoeducación.

Este hecho es de los más interesantes que he podido comprobar en mis experiencias y el que ha inspirado y hecho posible el método de la *observación* y de la *libertad*. Supongamos que usamos como primer objeto uno de los sistemas de cilindros de madera, cuyas bases están graduadas de 2 en 2 milímetros. El juego consiste en sacar de su sitio los cilindros, colocarlos sobre la mesa, mezclarlos y después volverlos a meter cada uno en su puesto. La finalidad de este ejercicio estriba en educar el ojo para la percepción de las diferencias en la dimensión.

El niño anormal no puede hacer en seguida este ejercicio. Debe empezar por estímulos que ofrezcan contrastes mucho mayores y sólo alcanza a ejecutarlo después de haber pasado por otros ejercicios más fáciles.

Éste es en cambio el *primer objeto* que se puede ofrecer a un niño normal, y entre todos los que componen el sistema completo, es siempre el preferido de los niños de dos y medio a tres y medio años de edad.

Para que el niño anormal logre colocar todas las piezas en su sitio es preciso llamarle constantemente la atención, invitándole a observar y a comparar. En cuanto ha logrado ordenar los cilindros, se queda quieto y el juego ha terminado para él. Cuan-

---

[9] Este material se fabrica además en Inglaterra y en Nueva York, y esperamos se hará en España.

do este niño anormal se equivoca es preciso corregirlo e incitarle a que se corrija y aun cuando él mismo comprueba un error, éste le es generalmente indiferente.

En cambio el niño normal se interesa vivamente por el juego; rechaza a todos aquéllos que quieren entrometerse para ayudarle y quiere quedarse solo frente a su problema.

Era cosa ya observada que uno de los mayores placeres de los niños pequeños de dos o tres años de edad consiste en cambiar objetos de lugar; y las experiencias de las «Case dei Bambini» confirman la verdad de esta afirmación de los psicólogos.

El niño normal, esto es lo más importante, *observa* atentamente la relación que hay entre el tamaño del agujero y el del objeto que debe encajarse dentro, y se interesa por el juego, como lo demuestra la expresión de su rostro, que revela una profunda atención.

Si se equivoca colocando un objeto grande sobre un agujero estrecho, cambia la dirección y prosigue sus tentativas hasta llegar al agujero adecuado; si por el contrario el niño deja caer el cilindro en un agujero demasiado grande y sigue colocando los demás cilindros en agujeros mayores que los que les corresponden, llegará un momento en que se hallará un agujero vacío y el niño tendrá en su mano un cilindro demasiado grande.

De esta manera el material didáctico comprueba cualquier error y el niño se corrige siguiendo distintos procedimientos. Las más de las veces *palpa* los cilindros, haciéndolos mover para comprobar cuáles son los que están demasiado holgados en sus agujeros; otras, reconoce, de un vistazo, el error, saca el cilindro intruso y coloca en su lugar el que corresponde y así con todos los demás, repitiendo siempre el ejercicio con creciente interés.

La importancia educativa del material didáctico consiste precisamente en estos *errores;* cuando el niño coloca con seguridad todos los cilindros en sus puestos, significa que ha *sobrepujado* el ejercicio y que es ya inútil para él.

El tener que corregirse él mismo obliga al niño a intensificar su atención sobre las diferencias de las dimensiones y a compararlas entre sí; en esto consiste precisamente el *ejercicio psico-sensorial.*

Aquí no se trata pues de dar al niño *conocimiento* de las dimensiones por medio de objetos, ni tampoco de que el niño llegue a saber usar *sin equivocarse* el material que se le ofrece.

Esto colocaría nuestro material en el mismo terreno que el de Froebel y requeriría la intervención *activa de la maestra.* Se trata aquí, por el contrario, de que sea el ejercicio que realiza el niño, la autocorrección, la autoeducación lo que debe ejercer su influencia; por eso *la maestra no debe en modo alguno intervenir.*

Ningún maestro podrá nunca dar a su alumno *la agilidad que se adquiere con el ejercicio* gimnástico; es preciso que el niño se perfeccione por sí mismo a costa de su propio trabajo. Lo mismo sucede con la educación de los sentidos y podría añadirse que lo mismo sucede en cualquier forma de educación; el hombre no vale por los maestros que ha tenido, sino por lo que ha hecho personalmente.

Una de las dificultades que ofrece la aplicación de este método con maestras formadas a la antigua manera de enseñar, estriba en lograr que renuncien a intervenir cuando ven que un niño se queda sin saber qué hacer delante de un error, con las cejas fruncidas haciendo repetidas tentativas para corregirse. Entonces las maestras del antiguo sistema se sienten inundadas de piedad y sin poderse contener se apresuran a ayudar al niño. Si se les prohíbe esta intervención se desatan en frases de compasión por el pequeño alumno; pero pronto demuestra éste con su cara sonriente, la alegría de haber superado un obstáculo.

Los niños normales repiten muchas veces estos ejercicios, más o menos según los individuos. Algunos, después de cinco o seis veces, están cansados; otros repiten más de veinte veces el ejercicio, colocando y sacando los cilindros sin que se borre de su semblante la expresión del vivo interés que experimentan. Una vez, después de haber observado una niña que había ya repetido dieciséis veces el mismo ejercicio, hice cantar una canción a los demás para ver si lograba distraer su atención; pero la niña continuó imperturbable sacando, mezclando, y volviendo a colocar los cilindros en sus agujeros.

Una maestra inteligente podría hacer interesantísimos estudios de psicología individual y hasta cierto punto medir el tiempo que los distintos estímulos logran retener la atención.

Cuando el niño se educa él mismo y es el material mismo el que señala los errores, *la maestra no tiene otra cosa que hacer sino observar.*

Debe ser pues una psicóloga; y aquí se demuestra la importancia de la preparación científica de los maestros.

Con mis métodos la maestra enseña *poco,* observa *mucho* y sobre todo tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico. Por estas razones he cambiado el nombre de maestra por el de *directora.*

En los primeros tiempos este nombre hacía reír porque todas se preguntaban a quién debía dirigir esta maestra que no tenía otras bajo sus órdenes y que debía dejar en libertad a sus pequeños alumnos.

Su dirección, no obstante, es mucho más profunda e importante que aquella otra que se acostumbra a ejercer, pues esta maestra dirige *las vidas y las almas.*

2.ª *La educación de los sentidos tiene por objeto refinar las percepciones diferenciales de los estímulos por medio de repetidos ejercicios.*

Existe una *cultura sensorial* que generalmente no se toma en consideración, pero que es un factor esencial en la estesiometría.

Por ejemplo: en los *test* mentales que se adoptan en Francia o en una serie de *test* que estableció De Sanctis para *diagnosticar* el nivel intelectual he visto adoptar *cubos de varios tamaños* colocados a cierta distancia unos de otros. El niño debe reconocer el más pequeño y el mayor, mientras el cronómetro mide el tiempo de reacción que transcurre entre el mandato y la ejecución del acto. Cualquier error se anota cuidadosamente.

En esta experiencia se olvidaba un factor importante: el de la *cultura sensorial.*

Nuestros niños, entre otros objetos para la educación de los sentidos, tienen por ejemplo, una serie de diez cubos, el primero de los cuales tiene 10 centímetros de lado y los otros van teniendo sucesivamente un centímetro menos de lado hasta llegar al más pequeño, que tiene de lado un centímetro.

El ejercicio consiste en desparramar por el suelo sobre una alfombra verde estos cubos que están pintados de color rosado, y el de construir una *torre* poniendo en la base el cubo mayor y sucesivamente los otros hasta llegar al pequeño de 1 centímetro.

El niño debe escoger cada vez el mayor de los cubos que quedan sobre la alfombra. Este juego divierte mucho a los niños, hasta a los que sólo tienen dos años y medio; éstos, al tenerla construida, la deshacen con pequeños golpes, admiran las formas rosadas que se destacan sobre el fondo verde de las alfombras y vuelven a empezarla de nuevo.

Si se sometiesen a este *test* uno de mis pequeños de tres a cuatro años y uno de los niños de la escuela pública de seis a siete años, el mío tendría seguramente un tiempo de reacción menor y no cometería errores. Lo mismo podría decirse de la prueba del sentido cromático, etc.

Este método educativo debe pues ser tenido en cuenta por los cultivadores de la psicología experimental.

No debe confundirse la *educación* de los sentidos con las *nociones* concretas que pueden recogerse del ambiente por medio de los sentidos, ni con el lenguaje que da la nomenclatura correspondiente a las ideas sintéticas o abstractas.

Piénsese en lo que hace el profesor de piano: éste enseña a su alumno la posición del cuerpo, la noción de las notas y la correspondencia entre las notas escritas y las teclas que ha de tocar, la posición de los dedos, y después lo abandona a sí mismo para que se ejercite. Si de este alumno llega a surgir un pianista, se deberá a que, además de las nociones transmitidas por el maestro, el alumno se ha entregado pacientemente durante mucho tiempo a aquellos ejercicios que sirven para dar agilidad a las articulaciones de los dedos, a convertir en automática la especial coordinación de los movimientos musculares y a reforzar con la práctica los músculos de la mano.

El pianista se habrá formado *por sí mismo* y será tanto más hábil, cuanto más sus tendencias naturales lo hayan inducido a insistir en los ejercicios; no obstante, no podemos olvidar que tampoco se hubiera formado el pianista sin la dirección del maestro.

Las directoras de las «Case dei Bambini» deben tener una idea bien clara de estos dos factores: la dirección y el ejercicio individual.

Sólo después de haber fijado estos conceptos podrán proceder racionalmente a la aplicación *de un método para guiar* la educación espontánea del niño.

El *arte personal* de la maestra está en hallar la oportunidad y la modalidad de su intervención.

Por ejemplo: en la «Casa dei Bambini» del Prati di Castello, en donde los niños pertenecen a la burguesía, después de un mes de haberse inaugurado, hallé un niño de cinco años que ya sabía componer todas las palabras y conocía muy bien el alfabeto (lo aprendió en quince días); sabía escribir en la pizarra; en

los dibujos libres demostraba no sólo ser un observador, sino también tener la intuición de la perspectiva. En cuanto al sentido cromático, este niño mezclaba todas las gradaciones de los ocho colores, es decir, mezclaba sesenta y cuatro tablitas revestida cada una de una seda de color de distinta gradación y con gran rapidez separaba en ocho grupos los ocho colores distintos y después las ordenaba dentro de cada grupo formando una escala de sucesivas gradaciones: todo esto sobre un tapete de colores apagados.

Hice el experimento de mostrar al niño, cerca de una ventana en plena luz, una de las tablas excitándole a fijarse bien en el color y después lo mandé a buscar entre todas las tablitas extendidas sobre la mesa la que era igual a aquélla. Él lo ejecutaba cometiendo levísimos errores, tomándolas siempre del mismo color y equivocándose, a lo más, de uno o dos grados. Este niño tenía pues un poder de discernimiento y una memoria extraordinaria de los colores.

Era, como casi todos, muy aficionado a los ejercicios del sentido cromático.

Habiéndole preguntado el nombre del color blanco, dudó algún tiempo antes de contestar y lo hizo sin seguridad.

La directora me declaró que habiendo observado la dificultad que tenía para retener el nombre de los colores, se había limitado a dejar que ejercitara el sentido de la vista. Por otra parte en este niño se había desarrollado muy rápidamente el lenguaje gráfico (véase el método de la lectura y escritura), el cual con mi método se presenta como una serie de problemas que se resuelven del mismo modo que los ejercicios sensoriales. Este niño era, pues, muy inteligente; su percepción sensorial estaba a la misma altura que su actividad intelectual. Sin embargo, era inferior en lo referente a la *memoria de los nombres.*

La directora había creído que aún no debía intervenir en su enseñanza. Esta educación era un poco desordenada y dejaba libre en exceso el desarrollo espontáneo de la actividad psíquica.

Aunque sea muy digno de alabanza el dar a las ideas una base de educación sensorial, conviene no obstante asociar el *lenguaje* a las *percepciones.*

Encuentro excelentes aun para los niños normales los *tres tiempos* de que constan las lecciones de Séguin:

1.° *Tiempo: asociación de las percepciones sensoriales con el nombre.*

Se presentan, por ejemplo, al niño, dos colores: el rojo y el azul; presentándole el rojo se dice simplemente: esto es rojo; y presentando el azul: esto es azul. Después se dejan los colores sobre la mesa frente al niño.

2.° *Reconocimiento del objeto que corresponde al nombre.*

Se dice al niño: «dame el rojo», «dame el azul».

3.° *Recuerdo del nombre correspondiente al objeto.*

Se llama al niño y mostrándole el objeto se le dice: «¿Cómo es?» y el niño debe contestar: rojo, azul.

Séguin insiste mucho en estos tres tiempos y exhorta a dejar los colores en contraste algunos instantes frente al niño. Además aconseja no enseñar a la vez un solo color sino dos, porque el contraste ayuda la memoria cromática. Efectivamente, yo he comprobado que los anormales a quienes se enseñan los colores en esta forma, los conocen mejor que los normales que no han tenido ninguna educación sensorial. Pero en los niños normales existe un tiempo que precede a los tres de Séguin y que contiene la verdadera educación sensorial: esto es la adquisición de una finura en las percepciones diferenciales, la cual sólo se obtiene con la autoeducación.

He aquí un ejemplo de la gran superioridad del niño normal sobre el anormal y de la mayor eficacia educativa que con los mismos métodos se obtienen, aplicándolo a los primeros.

La asociación del nombre al estímulo sensorial, produce generalmente un gran placer al niño. Recuerdo haber enseñado un día tres colores a una niña que no tenía tres años cumplidos y estaba un poco atrasada en el desarrollo del lenguaje. Hice que los niños colocaran una de sus mesitas frente a la ventana y sentada yo misma en una silla de los niños invité a la niña a sentarse a mi lado. Sobre la mesa tenía seis tablitas: dos rojas, dos blancas y dos azules. Como primer tiempo de la lección coloqué delante de la niña un color y la pedí que buscara su pareja, es decir el color igual. Repetí lo mismo con los otros dos colores y le hice ordenar en columna las parejas iguales. De aquí pasé a los tres tiempos de Séguin.

La niña aprendió a reconocer los tres colores y a pronunciar sus nombres. Se sentía tan contenta que me miró durante un largo rato y después se puso a saltar. Yo viéndola así le dije son-

riendo: «¿Conoces los colores?» y ella contestó siempre saltando: «Sí.» La niña seguía delante de mí siempre saltando, sólo para oír de nuevo la misma pregunta y para poder volver a contestar con entusiasmo: «Sí.»

Es muy importante para la técnica de la educación de los sentidos el detalle que consiste en *aislar el sentido* que se trata de ejecutar. Así, por ejemplo, la educación del oído se hace bien en un ambiente de silencio y mejor todavía si se hace en la oscuridad. Para la educación de la sensibilidad general: táctil, térmica, bárica y estereognóstica, hay que vendar los ojos del niño. La psicología experimental explica suficientemente este proceder y no tengo por qué insistir en él; basta indicar que, tratándose de niños normales, esto aumenta su interés, sin que por eso deba el ejercicio degenerar en una alegría demasiado estrepitosa. La venda no debe tampoco atraer la atención del niño más que los estímulos sensoriales sobre los cuales se quiere concentrar su atención.

Para comprobar la agudeza auditiva del niño, que desempeña un papel tan importante en la escuela, uso la prueba empírica que es la que se emplea en el examen médico, esto es: hablar en voz baja. Se venda al individuo o bien se le habla por la espalda llamándolo por su nombre en voz baja variando las distancias.

En clase ordeno un *silencio solemne;* cierro las ventanas y postigos, hago que los niños se tapen los ojos con las manos y llamo uno a uno a los niños por sus nombres en voz baja, alzando algo más la voz cuando llamo a los que están más lejos. Cada niño espera en la oscuridad la voz que lo llama y está con el oído atento, dispuesto a acudir gozoso al llamamiento misterioso.

Cuando se vendan los ojos de un niño normal para que reconozca por ejemplo el peso de los objetos, intensifica su atención sobre los estímulos báricos que debe reconocer y se muestra orgulloso cuando ha adivinado. Los deficientes, en cambio, se duermen en la oscuridad o se entregan a actos descompuestos. Si se les pone una venda fijan en ésta su atención y transforman el ejercicio en un juego, cosa que no corresponde a los fines de la educación.

En educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno que dispersa la atención.

Las siguientes páginas de Itard dan una idea de los pacientes experimentos de este insigne pedagogo y de su fracaso, fracaso en gran parte debido a *errores* que experiencias sucesivas debían corregir y en parte también a la mentalidad del sujeto:

«En este último experimento yo no debía exigir que el alumno repitiese los sonidos que percibía. Este doble trabajo dispersando su atención, estaba fuera del plan que me había trazado, el cual no era otro que hacer separadamente la educación de cada uno de sus órganos. Me limité, pues, a exigir la simple percepción de los sonidos. Para estar seguro de este resultado coloqué a mi discípulo frente a mí con los ojos vendados y los puños cerrados, haciéndole extender un dedo cada vez que yo producía un sonido. Este medio de comprobación fue pronto comprendido; apenas el sonido llegaba a su oído extendía un dedo con cierta impetuosidad y hasta con demostraciones de alegría que no daban lugar a dudas sobre el gusto que iba tomando por estas lecciones tan extrañas. En efecto, ya sea que experimentase un verdadero placer al oír la voz humana, ya sea que hubiese vencido el fastidio de permanecer horas enteras privado de luz, lo cierto es que lo he visto venir hacia mí en algún intervalo de los ejercicios con la venda en la mano, aplicársela luego a los ojos, y golpear el suelo con los pies en demostración de alegría al sentir que se la ataba por detrás de la cabeza. Fue solamente en esta clase de experiencias donde se manifestó tan contento.

»Después de haberme asegurado por medio de los citados experimentos de que todos los sonidos de la voz, cualquiera que fuese su grado de intensidad, eran percibidos por Victorio, me dispuse a hacérselos comparar. No se trataba aquí de constatar simplemente los sonidos de la voz, sino de percibir las diferencias y de apreciar todas aquellas variaciones de tono que componen la música de la palabra. Entre este trabajo y el precedente la distancia era enorme para un ser cuyo desarrollo dependía de esfuerzos graduados y que avanzaba hacia la civilización únicamente porque yo lo conducía de un modo insensible. Afrontando la dificultad que aquí se presentaba, tuve que armarme más que nunca de paciencia y de dulzura, con la esperanza de que una vez salvado este obstáculo, todo estaba conseguido para la educación del oído.

Principiamos con la comparación de las vocales y utilicé todavía la mano para asegurarme del resultado de mi experimen-

to. Cada uno de los cinco dedos de la mano fue designado como signo de una de las cinco vocales y para constatar su clara percepción. Así, el pulgar representaba la A y debía levantarse al oír pronunciar esta vocal; el índice es el signo de la E; el mayor era el signo de la I, y así sucesivamente.

»No fue sino después de mucho tiempo y fatiga, cuando logré darle una idea clara de las vocales. La primera que distinguió fue la O y después la A. Las otras ofrecieron más dificultad porque seguía confundiéndolas durante mucho tiempo, hasta que por fin empezó a distinguirlas todas. Entonces reaparecieron con toda su viveza aquellas demostraciones de contento de que he hablado, hasta el punto de que los excesos de alegría que habían roto la monotonía de nuestras lecciones, empezaron a turbarlas. En esos momentos los sonidos eran percibidos confusamente y los dedos se levantaban indistintamente. Los accesos de risa se hacían tan frecuentes que me hacían perder la paciencia. ¡Apenas le ponía la venda empezaban las carcajadas!»

Itard viéndose en la imposibilidad de proseguir su obra educativa pensó suprimir la venda y, efectivamente, cesaron como por encanto los accesos de risa y la alegría, pero la atención del alumno se dispersaba al ser atraída por la cosa más insignificante. La venda era necesaria, pero era también preciso hacer comprender al niño que no debía reír tanto y que se trataba de una lección. Vale la pena de relatar aquí los correctivos empleados por Itard y sus conmovedoras consecuencias que tanto hacen pensar.

«Quise intimidarlo con mis gestos ya que no lo conseguía con mis miradas. Me armé de un palillo de tambor que servía para nuestros experimentos y le daba golpecitos sobre los dedos cuando se equivocaba. Tomó esta corrección como un juego y su alegría se hizo más ruidosa todavía. Creí deber desengañarle haciendo mi corrección algo más sensible. Comprendió y vi con una mezcla de alegría y de pena en el semblante sombrío de este niño, que el sentimiento de sentirse injuriado superaba al dolor del golpe. Corrieron las lágrimas por debajo de la venda; me apresuré a quitársela, pero ya sea por el temor ya por la honda preocupación, continuó teniendo los ojos cerrados después de haberle quitado la venda. No puedo describir la expresión dolorosa de aquel semblante, producida por aquellos párpados cerrados que sólo se entreabrían de cuando en cuando para dejar

escapar alguna lágrima. En este momento, como en tantos otros, dispuesto a renunciar a la obra que me había impuesto y considerando perdido el tiempo que consagraba a ella, ¡cuánto he sentido haber conocido este niño y cuánto he condenado la estéril e inhumana curiosidad de los primeros hombres que lo arrancaron de su vida inocente y feliz!»

* * *

Por último, una de las características de la técnica consiste en la *distribución de los estímulos.* De esto se tratará en detalle al descubrir el sistema didáctico y la educación sensorial. Basta aquí dar a conocer lo siguiente: *que es preciso proceder partiendo de pocos estímulos que ofrezcan gran contraste entre sí, a estímulos que ofrezcan diferencias graduales cada vez más finas e imperceptibles.*

Así, por ejemplo, se presentan primero juntos el rojo y el azul; la barra más corta al lado de la más larga, etc., para pasar después a la distinción de las esfumadas gradaciones de las tintas y llegar a discernir unas de otras longitudes muy semejantes, etc.



El 2.° tiempo de una lección dada por la doctora Montessori: «Niño, dame el más grueso»

X

El material para la educación de los sentidos

Educación de la sensibilidad general: Sentido táctil, térmico, bárico y estereognóstico

La educación del sentido táctil y térmico se hace simultáneamente; porque el baño tibio y en general el calor, aguza la sensibilidad táctil. Como para ejercitar el sentido del tacto es necesario tocar, la inmersión de los dedos en agua tibia tiene la ventaja de enseñar al niño un principio de limpieza: el de no tocar los objetos si no se tienen las manos limpias. Aplico pues las nociones generales de la vida práctica que se relacionan con la limpieza de manos, uñas, etc., a los ejercicios preparatorios para el discernimiento de los estímulos táctiles.

La limitación de los ejercicios del sentido del tacto a las yemas de los dedos es una exigencia de la práctica y también una medida educativa en cuanto prepara a la vida del ambiente.

El hombre utiliza generalmente el sentido del tacto por medio de esas regiones de la mano.

Hago pues lavar con jabón en una palangana las manos del niño; en otra palangana le hago sumergir los dedos en agua tibia. Después se seca las manos y el masaje completa la obra preparatoria del baño.

Enseño después al niño el modo de tocar las superficies; para ello es preciso tomar los dedos del niño y hacerlos correr *ligerísimamente.* Otro detalle de la técnica es enseñar a los niños a cerrar los ojos mientras tocan, exhortándoles a hacerlo diciéndoles que así percibirán mejor las diferencias que ofrecen al tacto las superficies de los objetos. Los niños aprenden pronto a hacerlo de este modo y les gusta tanto, que después de iniciar este ejercicio en una «Casa dei Bambini» sucede muchas veces que se acercan a mí con los ojos cerrados y tocan con una gran delicadeza las palmas de mis manos buscando la parte más lisa o tocan mis vestidos, especialmente los adornos de seda y terciopelo, etc. Ellos ejercitan verdaderamente el sentido del tacto; no parecen cansarse de tocar superficies lisas como, por ejemplo, la seda y adquieren una gran habilidad en discernir las diferencias que ofrecen las distintas clases de papeles de lija.

El material de enseñanza consiste en lo siguiente:

a) Una tabla de madera en forma de rectángulo alargado dividido en dos rectángulos iguales: uno recubierto con una cartulina muy lisa y el otro con papel de lija.

b) Una tabla como la anterior, donde se alternan tiras de papel de lija y de cartulina muy lisa.

c) Una tabla como la anterior donde se disponen tiras de papel de lija graduadas de modo que el grano vaya siendo cada vez más fino.

d) Una tabla como la anterior donde se disponen tiras de cartulina en gradación desde una que ofrezca una superficie rasposa hasta la más satinada de la primera tabla.

Preparo además tres colecciones, de cartulinas lisas, de papeles de lija y de telas.

Las telas están reunidas y dispuestas en una caja especial de cartón como un armario.

La colección se compone de lo siguiente: de dos clases de telas de terciopelo; de dos de raso; de sedas *gros* hasta el *tafe-*

tán y el *foulard;* de lanas desde las más ordinarias hasta las más suaves, de dos de raso, telas de algodón y de hilo.

Para la educación del sentido térmico, preparo envases de metal que lleno de agua a distintas temperaturas, las cuales se miden con un termómetro.

Tengo el proyecto de hacer construir recipientes de metal muy lisos que puedan cerrarse con una tapa también de metal y provista cada una de un termómetro.

El recipiente, tocado por fuera, produce una sensación de calor. Hago también sumergir la mano en agua fría, tibia y caliente y quisiera hacer repetir este mismo ejercicio con los pies, pero hasta ahora no he tenido ocasión de hacerlo.

Para la educación del sentido bárico empleo con gran éxito pequeñas maderas rectangulares de 6 x 8 centímetros y de un grueso de medio centímetro, de tres clases de madera: glicina, nogal y pino. Estas maderas pesan 24, 18 y 12 gramos, respectivamente; tienen, pues una diferencia de 6 gramos. Deben ser pulidas o barnizadas, de manera que desaparezca toda aspereza, pero procurando que quede el color natural de la madera. El niño, observando los colores, sabe que son de distinto peso y puede de este modo comprobar si ha ejercitado bien su ejercicio. Este consiste en tomar una madera en cada mano y colocando las tablitas sobre las yemas de los dedos extendidos, hacer con el brazo un ligero movimiento de arriba abajo para apreciar mejor el peso. Se aconseja a los niños que hagan este ejercicio con los ojos cerrados; así se despierta su interés por saber si ha acertado.

Este juego atrae generalmente la atención de los compañeros más próximos, que forman corro como para ver si su camarada *adivina*. A veces los niños se ponen ellos mismos una venda que se pasan de unos a otros, amenizando el ejercicio con sinceras explosiones de risa.

EDUCACIÓN DEL SENTIDO ESTEREOGNÓSTICO[10]

La educación de este sentido conduce al reconocimiento de los objetos, palpándolos, es decir, auxiliándolos del sentido del tacto y del sentido muscular simultáneamente.

---

[10] Sentido de la forma en el espacio.

En este terreno hemos obtenido magníficos resultados que merecen citarse, aunque sólo sea como homenaje a las maestras.

El primer material usado fueron los cubos y ladrillos (paralelepípedos) de Froebel. Llamando la atención del niño sobre estas dos clases de cuerpos se les hacía palpar cada uno de ellos con los ojos abiertos, diciendo algo que ayudase a mantener fija su atención sobre las particularidades que ofrece cada forma. Después se le decía al niño que colocase los cubos a la derecha y los ladrillos a la izquierda, palpándolos siempre, aunque sin mirarlos. Por último se repetía el ejercicio con los ojos vendados. Casi todos los niños realizaban bien este ejercicio y al poco tiempo no se producía ya ni un solo error. Los cubos y ladrillos eran en junto 24, lo que exigía un esfuerzo sostenido de la atención. Contribuía a sostenerla el verse el niño rodeado de compañeros que lo observaban dispuestos a reírse al primer error cometido, y también el orgullo de poder *adivinar.*

Una vez la directora me presentó una niña de tres años que repetía el ejercicio a la perfección. Colocamos a la niña bien cómoda sentada en una butaquita cerca de la mesa; le pusimos delante los 24 objetos mezclados y después de haberle llamado la atención le dijimos que colocara los cubos a la derecha y los ladrillos a la izquierda. Habiéndole puesto la venda, la niña empezó el ejercicio como se lo habíamos enseñado, esto es, cogiendo con las dos manos dos objetos a la vez, palpándolos y colocándolos en el sitio que les correspondía.

Algunas veces llegan a las manos dos cubos o dos ladrillos o bien se coge con la mano izquierda un cubo y con la derecha un ladrillo; el niño debe reconocer la forma y recordar durante todo el ejercicio el lugar que a cada uno corresponde. Esto me parecía muy difícil para una niña de tres años.

Pero observándola me di cuenta de que no sólo realizaba fácilmente el ejercicio, sino de que no necesitaba palpar los objetos para reconocerlos. Apenas tenía uno o dos objetos en sus manos, si comprendía que tenía el cubo en su izquierda y el ladrillo en su derecha, inmediatamente los cambiaba de mano y después empezaba a palparlos porque creía que esto era su obligación. Pero los objetos habían sido reconocidos por ella con sólo tocarlos ligeramente, lo cual quiere decir que el reconocimiento se verificaba al mismo tiempo que la presión. Es-

tudiando a esta niña advertí que tenía *un ambidextrismo funcional,* cosa muy común entre los niños de tres a cuatro años, y que convendría estudiar detenidamente para poder formar un juicio sobre la conveniencia de una educación simultánea de ambas manos.

Hice repetir el ejercicio a varios niños y observé que reconocían los objetos antes de palparlos y que esto sucedía frecuentemente con los más pequeños. Nuestros métodos educativos constituían pues una magnífica gimnasia asociativa y conducían a una rapidez de juicio verdaderamente sorprendente. Estaban además admirablemente adaptados a la edad infantil.

Estos ejercicios del sentido estereognóstico, que divierten mucho a los niños, pueden ser muy variados, porque los niños no tienen con ellos la simple percepción de un estímulo, como el estímulo térmico, sino que reconstruyen y reconocen un objeto entero que les es familiar.

Pueden palpar soldados, balas y sobre todo monedas, o ejercitarse en discernir formas de objetos pequeños y semejantes, como mijo, arroz, cañamones, etc.

Los niños se mostraban orgullosos de poder *ver sin ojos,* y gritaban extendiendo las manos: «Éstos son mis ojos, yo veo con las manos, yo no necesito mis ojos». Y yo contestaba a sus alegres gritos: «Pues bien, arranquémonos todos los ojos», y ellos se desternillaban de risa.

Verdaderamente nuestros niños, adelantando más allá de lo que podíamos prever, nos maravillaban por sus rápidos progresos y mientras se entregaban a sus accesos de alegría nosotros nos absorbíamos en profundas meditaciones.

EDUCACIÓN DEL SENTIDO DEL GUSTO Y DEL OLFATO

La educación de los sentidos del gusto y del olfato es muy difícil y yo no puedo hasta ahora hablar de resultados satisfactorios. Sólo hago observar que los ejercicios adoptados en la psicometría no me parecen convenientes para los niños.

Nosotros hemos usado el osmoscopio de Pizzoli sin ningún resultado práctico. Los niños tienen el sentido del olfato poco desarrollado y esto dificulta el hacerles fijar la atención sobre las sensaciones olfativas. He aquí un ensayo que hemos hecho

con éxito pero que no ha sido bastantes veces repetido para que nos permita establecer una técnica.

Hemos hecho oler a nuestros niños violetas y geranios (en mayo lo hicimos con rosas arrancadas de nuestros tiestos), y vendando los ojos de un niño le decíamos: «Ahora vamos a hacerte un regalo, te presentaremos flores.» Otro niño entonces acercaba a la nariz un manojo de violetas que debía reconocer por el olor. Para hacer reconocer la intensidad del olor se le ofrecía una flor suelta y luego un mazo de flores de la misma especie.

Pero esta educación, como la del sentido del gusto*, pueden hacerse eficazmente durante las comidas. Entonces podría intentarse el reconocimiento de varios olores: del olor del pan fresco, de la mantequilla, del aceite, del vinagre, de las especias, del café, etcétera, etc. El reconocimiento de estos olores junto a los olores de las flores del jardín, podrían constituir toda una serie de ejercicios muy útiles. Para el reconocimiento de los malos olores podrían presentarse sustancias en estado de descomposición, como leche agria o quemada, etc.

En cuanto a los sabores, el método que consiste en tocar la lengua con una sustancia amarga, ácida, dulce y salada, es perfectamente aplicable. Los niños de cuatro años se prestan gustosos a este juego y esto sirve para ejercitarlos en enjuagarse la boca con agua tibia. El ejercicio del sentido del gusto puede servir para dar hábitos de higiene.

El discernimiento de los sabores puede además constituir un verdadero ejercicio de autoeducación para los niños de cuatro a cinco años. En unos vasitos de vidrio se ponen polvos blancos variados, como quinina, azúcar y sal. El niño tiene la curiosidad de conocer qué gusto tienen y coloca sobre su lengua una pequeña cantidad de polvos, habiendo ya aprendido antes cómo ha de hacerlo; después se enjuaga la boca.

En Milán la señorita Macheroni y el doctor Ferrari hacen preparar polvos y confites en la farmacia de la «Umanitaria», graduando convenientemente las mezclas.

Las comidas podrían dar a estos ejercicios un resultado más práctico.

---

* En la primera edición aparecía *olfato.*

Educación del sentido de la vista

Percepción visual de las diferentes dimensiones

1.º *Encajes sólidos:* Éstos consisten en tres soportes macizos de madera de 55 cm de largo, 6 cm de altura y 8 cm de ancho. Cada uno de ellos lleva diez piezas de madera de forma cilíndrica, que son las que han de encajarse en los soportes. Cada cilindro termina en un botón metálico o torneado en la misma madera que es por donde hay que cogerlo. En su conjunto el objeto se parece a la colección de pesos de una balanza.

En el primer soporte los cilindros son todos de igual altura (55 mm) y de diámetros distintos; el más pequeño tiene 1 cm de diámetro; los otros van creciendo de medio centímetro hasta llegar a 55 milímetros.

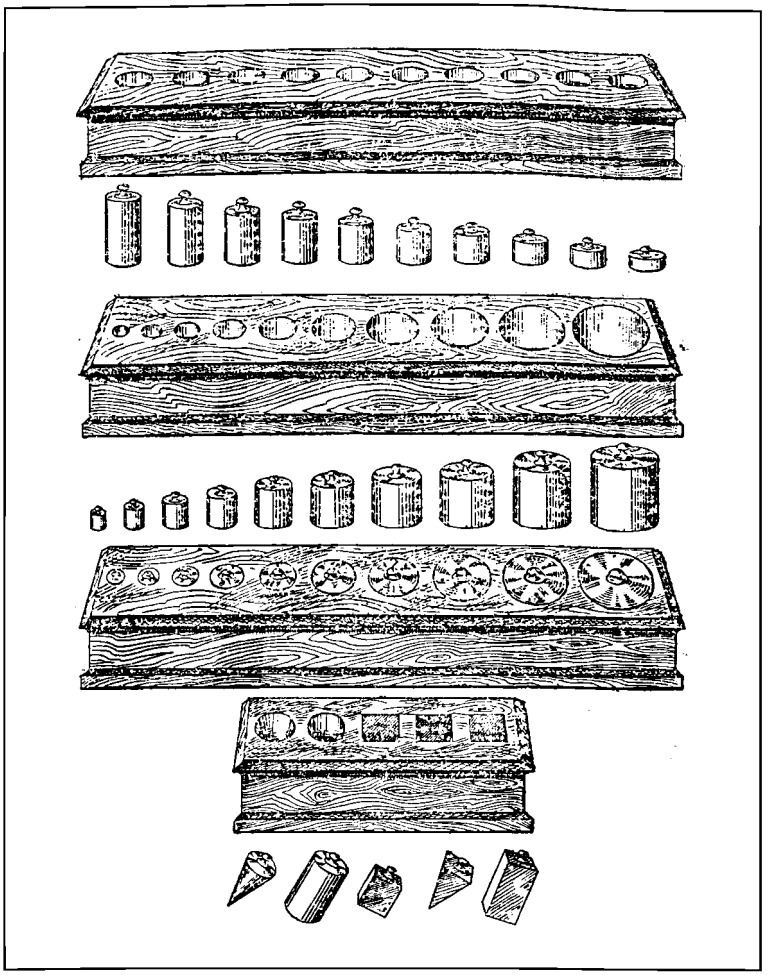
En el segundo soporte los cilindros son todos de igual diámetro, es el diámetro que corresponde a la mitad del diámetro del cilindro más grueso del soporte anterior (27 milímetros); pero de distintas alturas; el primero es un disco de 1 centímetro y las alturas van creciendo de 5 en 5 milímetros hasta el décimo cilindro, que tiene 55 milímetros.

En el tercer soporte los cilindros difieren en la altura y en el diámetro; mientras el primero tiene 1 centímetro de altura y 1 centímetro de diámetro, los otros van creciendo en las dos dimensiones de medio en medio centímetro.

Con estos encajes, ejercitándose sólo, el niño aprende a diferenciar los objetos según el *grueso,* según la *altura* y según el *tamaño.*

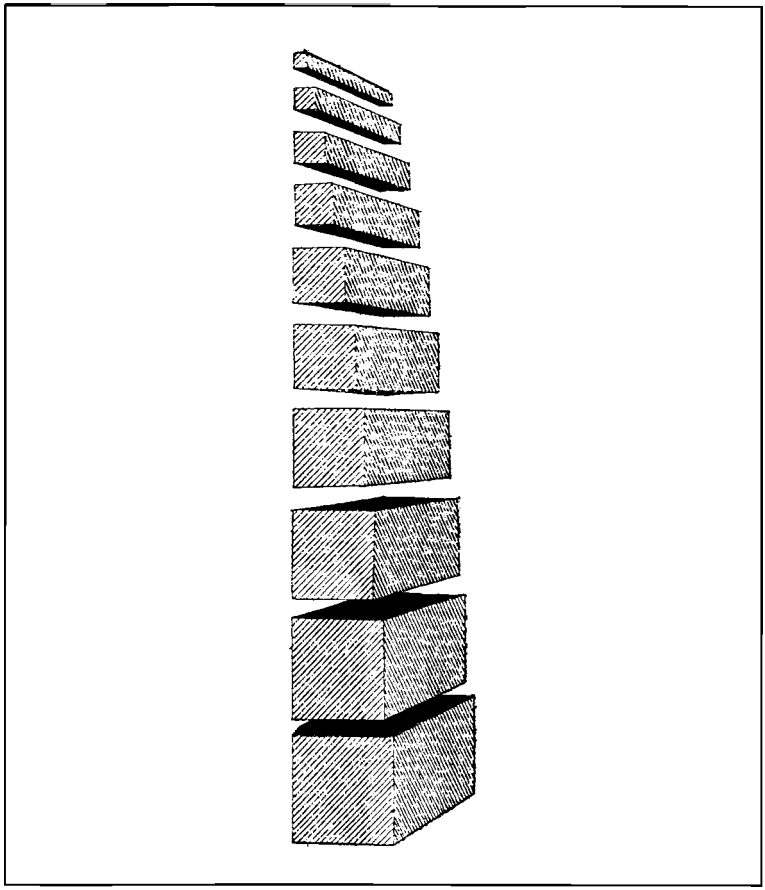
En una clase los tres juegos pueden ser manejados a la vez por tres niños distintos, los cuales pueden también cambiárselos entre sí.

El niño saca los cilindros, los mezcla sobre la mesa y después los vuelve a colocar cada uno en su agujero.



2.° *Piezas grandes de tamaños graduados:* Se trata aquí de cuatro sistemas de los cuales sería conveniente poseer un doble ejemplar en cada clase.

a) Grueso.— Son diez prismas cuadrangulares el primero de los cuales tiene 10 centímetros de lado en la base y los otros van decreciendo de 1 cm, mientras el largo, que es de 20 centímetros, permanece el mismo en todas las piezas. Los prismas son barnizados y de color marrón oscuro.



El niño después de haberlos mezclado los ordena, colocándolos de manera que formen una especie de escalera y cuidando de que se correspondan exactamente en su longitud. En esta ordenación el niño empieza indistintamente por la pieza más delgada o por la más gruesa.

La comprobación de este ejercicio no ofrece la misma seguridad que la de los encajes sólidos; allí la pieza demasiado gruesa no entra en el agujero estrecho y la que es demasiado alta sobresale, etc.; aquí, en cambio, el niño tiene que reconocer su error auxiliándose únicamente de la vista, porque en tal caso la escalera no es regular, ciertos escalones bajan en lugar de subir.

b) Longitud: Objetos más *largos,* más *cortos.* El sistema consiste en *diez barras* a base cuadrada de 3 centímetros de lado. La primera tiene 1 metro de longitud y la última 1 decímetro. Las barras intermedias disminuyen de longitud de la primera a la última en un decímetro cada una. Cada decímetro está pintado de distinto color, esto es, alternando el rojo y el azul. Yuxtaponiendo las barras los colores deben corresponderse formando fajas transversales. El conjunto tiene la apariencia de un triángulo rectángulo que está escalonado en la hipotenusa.

El niño yuxtapone las barras mezcladas, colocándolas siguiendo su orden de longitud y observando la correspondencia de los colores. Los errores son aquí visibles porque se altera la regularidad de la escalera que forma la hipotenusa (véase la lámina en la «iniciación a la aritmética»).

Este sistema de barras tendrá después como veremos, su principal aplicación en el estudio de la aritmética, porque permite contar de uno a diez, hacer sumas, etc., y constituye la primera iniciación en el sistema métrico decimal.

c) Altura: Objetos más *altos,* más *bajos:* El sistema consta de diez paralelepípedos de 20 por 5 centímetros de base y una altura que va disminuyendo de centímetro en centímetro empezando por el mayor de 10 centímetros. Los prismas están pintados de amarillo con una de sus caras rectangulares de 20 por 5 centímetros, pintadas de blanco. Estas caras deben quedar siempre en la parte superior, de modo que cuando el niño ha ordenado las piezas siguiendo la graduación de sus alturas, sean éstos los planos horizontales de los escalones.

d) Tamaño: Objetos *grandes,* objetos *pequeños:* Constituyen el sistema diez cubos de madera pintados de color rosado. El mayor tiene 1 decímetro de lado; el menor 1 centímetro de lado y los otros van disminuyendo gradualmente de centímetro en centímetro. Este material lleva consigo una alfombra verde que puede sustituirse por un hule o por un cartón.

El juego consiste en sobreponer los cubos siguiendo el orden de sus dimensiones y construir una *torre* cuya base sea el cubo mayor y el remate el cubo de 1 centímetro.

La alfombra se extiende en el suelo, y sobre ella se esparcen los cubos con los que debe el niño construir la torre. Así el niño hace el ejercicio de inclinarse y levantarse.

Cualquier error cometido en el orden de colocación de los cubos se revela por una irregularidad en la progresión, por una especie de *abultamiento.* El principal error que cometen los niños al principio es el de colocar en la base el segundo cubo y ponerle encima el mayor, confundiendo entre sí los dos mayores. Éste es el error que he visto cometer a los niños anormales en los ensayos repetidos que he hecho con los *test* psicométricos de De Sanctis. Al preguntar a un niño «¿Cuál es el mayor?», el niño tomaba la mayor parte de veces, no el mayor, sino el segundo en tamaño.

Pueden también usarse estos cuatro sistemas transportando las piezas a cierta distancia, es decir, mezclándolas sobre una mesa y haciéndolas ordenar sobre otra que no esté demasiado cerca.

A cada pieza que transporta, el niño debe andar sin distraerse, recordando las dimensiones de los objetos que ha observado. Estos ejercicios así concebidos, son divertidísimos para los niños de cuatro a cinco años, mientras que el simple trabajo de ordenar piezas sobre una mesa o en el suelo es más adecuado para niños de tres a cuatro años. La construcción de la torre con los cubos, atrae la actividad de niños menores de tres años, los cuales construyen y deshacen la torre varias veces seguidas.

Percepción visual diferenciadora de las formas y percepciones visivo-táctiles-musculares

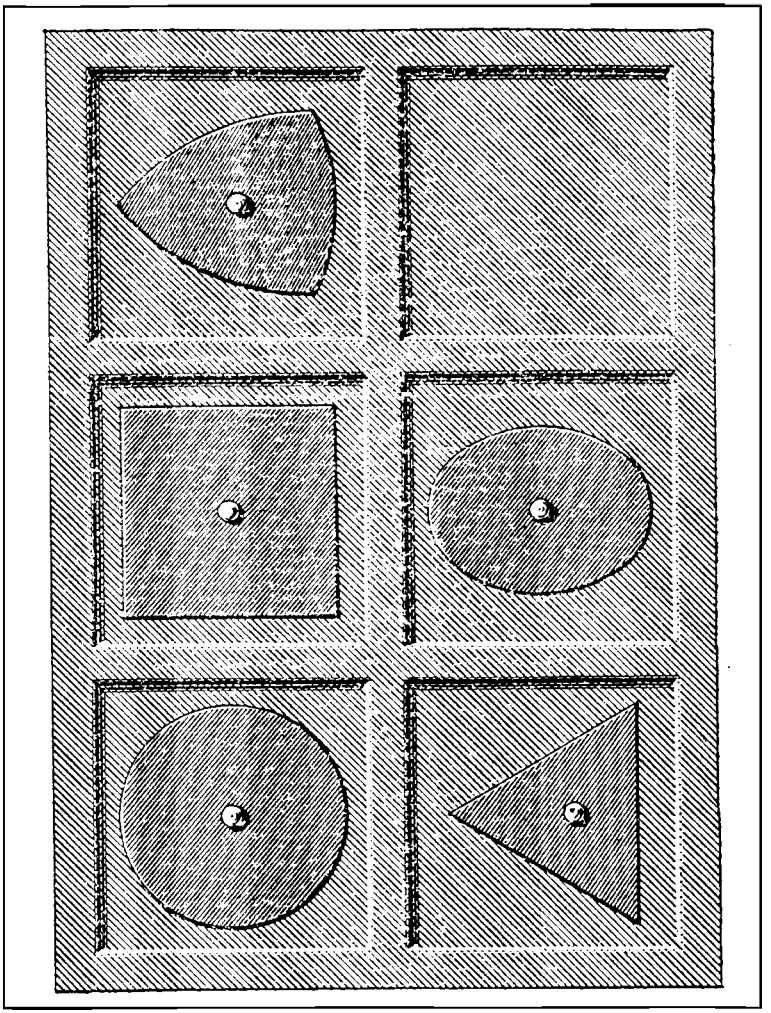
1.° *Material didáctico: encajes planos de madera.*

La idea de estos encajes se debe a Itard y fue después realizada por Séguin.

En la escuela para anormales hice construir encajes semejantes a los que habían usado mis ilustres predecesores, que consistían en dos tablitas sobrepuestas, una que servía de base, y la otra perforada según varias formas geométricas. Dentro de estas figuras huecas resultantes se debían encajar figuras geométricas correspondientes de madera, las cuales estaban provistas de un botón de latón en su centro para facilitar su manejo.

Séguin empleaba una estrella, un rectángulo, un cuadrado, un triángulo y un círculo, todos pintados con colores distintos para que el color ayudase a reconocer la forma.

En mi escuela para anormales yo había multiplicado los ejemplares, distinguiendo los que debían enseñar los colores de los que debían enseñar la forma. Los encajes que servían para enseñar los colores, eran todos circulares; los otros eran todos de formas distintas y pintadas de azul. Había hecho construir un gran número de tablitas de distintos colores graduados, pero este material resultaba engorroso y costosísimo.



En mis nuevas experiencias con los niños normales, después de varias tentativas, he suprimido por completo el uso de los encajes planos para los colores, porque este material no permite la autocorrección de los errores, pues el niño recubre con el encaje el color que debía servirle para la confrontación.

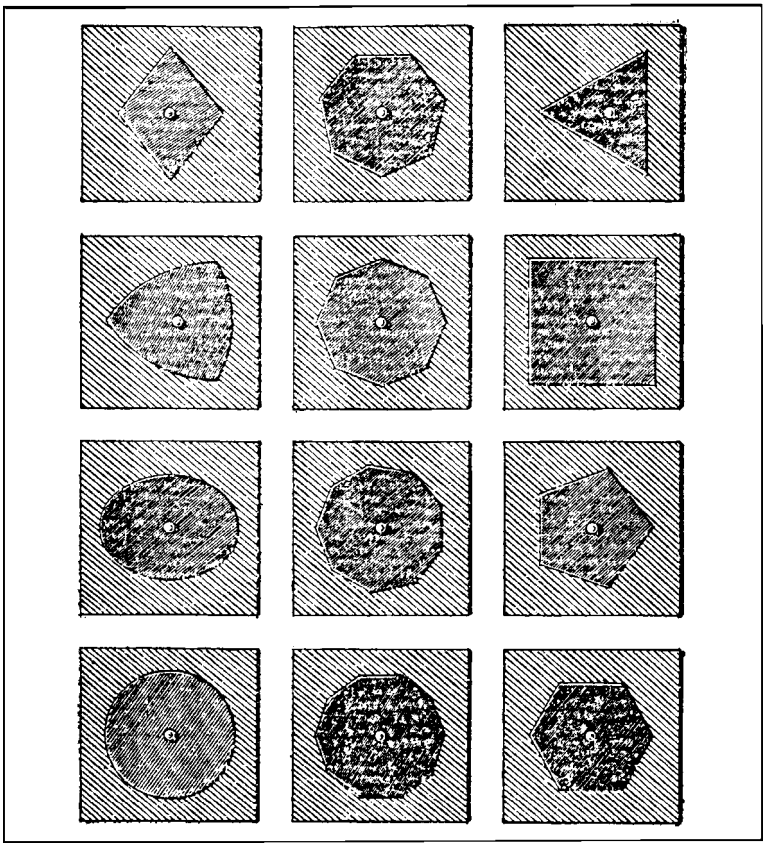
He conservado los encajes planos, pero dándoles un aspecto nuevo y original que me fue sugerido por una soberbia colección de trabajos manuales en el «Reformatorio» de San Miguel, en Roma. Allí vi tablitas de madera con figuras geométricas ya sobrepuestas, ya encajadas. El objeto de estas tablitas era perfeccionar la exactitud en el dibujo de las formas geométricas; al encajarlas se tenía una comprobación mecánica de la exactitud con que se había ejecutado el trabajo.

Pensé entonces modificar los encajes planos. Hice construir un plano rectangular de 20 por 30 centímetros, pintado de azul. Alrededor hice clavar un listón de 6 milímetros de espesor y de 2 centímetros de anchura. Sobre este reborde se fija una tapa construida con tiras de madera de 2 centímetros de ancho, una transversal y dos perpendiculares que se entrecruzan formando seis cuadrados iguales. Esta tapa está fija y por delante se sujeta por medio de dos ganchos.

Sobre el fondo azul pueden colocarse seis tablitas cuadradas de 10 centímetros de lado y de un grueso de 6 milímetros. Estas tablitas quedan fijadas por la tapa cuando se cierra, porque cada tira de madera de ésta se sobrepone a los lados contiguos de dos tablitas, quedando así sujetas y pudiéndose manejar el conjunto como si fuera una sola pieza.

Este cuadro tiene la ventaja de que pueden agruparse de diversas maneras las figuras geométricas, cambiando las tablitas según el criterio de la directora. La tapa, el reborde del cuadro y las tablitas pueden pintarse de un color claro o dejarse del mismo color de la madera; las piezas que deben encajarse, en cambio, se pintarán de azul oscuro como el fondo del cuadro.

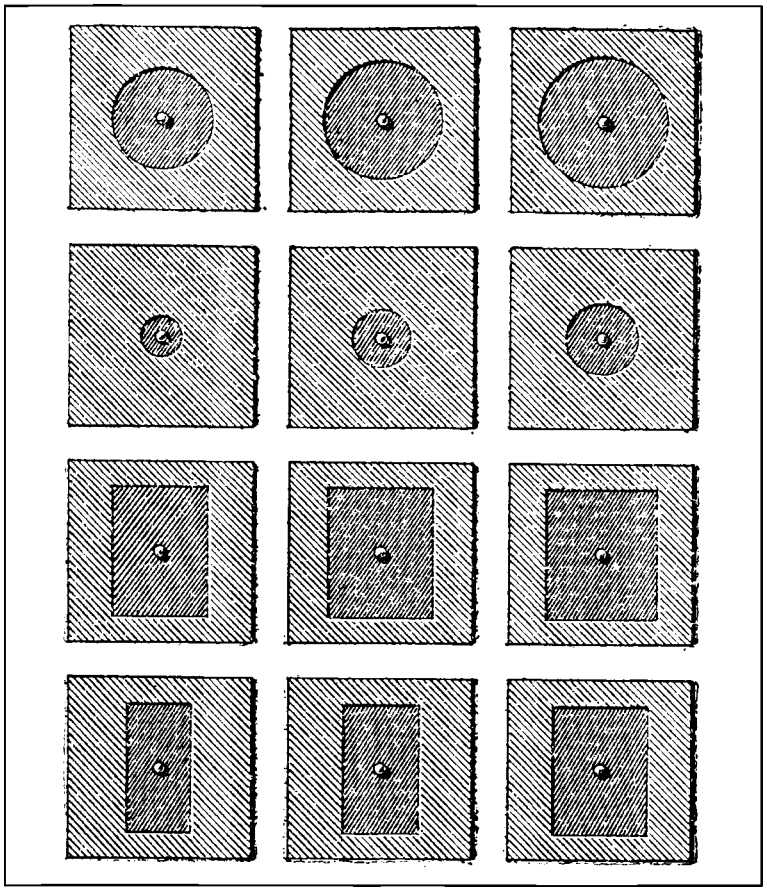
Hice también construir cuatro tablitas sin horadar para que pudieran a veces disponerse sólo dos, o tres, o cuatro, o cinco figuras geométricas en vez de seis. Al principio es muy conveniente exponer sólo dos o tres figuras en contraste como un círculo, un cuadrado y un triángulo equilátero. De esta manera con un material sencillo se multiplican las posibilidades de nuevas combinaciones.



He hecho disponer una caja que puede ser de madera o de cartón, cuya parte anterior puede abrirse. Seis cajoncitos soportados cada uno por dos listones laterales contienen cada uno seis tablitas. En el primer cajón hago colocar las cuatro tablitas no horadadas y dos más que contienen el rombo y el trapecio; en el segundo cajón, un cuadrado y cinco rectángulos de la misma altura y que disminuyen gradualmente de longitud; en el tercer cajón, seis círculos que disminuyen gradualmente de diámetro; en el cuarto cajón, seis triángulos; en el quinto, polígonos desde el pentágono al decágono; en el sexto cajón, varias figuras curvas como la elipse, el óvalo, etc., y una figura decorativa (cuatro arcos formando una cruz).

Completan este material unos cartones blancos cuadrados de 10 centímetros de lado. Sobre una primera serie se han pegado figuras geométricas de papel azul que repiten las formas de todas las figuras de la colección. Sobre una segunda serie se han pegado los contornos de las mismas figuras recortados en papel azul de un ancho de 1 centímetro; sobre una tercera serie se ha dibujado con una línea negra el contorno de las figuras en sus mismas formas y dimensiones.

Nuestro material se compone pues de: un cuadro, la colección de piezas geométricas con su correspondiente caja y las colecciones de las tres series de cartones.



Ejercicio con los encajes planos.— Este ejercicio consiste en presentar al niño el cuadro con varias figuras, sacar las piezas geométricas, esparcirlas y mezclarlas sobre la mesa invitando al niño a volverlas a colocar en su lugar.

Este juego es adecuado hasta para los niños menores de tres años, y atrae durante largo tiempo su atención, aunque menos que los encajes sólidos. No he visto ningún niño repetir el ejercicio más de cinco o seis veces seguidas.

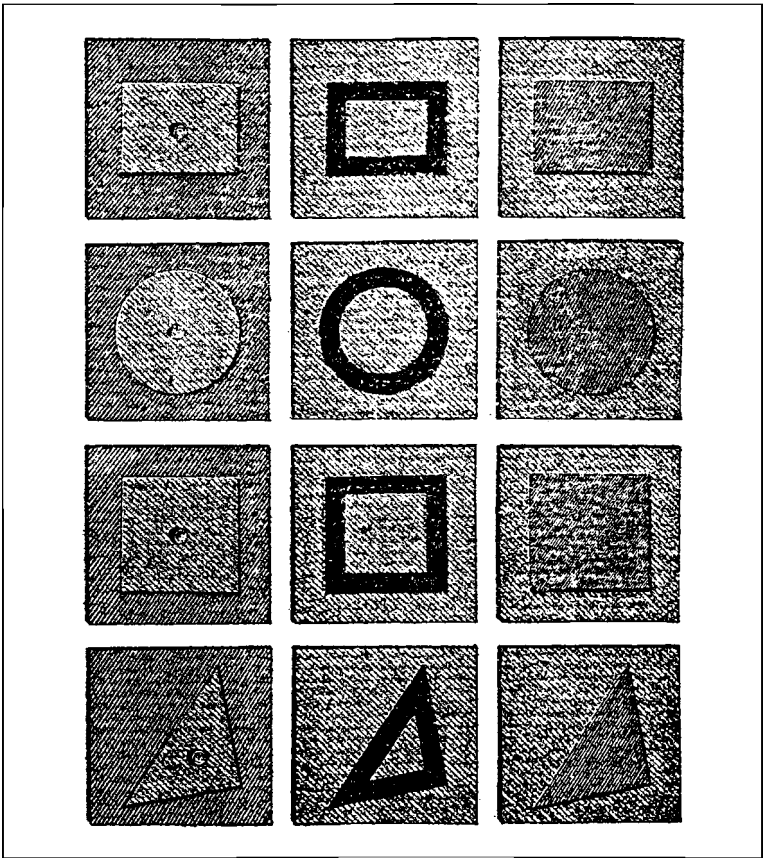
Este ejercicio exige un gran consumo de energía; el niño tiene que reconocer la forma y observar durante algún tiempo. Al principio muchos logran encajar las piezas haciendo tentativas, buscando por ejemplo encajar un triángulo en un trapecio, en un rectángulo, etc. Cuando toman un rectángulo y reconociendo el lugar que le corresponde, lo colocan con el lado más largo sobre el más corto, sólo después de repetidos tanteos logran encajarlo bien. Después de tres o cuatro ensayos sucesivos el niño reconoce con gran facilidad las figuras geométricas y las encaja con tanta seguridad que empieza a manifestar un cierto *desdén por un ejercicio demasiado fácil.*

Éste es el momento en que puede conducirse al niño a una observación metódica de las formas, pasando de los contrastes a las analogías.

Al principio, en la época de las tentativas, el reconocimiento se facilita mucho asociando a las sensaciones visuales sensaciones táctiles y musculares. Para ello hago tocar con el índice de la mano derecha los contornos de la pieza y además el contorno interior del hueco de la tablita que repite la misma figura geométrica, y procuro que esto venga a constituir una costumbre para el niño, cosa fácil de obtener puesto que a todos los niños les gusta *tocar.*

Educando anormales había ya observado que la memoria del sentido muscular es la más precoz, de tal modo, que algunos niños que no reconocían una figura mirándola, la reconocían tocándola, es decir, siguiendo su contorno con el dedo. Lo mismo sucede en la mayor parte de niños normales; cuando titubean y no saben dónde han de colocar una figura que tienen en la mano, no tienen más que tocar el doble contorno de la pieza y de su hueco para obrar con seguridad. La asociación del sentido del tacto y del muscular al sentido de la vista ayuda de un modo notable la percepción de la forma, y la fija en la memoria.

En estos ejercicios el material permite la autocorrección, pues una pieza no puede ajustarse exactamente sino a su hueco correspondiente; el niño puede ejercitarse *solo,* lo que constituye una autoeducación sensorial en lo que se refiere a la percepción visual de las formas.



EJERCICIOS CON LAS TRES SERIES DE CARTONES

1.ª *serie:* Se dan al niño cartones de la primera serie (con figuras geométricas enteras) y las figuras geométricas de madera de los encajes que corresponden a las de los cartones. Éstos se mezclan y después el niño debe colocar los cartones en hile-

ra sobre la mesa, ajustando sobre la figura de cada cartón la pieza de madera correspondiente. Aquí la comprobación de los errores se hace con la vista; el niño tiene que reconocer la figura y adaptarle la de madera de modo que la recubra y esconda. El ojo del niño substituye aquí el hueco vaciado en las tablitas de madera que reproducía la figura. Además, el niño debe acostumbrarse a *tocar* el contorno de cada figura (el niño hace siempre gustoso este ejercicio) y después de haberla colocado sobre la del cartón correspondiente debe tocarla de nuevo para asegurarse de que el ajuste es perfecto.

2.ª *serie:* Se dan unos cuantos cartones al niño y las figuras de madera que corresponden a las que están representadas con un trazo azul.

El niño va pasando gradualmente de lo concreto a lo abstracto. Primero manejaba sólo objetos sólidos, después pasó a las figuras planas y ahora pasa a las líneas. Pero esta línea no representa para él el contorno abstracto de una figura plana, sino *el camino tantas veces seguido por su dedo índice;* esta línea *es el rastro de un movimiento.* Repasando con el dedo el contorno de la figura sobre el cartón, como allí donde se apoya el dedo desaparece la figura, el niño tiene la impresión de que deja realmente un rastro. En este caso, es el ojo el que guía el movimiento, el cual, por otra parte, fue ya preparado cuando el niño tocaba los contornos sólidos de las figuras de madera.

3.ª *serie:* Se presentan al niño cartones con las figuras simplemente trazadas con delgadas líneas negras y las piezas de madera correspondientes. Aquí se ha pasado verdaderamente a la línea, esto es, a una abstracción, aunque también ésta encierra la idea de un movimiento. En efecto, si no puede ser ya el rastro de un dedo puede en cambio ser, por ejemplo, el de un lápiz dirigido por la mano que ejecute el mismo movimiento que en los otros casos.

Estas figuras geométricas dibujadas sencillamente provienen de una serie gradual de imágenes concretas, visuales y motoras y estas imágenes vuelven a la mente del niño cuando éste hace el ejercicio de sobreponer las piezas correspondientes.

El niño, pues, se prepara para interpretar con la vista los contornos de las figuras dibujadas y se prepara además con la mano para dibujar las mismas figuras por medio de los movimientos realizados.

Percepción visual diferenciadora de los colores; educación del sentido cromático

Nuestro material consiste en:

a) Telas de colores uniformes, con rayas de colores, con cuadros de colores (escocesas), con flores, con puntos de color, etc.

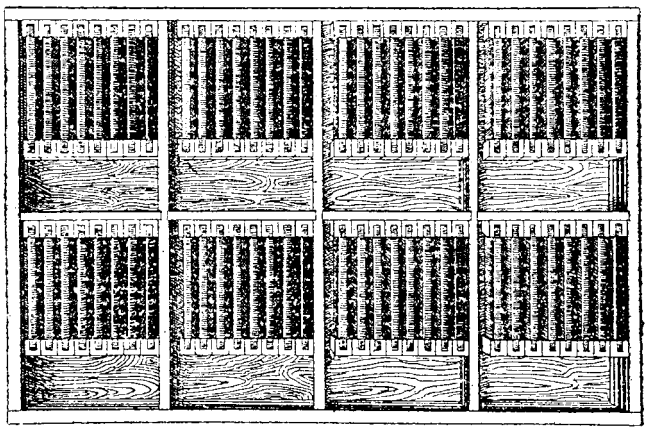
b) Muñecas de tela vestidas de modo que ofrezcan la mayor diversidad de colores.

c) Pelotas de lana de colores unidos, pero muy vivos.

Estos objetos sirven principalmente para *las lecciones sobre los colores.* Pero el material didáctico para *la educación del sentido cromático* que he establecido después de una larga serie de ensayos con niños normales, es el siguiente:

Se trata de unas tablitas alrededor de las cuales se arrollan hilos de seda o lana de colores vivos. Las tablitas tienen en ambos extremos un reborde para que los hilos no se salgan de la tablita y además para poderlas coger sin tocar el hilo de color. De este modo el color no se ensucia y conserva el brillo.

He escogido ocho colores y para cada color ocho tonos de intensidad graduada; resultan en junto 64 tablitas de color. Los ocho colores son: *negro* (del gris al blanco), rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, morado y marrón. Los 64 colores están repetidos dos veces, constando el sistema completo de 128 tablitas.



Éstas se hallan contenidas en dos cajas iguales, cada una de las cuales contiene una serie completa de 64 colores. Éstas están divididas en ocho casillas iguales, dentro de cada una de las cuales se colocan de canto los ocho tonos de cada color.

Ejercicios: Se escogen tres colores de los más vivos, por ejemplo: rojo, azul y amarillo; de cada color un par que se colocan sobre la mesa frente al niño. Presentándole un color se le invita a que busque entre los otros el que es igual a aquél y después se disponen las parejas de colores en columnas. Más adelante se va aumentando el número de las tablitas hasta presentar ocho colores, es decir, dieciséis tablitas. De los tonos más vivos se pasa a hacer los mismos ejercicios con los tonos más suaves. Por último se presentan dos o tres tablitas del mismo color pero de distinto tono, haciéndolas colocar por el orden de sus intensidades y se van añadiendo nuevos tonos hasta presentar los ocho completos.

Cuando el niño sabe construir la escala de tonos graduados de un color, se le ofrecen mezclados los ocho tonos de dos colores (por ejemplo, del rojo y del azul); se le hacen separar y ordenar en escala los dos grupos y así se sigue hasta llegar a hacer ordenar los tonos de colores más semejantes, como el azul y el morado, el amarillo y el anaranjado.

En una «Casa dei Bambini» vi ejecutar con una rapidez sorprendente el siguiente juego: la directora coloca sobre la mesa, alrededor de la cual están sentados los niños, tantos grupos de colores como niños hay, por ejemplo tres; después mezcla los colores y sus tonos sobre la mesa. Cada niño toma del montón de la mesa todos los tonos de su color y los coloca formando una escala graduada que tiene la apariencia de una cinta cuyo color va esfumándose.

En otra vi cómo los niños tomaban la caja entera con sus 64 tablitas, las mezclaban sobre la mesa y después rápidamente rehacían los grupos y los ordenaban en escala.

Los niños alcanzan pronto una habilidad frente a la cual quedamos sorprendidos. Los niños de tres años llegan a ordenar las gradaciones de los ocho colores.

Se puede estudiar la memoria de los colores haciendo observar a un niño un color e invitándolo a irlo a buscar a una mesa distante sobre la que se hallan todos ordenados. Los niños hacen bien este ejercicio, cometiendo pocos errores. Son los de

cinco años los que se divierten más con él; se complacen también en confrontar dos colores y en tomar una decisión sobre su identidad.

Para determinar el grado de memoria de los colores había adoptado en un principio un instrumento ideado por Pizzoli, que consiste en un disco marrón, provisto en su parte superior de una abertura en forma de media luna. Por detrás de esta abertura pasan, sucesivamente, varios colores por medio de un disco giratorio dividido en sectores de colores distintos. El maestro llama la atención sobre un color, después hace girar el disco y el niño debe notar cuando el color observado vuelve a pasar por la abertura. Este procedimiento inmoviliza al niño y no le ofrece un medio de corregirse él mismo; no es pues un instrumento adecuado para la educación sensorial.
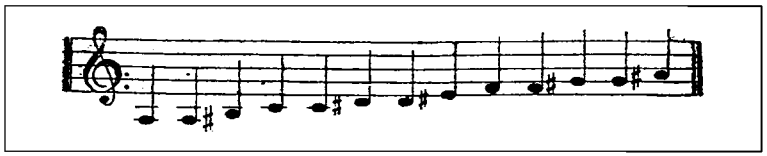
Ejercicio para el discernimiento de los sonidos

Sería conveniente para este objeto poseer el material usado en los principales institutos de sordomudos de Alemania y de la América del Norte, porque la educación del oído prepara la educación del lenguaje y tiende especialmente a reclamar la atención para hacer discernir al niño las «modulaciones de la voz humana», siendo de advertir que la educación del lenguaje es cosa importantísima en esta edad infantil. Otra finalidad de estos ejercicios es la de educar el oído del niño para que logre percibir los ruidos más ligeros, de manera que acostumbrándose a percibir los más ligeros y a compararlos con los *sonidos,* le molesten los ruidos fuertes y estridentes. Esta parte de la educación sensorial constituye también una educación del sentimiento estético y ejerce una gran influencia sobre la disciplina. Es sabido cómo dificultan la disciplina los gritos y el ruido que hacen los niños al mover los objetos o al cambiarlos de lugar.

Una rigurosa disciplina científica del sentido del oído no es practicable; el niño no puede ejercitarse solo como hace con los demás sentidos y si cada uno se ejercitase solo con un instrumento de sonidos graduados, el conjunto formaría una algarabía ensordecedora.

Ahora bien, para el discernimiento de sonidos es necesario un silencio absoluto.

La señorita Macheroni, directora de la «Casa dei Bambini» de Milán, ha hecho fabricar en Liorna una serie de trece campanas sostenidas por un pie de madera barnizada. Las campanas son idénticas en apariencia, pero cada una de ellas, al ser golpeadas, da una de las trece notas siguientes: la, la sostenido, si, do, do sostenido, re, re sostenido, mi, fa, fa sostenido, sol, sol sostenido, la.



El aparato consiste en una doble serie de trece campanas y de cuatro martillitos. Golpeando una campana de la primera serie, se ha de encontrar cuál de la segunda reproduce el mismo sonido. El ejercicio es de difícil ejecución porque los niños no saben golpear siempre del mismo modo las campanas y producen sonidos de distinta intensidad; aun en el caso en que sea la maestra la que golpea las campanas y tenga el cuidado de sofocar en seguida la vibración, los niños confunden con frecuencia los sonidos. Hasta ahora este instrumento no me ha parecido muy práctico.

En las «Case dei Bambini» disponemos de los pitos de Pizzoli para el discernimiento de los sonidos y de una serie de diapasones. Para los *ruidos graduados* tenemos unas cajas llenas de sustancias diversas más o menos finas (arena, piedrecitas, etc.), que al agitarlas producen cada una un ruido especial.

En la práctica procedo del modo siguiente: hago que la directora ordene el silencio y después lo hago más profundo murmurando *«pst, pst»* unas veces de un modo nervioso y breve, otras como un suave silbido prolongado. Los niños se van calmando poco a poco del todo hasta que quedan completamente quietos. De cuando en cuando digo: «Todavía más silenciosos, todavía más» y vuelvo a repetir el silbido añadiendo: «todavía más», con voz casi apagada. Entonces, con un tono dramático, como si en medio del mar se oyese una campana, digo con voz imperceptible: «Se oye el tic tac del reloj, se oye el vuelo de una mosca, se oye el zumbido de un moscardón.»

Los niños quedan estáticos, y en un silencio tan absoluto que la habitación parece desierta: «Ahora cerremos los ojos.»

Estos ejercicios, repetidos habitualmente, acostumbran de tal modo a los niños a la inmovilidad y al silencio absoluto, que si llega a interrumpirse me basta un «¡eh!» o una mirada para restablecerlo inmediatamente.

En medio del silencio se producen sonidos y ruidos primero, los que ofrecen un gran contraste, luego los que ofrecen analogías y por último se hace comparar un sonido con un ruido.

Yo creo que los medios más eficaces serían los medios primitivos propuestos por Itard en el año 1805, esto es: el tambor y la campana; una serie graduada de tambores para los ruidos y una de campanas para los sonidos. Los diapasones, los pitos y las cajas no interesan bastante a los niños y no educan el oído como esos instrumentos. No es debido a un simple azar el que las dos grandes pasiones humanas, la del odio (la guerra) y la del amor (la religión) hayan adoptado estos instrumentos opuestos: el tambor y la campana.

Creo que después del encanto fascinador del silencio sería educativa la influencia también fascinadora de la campana, que unas veces sonara dulce y suave como un calmante, transmitiendo a los cuerpos de los niños inmóviles sus amplias vibraciones; y otras sonara ágil, excitante con un sonido claro y alegre. Cuando además de la educación del oído se hubiese acostumbrado a todo el cuerpo, a las vísceras, a los músculos, a vibrar con el sonido de las campanas sabiamente provocado, y se hubiese establecido una especie de *paz* en todas las fibras del cuerpo de los niños, entonces sentirían éstos mejor la aspereza y estridencia de ciertos ruidos y los rehuirían como rehuye los sonidos disonantes un oído que ha recibido una educación musical. No es necesario insistir sobre la importancia que tendrían estos ejercicios en la educación de los niños del pueblo. La nueva generación sería más tranquila, repugnaría todo ruido excesivo y las voces estridentes que hieren nuestros oídos cuando entramos en uno de esos lugares espantosos donde viven aglomeradas las pobres gentes que yacen en el abandono, entregadas a su propia brutalidad.

LA EDUCACIÓN MUSICAL

La educación musical de los niños debiera hacerse con un especial cuidado. En general, los niños oyen la buena música como la oyen los animales: sin percibir la complejidad de los sonidos. En la calle forman corro gritando alrededor de los organillos como si la música que producen fuese tan sólo un ruido.

Para la educación musical se debieran *crear* instrumentos así como una música especial. Después de los ejercicios de discernir los sonidos con las campanas, se trata de enseñar el *ritmo,* es decir, de enseñar a mover de un modo tranquilo y coordinado aquellos músculos que antes vibraban en la paz de la inmovilidad.

Creo que un instrumento simplificado de cuerda, por el estilo del arpa o de la lira, sería lo más conveniente. La lira es tan clásica como la campana o el tambor. Es el instrumento de la «vida íntima individual» que la leyenda pone en manos de Orfeo, la fábula en los dedos de las hadas y la novela entre las ágiles manos de una princesa que conquista el corazón de un príncipe, en los tiempos en que la humanidad vivía una vida sencilla y pacífica comparable a la sencilla vida de los niños. La maestra que da la espalda a los niños para arrancar del piano sonidos que nunca son perfectos, no será nunca la educadora del sentido musical.

El niño quiere sentir la fascinación de la mirada y también la que ejercen los gestos, de modo que la maestra que inclinándose hacia los niños que la rodean, dejándoles libres en sus manifestaciones naturales, tocase pocas cuerdas siguiendo un ritmo sencillo, establecería una íntima comunión espiritual con sus almas. Y sería todavía mejor si ella cantase dejando a los niños en entera libertad de seguirla o no. De este modo podría escoger como adecuadas aquellas canciones que fuesen repetidas por los niños y graduar las dificultades del ritmo según la edad de los alumnos, constatando cuáles son los que la siguen espontáneamente.

Los instrumentos sencillos, primitivos, como la zampoña o los instrumentos de cuerda, son los más adecuados para los niños; los dulcifican y penetran su alma.

Por el contrario, los instrumentos de viento sirven para excitar los movimientos rítmicos y para provocar una gimnasia es-

pontánea muy educativa: la danza; pero ésta debiera parecerse más a las danzas libres y alegres de los campesinos que a las complicadas de los salones.

Yo trato de conducir a la directora de la «Casa dei Bambini» de Milán, que es una experta maestra de música, a que haga estudios sobre la capacidad musical de los niños pequeños. Ella ha hecho muchos ensayos con el piano observando cómo los niños no son sensibles al *tono* musical sino tan sólo al *ritmo*. Ha organizado pequeñas danzas sencillas con la intención de estudiar la influencia del ritmo sobre la coordinación de los movimientos musculares. Pero su sorpresa fue grande cuando observó *el efecto educativo disciplinario* de la música. Sus alumnos, crecidos en su mayoría sin disciplina en los patios y en las calles, tenían la costumbre de saltar desenfrenadamente. Consecuente con el principio de libertad y considerando que saltar no es una cosa mala, nunca los había corregido. Advirtió multiplicando los ejercicios de la danza, que los niños paulatinamente fueron dejando de saltar y por último no saltaban más. Entonces la directora les pidió una explicación sobre este cambio de conducta; los pequeños la miraban sin responder, los mayores le dieron varias respuestas que venían a significar lo mismo: «Saltar no está bien», «saltar es feo», etc. Éste fue uno de los éxitos más grandes de nuestro método.

Estas experiencias, lo mismo que otras sobre las sensaciones citadas anteriormente, revelan la *educatividad del sentido muscular* del niño y su extrema delicadeza. Esto se halla en relación con la precocidad de la *memoria muscular* respecto a otras formas de memoria sensorial.

EXAMEN DE LA AGUDEZA AUDITIVA

Las únicas pruebas de la agudeza auditiva que hemos realizado con éxito en la «Casa dei Bambini» son las hechas con el reloj y llamando a los niños en voz baja. Estas pruebas son puramente empíricas y no permiten establecer una medida, pero no por eso resultan menos útiles.

La prueba del reloj consiste en hacerles oír en medio de un silencio absoluto el tic tact del reloj y todos los leves rumores que generalmente pasan desapercibidos para el oído; la prueba

de la voz consiste en llamar a los niños con voz apenas perceptible, uno a uno desde una habitación vecina.

Para preparar estos ejercicios es preciso antes enseñar a los niños a *hacer el silencio;* les acostumbro a éste por medio de varios juegos que contribuyen en gran manera a producir la sorprendente disciplina que muestran nuestros niños.

Llamo la atención de los niños sobre mí misma que estoy silenciosa.

Me coloco en varias posturas: de pie o sentada, *inmóvil, silenciosa,* sin mover un solo dedo, que podría producir un ruido aunque fuera apenas perceptible; mi respiración podría también oírse, procuro que sea silenciosa, que todo quede sumido en un absoluto silencio. Llamo después a un niño y lo invito a imitarme; mueve un pie para colocarlo mejor ¡hace ruido!; mueve un brazo rozando imperceptiblemente el sillón ¡he aquí otro ruido!; su respiración no es todavía completamente silenciosa como la mía.

Durante este ejercicio y mientras hablo interrumpiendo mi explicación con momentos de inmovilidad y silencio, los niños se quedan encantados escuchándome y mirándome. Muchos se interesan por una cosa que no habían observado nunca, esto es, que hacemos muchas veces ruido sin notarlo y además que existen varios *grados de silencio.* Hay un *silencio absoluto* cuando nada, absolutamente nada se mueve. Los niños me miran asombrados cuando me coloco en pie en medio de la clase y que estoy allí como si realmente *no estuviera.* Entonces todos se esfuerzan por imitarme y yo les advierto cuando uno u otro mueve un pie inadvertidamente. La atención del niño se concentra sobre todo su cuerpo en un vivo deseo de conseguir la inmovilidad. Mientras esto sucede se produce un silencio muy distinto de lo que superficialmente llamamos silencio; parece que gradualmente desaparezca la vida y que la sala vaya quedando vacía como si no hubiera nadie. Entonces empieza a oírse el tic tac del reloj de pared y aquel tic tac parece aumentar de intensidad a medida que el silencio se hace más profundo. De afuera, del patio, que parecía tan silencioso, empiezan a llegar a nuestros oídos varios ruidos, un pájaro que pía, un niño que pasa. Los niños quedan maravillados de un tal silencio como de una conquista realizada por ellos mismos.

«Ya no queda nadie, dice la directora, todos los niños se han marchado.»

En este momento se cierran las ventanas y los postigos de modo que la habitación quede sumida en una semioscuridad y se invita a los niños a que cierren los ojos y a que se los tapen con las manos apoyando ligeramente la cabeza. En esta oscuridad y en medio del silencio absoluto se les dice: «Ahora escucharéis una voz suave que os llamará por vuestro nombre.»

Entonces, desde la habitación inmediata por la puerta entreabierta los llamo en voz baja pronunciando lentamente las sílabas de sus nombres como cuando se llama a una persona distante en la montaña, y esta voz misteriosa parece que les penetra en el corazón y habla directamente a sus almas.

Cada niño que se siente llamado levanta la cabeza, abre los ojos como si saliera de un sueño y se siente feliz; se levanta silencioso procurando no tocar las sillas y anda de puntillas tan delicadamente que apenas se percibe su paso aunque todavía se oye en el silencio absoluto y la inmovilidad que persisten. El niño se dirige a la puerta con semblante alegre, da quizás algún salto en la habitación vecina sofocando sus pequeños accesos de risa; o bien se coge de mis vestidos apoyando su cabeza contra mi cuerpo y se pone a mirar a los compañeros que permanecen en su expectativa* silenciosa.

El llamado se siente casi un privilegiado y no obstante sabe que todos serán llamados, empezando por el que «guarde el más profundo silencio». Así cada uno espera ser llamado antes y procura mantener su actitud del modo más perfecto. Vi una vez a una niña de tres años que procuró sofocar un estornudo y lo consiguió, conteniendo con todas sus fuerzas su respiración. ¡Esfuerzo verdaderamente sorprendente!

Estos juegos entusiasman a los niños; sus semblantes, que expresan su concentración de espíritu y su paciente inmovilidad, revelan el gran placer que experimentan. Al principio, cuando todavía desconocía el alma del niño les enseñaba caramelos y juguetes prometiéndoles entregarlos a los que fueran llamados, suponiendo que los regalos debían ser los atractivos indispensables para obtener tales esfuerzos de su parte. Pero pronto me di cuenta de que esto era inútil.

---

* En la primera edición aparecía *espectativa.*

Los niños, después de haber realizado los esfuerzos y de haber experimentado la emociones y los goces del silencio, se sentían del todo felices, felices por haber alcanzado una nueva victoria. Ésta era su verdadera compensación y olvidaban la promesa de los dulces y los juguetes. Abandoné, pues, ese procedimiento inútil y vi con sorpresa que el juego se perfeccionaba cada vez más hasta llegar a mantener niños de tres años inmóviles y en silencio durante todo el tiempo que transcurría mientras se llamaba y salían los otros cuarenta niños. Entonces me di cuenta de que el alma del niño tiene sus premios y sus goces espirituales. Después de estos ejercicios parecía como si me quisiesen más, lo cierto es que eran más obedientes y más dóciles. En realidad nos habíamos aislado del mundo y habíamos pasado unos instantes juntos y unidos; yo deseándolos, llamándoles, y ellos escuchando en medio del más profundo silencio la voz que los llamaba personalmente a cada uno en particular, juzgándole el mejor de todos.

LA LECCIÓN SOBRE EL SILENCIO

He aquí una lección muy eficaz para enseñar el silencio perfecto. Un día en el patio de una «Casa dei Bambini» encontré a una madre que llevaba en sus brazos una niña de cuatro meses, fajada estrechamente como lo hacen todavía las madres del pueblo en Roma. La niña, gordita y tranquila, parecía la imagen de la paz. La cogí en brazos y se quedó quieta sin llorar. Los niños de la «Casa dei Bambini» habían salido a mi encuentro como de costumbre, abrazándose a mis piernas de un modo tan violento que casi me hicieron caer al suelo. Yo les sonreí enseñándoles la *muñeca;* ellos entendieron y se pusieron a saltar alrededor mirándome con ojos brillantes de alegría pero sin tocarme por respeto a la niña que tenía en brazos. Así entramos en clase y yo me senté frente a los niños en una silla alta y no en una pequeña como era mi costumbre. Me senté con cierta solemnidad. Los niños miraban a mi niña con una mezcla de ternura y de alegría; no habíamos todavía pronunciado una sola palabra. Yo les dije entonces: «Os he traído una pequeña maestra.» Y viéndoles sorprendidos y a punto de reír, añadí: «Una maestra, sí, porque ninguno de vosotros sabe estar tan quieto como ella.» Todos los niños se acomodaron en sus

sitios. «Ninguno tiene las piernas tan quietas como ella.» Todos juntan sus piernas para que tengan una actitud correcta. Sonriendo, prosigo: «No las tendréis nunca tan quietas como ella, las movéis un poco, ella no. Nadie puede hacer lo que ella hace.» Los niños se van poniendo serios, parece que les va entrando la convicción de la superioridad de la *pequeña maestra.* Hay algunos, no obstante, que sonríen y parecen querer decir con los ojos que todo el mérito lo tiene la faja que la ciñe. «Ninguno puede estar tan quieto como ella.» Silencio general. «No es posible guardar tanto silencio como ella. Escuchad su respiración ¡qué suave...! Acercaos andando de puntillas.» Algunos se levantan y se adelantan despacio tendiendo la oreja hacia la pequeña. «Nadie puede respirar tan silenciosamente como ella.» Los niños miran con asombro, no habiendo nunca pensado que estando quietos pudiesen hacer ruido y que el silencio de los pequeños es más absoluto que el de los mayores. Todos tratan de contener la respiración. Yo me levanto, doy algunos pasos y prosigo; «¿Veis, niños?» yo ando sobre la punta de los pies y no obstante hago ruido, mientras que la niña que anda conmigo no hace ninguno». Los niños sonríen conmovidos, comprenden la parte de verdad y la parte de broma que encierran mis palabras y por la ventana devuelvo la niña a su madre.

La niña parecía haber dejado tras de sí un encanto sutil; nada es más suave que la respiración de un recién nacido. La vida humana renovada que reposa en el silencio ¡qué majestuosa es! Las palabras de Wordsworth sobre la paz silenciosa de la naturaleza quedan pálidas a su lado:

¡Qué calma, qué quietud! un solo rumor:
el agua cayendo gota a gota de los remos.

Los niños también sienten la poesía del silencio y de la paz que envuelven una naciente vida humana.

GENERALIDADES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS

El método esbozado para la educación de los sentidos en niños de tres a seis años no es perfecto; pero creo que abre un nuevo camino a los estudios psicológicos que puede ser fecundo en resultados.

Hasta ahora la psicología experimental se limitaba a perfeccionar los instrumentos destinados a mediciones, esto es, a la graduación de los estímulos; pero no existía ninguna tentativa de *preparar metódicamente los individuos para las sensaciones*. Y, no obstante, yo creo que la psicometría debe esperar mayores resultados de la preparación de los *individuos* que de la preparación de los *instrumentos*. Pero dejando aparte el interés puramente científico, la educación de los sentidos tiene una gran importancia pedagógica.

Con la educación perseguimos dos fines: uno biológico y uno social. El biológico consiste en *ayudar* el desarrollo normal del individuo; el social, en preparar el individuo para su adaptación al ambiente (queda comprendida aquí la educación profesional que enseña al individuo a utilizar el ambiente). La educación de los sentidos es importantísima considerada desde ambos puntos de vista. Nosotros podemos favorecer el desarrollo de los sentidos durante el período comprendido entre los tres y siete años, es decir, en el período de su formación, graduando y adaptando los estímulos; así como debemos ayudar la formación del lenguaje antes de que éste se haya desarrollado por completo.

Toda la educación de la primera infancia debe basarse en este principio: *favorecer el desarrollo psicofísico del niño.*

La otra parte de la educación, es decir, la adaptación del individuo al ambiente, se hará más tarde cuando haya pasado el período de intenso desarrollo. Ambas partes se hallan siempre íntimamente relacionadas, pero una de ellas debe prevalecer según la edad del niño.

Ahora bien, el período de la vida comprendido entre los tres y siete años, es un período de rápido crecimiento físico y de formación de las actividades psíquico sensoriales. El niño en esta edad desarrolla sus sentidos, su atención se dirige al ambiente en forma de *curiosidad pasiva.*

Los *estímulos,* no las razones de las cosas, atraen su atención, y es por eso la edad en que deben presentarse metódicamente los estímulos sensoriales a fin de que las sensaciones se desarrollen de un modo racional y preparen así una base sólida y ordenada sobre la cual el niño podrá construir una mentalidad positiva.

Además, con la educación de los sentidos es posible *descubrir* y *corregir* defectos que pasan todavía desapercibidos en la

escuela hasta que llega el momento en que se manifiestan de un modo evidente y como una *irreparable inadaptabilidad al ambiente* (sordera, miopía, etc.).

Es ésta la *educación fisiológica* que prepara directamente la educación *psíquica* perfeccionando los órganos de los sentidos y las vías nerviosas de protección y de asociación.

Pero la otra parte, la educación que tiene por fin la adaptación del individuo al ambiente, queda también indirectamente influida porque nosotros preparamos así la infancia de la *humanidad de nuestro tiempo* compuesta de hombres *observadores* del ambiente para poder utilizar del modo más completo sus riquezas.

Como en los tiempos de Grecia, el arte se funda sobre la observación de lo real, lo mismo que las ciencias positivas, que tanto han progresado y que tantos descubrimientos y aplicaciones deben a la observación. Debemos, pues, preparar al hombre de las nuevas generaciones de modo que llegue a ser un observador, que sepa observar, aptitud ésta que se ha hecho necesaria como forma de vida civil moderna y como medio indispensable de continuar eficazmente nuestro progreso.

De la observación hemos visto surgir los descubrimientos de los rayos Roëtgen, de las hondas hertcianas, de las vibraciones del radio, y esperamos aplicaciones grandiosas semejantes a la de la telegrafía sin hilos. Además, en ninguna época como la nuestra el pensamiento, partiendo de investigaciones positivas, ha iluminado con tanta nueva luz las especulaciones filosóficas y todas las vías espirituales. Las mismas teorías sobre la materia después del descubrimiento del radio han conducido a nuevas concepciones metafísicas.

Se puede afirmar que preparando el hombre a la observación, le preparamos para seguir las vías que lo conducirán a los descubrimientos de orden espiritual.

* * *

La educación de los sentidos formando *hombres observadores* no sólo los prepara para que puedan adaptarse a la vida civilizada moderna, sino que los prepara *directamente* para la *vida práctica*.

Tenemos una idea muy imperfecta, creo yo, de lo que es la práctica de la vida. Siempre hemos partido de las *ideas* para des-

cender de ellas a las vías motoras. Así, por ejemplo, la educación ha procedido siempre *enseñando intelectualmente y haciendo luego realizar* lo aprendido. En general, al enseñar, hablamos del objeto que interesa y procuramos que el alumno, *una vez comprendido* de qué se trata realice un trabajo en relación con lo estudiado. Con frecuencia el alumno *que ha comprendido la idea* tropieza con grandes dificultades en la ejecución de su trabajo, porque le falta un factor de gran importancia: el perfeccionamiento de sus sensaciones.

Ejemplo: decimos a una cocinera que compre pescado fresco. Ella entiende la idea y se dispone a ejecutar la orden; pero si no tiene la vista y el olfato ejercitados a reconocer las señales que indican que el pescado es fresco, no podrá cumplir la orden recibida.

Al hacer la cocina se pondrá de relieve con más fuerza todavía lo que decimos. La cocinera puede tener un completo conocimiento teórico y saber las dosis y los tiempos descritos en el libro de cocina, sabrá hacer las manipulaciones necesarias y dar a cada plato una apariencia adecuada; pero cuando se trate de apreciar por medio del olfato el momento en que un guiso ha alcanzado *su punto*, o apreciar con la vista o con el tacto el momento en que debe añadirse algún condimento, aquí fracasará si sus sentidos no están convenientemente preparados. Necesitará adquirir esta habilidad con una larga práctica y esta *práctica* no es otra cosa sino una *educación tardía de los sentidos,* la cual es poco eficaz en el adulto. Por esto son raras las buenas cocineras.

Algo parecido sucede con los médicos. El estudiante de medicina estudia teóricamente el carácter del pulso y se acerca al lecho del paciente con la mejor voluntad, pero si sus dedos no saben percibir el fenómeno, es en vano que haya estudiado y querido estudiar. Para llegar a ser un buen médico le falta *la capacidad de discernir los estímulos sensoriales.*

Lo mismo puede decirse de los *ruidos del corazón* que el estudiante estudia en teoría, pero que no logra *distinguir* en la práctica. El termómetro es tanto más necesario al médico cuanto menos adaptada tiene su piel para recoger y discernir los estímulos térmicos.

Se sabe que un médico puede ser muy instruido y muy inteligente sin llegar a ser un médico *práctico* y que para llegar a ser

un buen practicante se necesita un prolongado ejercicio. En realidad, este *prolongado ejercicio* no es otra cosa que un *tardío ejercicio de los sentidos,* que muchas veces resulta ya ineficaz. Después de haber asimilado brillantes teorías, el médico se ve constreñido al ingrato trabajo de *recoger síntomas* para poder sacar de las teorías un resultado práctico. He aquí, pues, el principiante que procede metódicamente a *palpar,* a *percutir,* a *auscultar* para reconocer los ruidos, las resonancias, los silbidos, los ronquidos, *únicos datos* que le permitirán formular un diagnóstico. De aquí la desilusión, la desanimación de los médicos forenses, la pérdida de tiempo que resulta y además la inmoralidad de ejercer una profesión tan llena de responsabilidad cuando no se posee una seguridad absoluta de poder recoger los síntomas. Todo el arte del médico se funda sobre el ejercicio de sus sentidos; la escuela, en cambio, prepara a los futuros médicos haciéndoles leer los clásicos. El resultado es que el gran desarrollo intelectual del médico resulta impotente cuando tropieza con la insuficiencia de sus sentidos.

Un día oí a un cirujano que daba a las mujeres del pueblo lecciones sobre la manera de reconocer las primeras deformaciones debidas al raquitismo, con objeto de que pudieran llevar sus hijos a casa del médico al principio de la enfermedad, cuando su intervención puede todavía ser eficaz. Las madres habían comprendido la idea, pero no sabían reconocer las deformaciones iniciales porque les faltaba el ejercicio sensorial necesario para discernir las pequeñas desviaciones de la normalidad. Estas lecciones resultaban por eso inútiles.

Las falsificaciones de los productos alimenticios son sólo posibles debido a la torpeza de los sentidos de las gentes. Los fraudes de la industria se basan en la falta de educación sensorial de las masas. Vemos que los compradores confían en la lealtad del vendedor o en lo que le dicen para decidirse a hacer una adquisición, porque les falta la capacidad material de distinguir con los sentidos los caracteres diferenciales de las sustancias.

Resumiendo decimos que en muchos casos la *inteligencia* resulta inútil por falta de *práctica,* y esta práctica es casi siempre una educación sensorial. Todos tenemos necesidad en la vida práctica de poder apreciar con exactitud los estímulos del ambiente.

En el adulto esta educación sensorial es difícil, como lo es la educación de la mano del adulto que quiere hacerse pianista. Es

preciso iniciar la educación de los sentidos durante el período de formación si queremos luego perfeccionarlos con la educación. Por esto la educación de los sentidos debe iniciarse con método en la edad infantil y continuarse después durante el período de la instrucción que deberá preparar el individuo para la vida práctica.

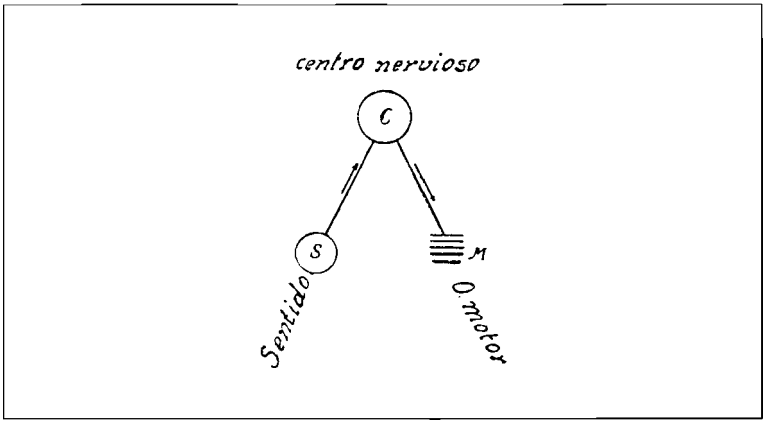
La misma educación estética y la educación moral están también relacionadas con la educación de los sentidos. Multiplicando las sensaciones y desarrollando la capacidad de apreciar las pequeñas diferencias de los estímulos, se afina la sensibilidad y se multiplican los goces. La belleza reside en la armonía y no en los contrastes, y la armonía no puede percibirse si no se tiene una cierta finura en el discernimiento. La armonía de la naturaleza y del arte pasa desapercibida para el que tiene los sentidos groseros. El mundo aparece entonces como algo pobre y lleno de asperezas. Existen en el ambiente que nos rodea fuentes inagotables de goces estéticos al lado de las cuales los hombres pasan como unos insensatos sin darse cuenta de ellas, buscando el placer en las sensaciones groseras e inferiores porque son las únicas que son capaces de sentir.

Ahora bien, los hábitos viciosos nacen muchas veces de estos goces groseros; los estímulos demasiado fuertes no aguzan sino que, por el contrario, embotan la sensibilidad, que cada vez va necesitando estímulos más enérgicos.

El onanismo, tan extendido entre los niños normales de las clases pobres, el alcoholismo, el gusto de los adultos para los espectáculos sensuales, constituyen los goces de aquéllos para quienes no existen los placeres intelectuales, y en los cuales lo más humano de su naturaleza queda sofocado, resucitando la bestia.

Por último, la importancia de la educación de los sentidos desde el punto de vista fisiológico se hace más evidente observando el esquema del arco diastáltico, que representa en síntesis las funciones del sistema nervioso. El estímulo externo obra sobre el órgano S y la impresión se transmite a lo largo de las vías centrípetas al centro nervioso —donde se elabora el impulso motor correspondiente— que a lo largo de las vías centrífugas se transmite al órgano motor provocando un movimiento.

Aunque el arco diastáltico representa el mecanismo de los movimientos reflejos de la médula espinal, puede también expresar lo que es esencial en los fenómenos más elevados del sistema nervioso.



El hombre recoge por medio de su sistema sensorial periférico los estímulos del ambiente, es decir, se pone en relación directa con él; después la vida psíquica se desarrolla en relación con el sistema nervioso central. La actividad humana, que es una actividad esencialmente social, se manifiesta al exterior por medio de actos, esto es, por medio de los órganos psicomotores (trabajo manual, escritura, lenguaje oral, etc.).

La educación debe guiar y perfeccionar el desarrollo de los tres tiempos: los dos periféricos y el central, y debe dar a los ejercicios psicosensoriales la misma importancia que a los psicomotores.

Obrando de otro modo aislamos al hombre del ambiente. Cuando con la cultura intelectual creemos completar la educación, hacemos pensadores aptos para vivir fuera del mundo, no hombres prácticos. Cuando, por otra parte, queriendo dar una educación práctica nos limitamos a ejercitar las vías psicomotoras, olvidamos la parte esencial en toda educación, aquélla que pone al hombre en relación directa con el mundo externo. Como el trabajo profesional casi siempre prepara para *utilizar el ambiente,* el individuo se ve obligado a suplir este gran defecto de su educación, empezando, ya adulto a ejercitar sus sentidos para poderse poner en relación directa con ese ambiente que ha de utilizar.



Un niño que toca las letras de papel de lija bajo la dirección de la doctora Montessori



Ejercicios de vida práctica. Niños lavando platos en una «Casa dei Bambini» de Roma

XI

El lenguaje en el niño

El lenguaje gráfico, comprendiendo bajo esta denominación el *dictado* y la *lectura,* contiene el lenguaje articulado con su mecanismo completo (vías auditivas, vías centrales, vías motoras); y el modo cómo se desarrolla se basa en mi método, esencialmente sobre el lenguaje articulado.

De lo expuesto se deduce que el lenguaje gráfico puede considerarse desde los siguientes puntos de vista:

a) El de la conquista de un nuevo lenguaje de gran importancia social, que se suma al lenguaje articulado del hombre no civilizado. Éste es el significado cultural que comúnmente se da al lenguaje gráfico, el cual se enseña en las escuelas con el sólo propósito de ofrecer al hombre social un medio indispensable para comunicarse con sus semejantes, sin tener en cuenta su relación con el lenguaje articulado.

b) El de que las relaciones entre el lenguaje gráfico y el articulado encierran una posibilidad de utilizar el lenguaje escrito para perfeccionar el hablado. Esta nueva manera de considerar el lenguaje gráfico le da una *importancia fisiológica* y sobre ella quiero insistir.

Así como el lenguaje hablado es, además de una función natural del hombre, un medio que utiliza para sus fines sociales, así también el escrito puede considerarse en sí mismo, en su formación, como un conjunto orgánico de nuevos mecanismos que se establecen en el sistema nervioso y además como un medio también utilizable para fines sociales.

Por último se trata de dar al lenguaje escrito, además de su importancia fisiológica, un *período de desarrollo* independiente de los altos fines que más tarde debe cumplir.

Creo que el aprendizaje del lenguaje gráfico se presenta erizado de dificultades en sus comienzos, no sólo porque hasta ahora no se ha venido enseñando con métodos racionales, sino porque hemos querido que desde el principio sirviera para enseñar la *lengua escrita,* la lengua literaria, esa lengua que ha quedado fijada y perfeccionada después de siglos de cultura.

Pensemos en lo poco racional que resultan los métodos empleados comúnmente. Hemos analizado los signos gráficos y también los actos fisiológicos necesarios para reproducir los signos del alfabeto, sin pensar que es difícil trazar *cualquier* signo gráfico, porque las imágenes visuales de los signos no están asociadas por herencia con las imágenes motoras que han de ejecutarlos, como lo están, por ejemplo, las imágenes auditivas de la palabra con los mecanismos del lenguaje articulado. Es siempre difícil provocar una acción resultante de una excitación motora si a la llegada de esa excitación no ha sido establecido anteriormente el movimiento. La idea no puede en este caso obrar directamente sobre los nervios motores, sobre todo si la idea misma es incompleta e incapaz de suscitar un sentimiento que estimule la voluntad.

Así, por ejemplo, el análisis de los palotes y ganchos de la escritura ha traído por consecuencia el presentar al niño un signo sin sentido, que no le interesa, y cuya imagen es incapaz de determinar un impulso motor espontáneo.

El acto exigido constituye un esfuerzo de la voluntad y se traduce en el niño en un cansancio que toma la forma de fastidio y de sufrimiento. Este esfuerzo viene recargado con el de tener que establecer simultáneamente las asociaciones musculares que han de coordinar* los movimientos necesarios para el sostenimiento y manejo de la pluma.

---

* En la primera edición aparecía *coordenar.*

Un conjunto de sentimientos *deprimentes* acompaña a tales esfuerzos y el resultado no puede ser otro que el trazar los niños signos imperfectos que el maestro ha de corregir; hay que añadir que esta corrección contribuye fatalmente a aumentar la acción deprimente del procedimiento, pues obliga al niño a fijar constantemente su atención sobre sus propias faltas e imperfecciones. El niño se ve de este modo en el caso de tener que realizar un esfuerzo, mientras su educador deprime sus fuerzas psíquicas en vez de avivarlas.

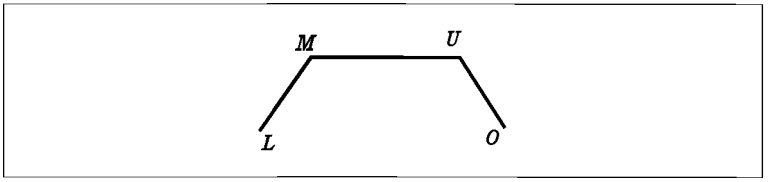
Después que se hace aprender el lenguaje gráfico, siguiendo un camino tan tortuoso, se le quiere utilizar en seguida para fines sociales y cuando es todavía muy imperfecto se le hace servir para la *construcción sintáctica de la lengua* y para la expresión ideal de los centros psíquicos superiores.

Téngase en cuenta que el lenguaje hablado se forma gradualmente y que está ya establecido en forma de *palabras,* cuando los centros psíquicos superiores utilizan estas palabras para lo que Kussmaul llama el *dictorium,* esto es, la formación sintáctica de la lengua que es necesaria para la expresión de ideas complejas o, lo que es lo mismo, para el lenguaje expresión del *pensamiento lógico.* En una palabra, el mecanismo del lenguaje debe preceder a la actividad psíquica superior que ha de utilizarlo.

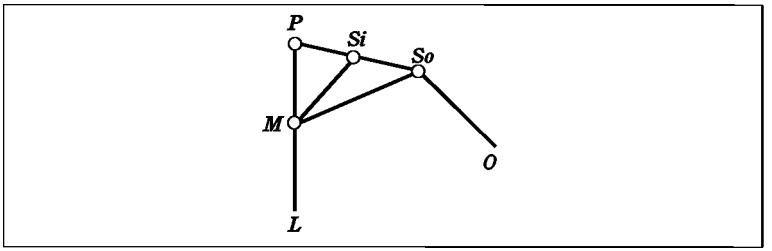
Existen, por lo tanto, dos períodos en el desarrollo del lenguaje: uno inferior, que prepara las vías nerviosas y los mecanismos centrales que ponen en relación las vías sensoriales con las motoras; y uno superior, determinado por las elevadas actividades psíquicas, las cuales se *exteriorizan* por medio de los mecanismos del lenguaje preparados anteriormente.

En el esquema que da Kussmaul del mecanismo del lenguaje articulado, hay que distinguir una especie de arco diastáltico cerebral, representante del mecanismo de la palabra, que se establece al empezar a formarse el lenguaje hablado.

Sea O la oreja, y L el conjunto de los órganos motores de la palabra que aquí representan la lengua; U el centro auditivo de la palabra y M el centro motor. Las vías OU y ML son vías periféricas, centrípeta la primera y centrífuga la otra; la vía UM es la vía central de asociación.



El centro U donde se localizan las imágenes auditivas de las palabras se puede subdividir como indica el siguiente esquema: sonidos (So), sílabas (Si) y palabras (P).

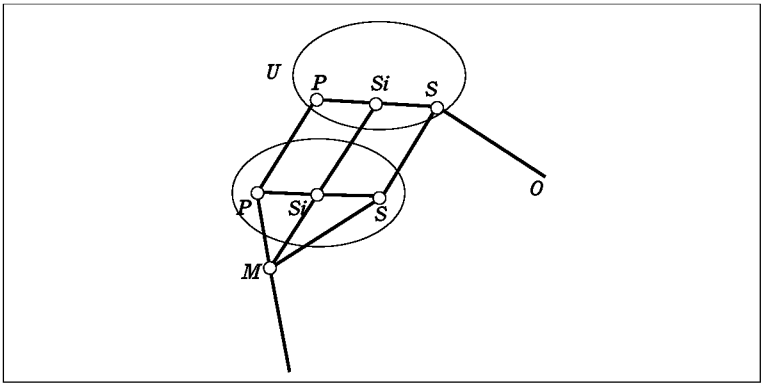


Que pueden realmente formarse centros parciales para los sonidos y para las sílabas, lo comprueba la patología del lenguaje, mostrando cómo en algunas formas de disfasia centrosensorial los enfermos no pueden pronunciar más que sonidos y sílabas.

Los niños pequeños se muestran al principio sensibles a los *sonidos* del lenguaje, por lo cual las madres los acarician y les llaman la atención pronunciando sonidos como el de la *s;* más adelante se muestran sensibles a las sílabas y entonces las madres los acarician diciendo: *ba, ba, punf, tuf,* etc. Por último, es la palabra simple, la bisílaba, la que llama la atención del niño.

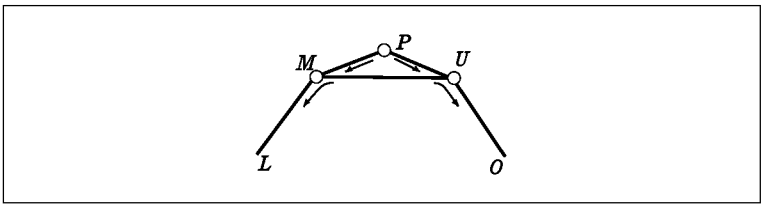
En los centros motores se producen las cosas del mismo modo; el niño emite al principio sonidos sencillos o dobles como *bl gl ch,* expresiones que la madre saluda con demostraciones de alegría invitándole a repetirlos; después emite sonidos silábicos: *ga, ba;* y por último pronuncia palabras bisílabas la mayor parte de las veces labiales: *mama, baba.*

Nosotros decimos que el lenguaje hablado se inicia en el niño cuando la palabra pronunciada significa una *idea,* esto es, cuando ve la madre, la reconoce y dice: *mamá,* o viendo un perro dice: *tatá.*



Consideramos *iniciado el lenguaje* cuando se establece en relación con las percepciones, en un período durante el cual el verdadero lenguaje y su mecanismo psicomotor se hallan todavía en estado rudimentario.

Se considera también iniciado el lenguaje cuando por encima del arco diastáltico, donde la formación del lenguaje es todavía inconsciente, tiene lugar el reconocimiento de la palabra de modo que ésta es percibida y asociada al objeto.



Alcanzando este nivel, el lenguaje sigue perfeccionándose por sí mismo a medida que el oído percibe mejor los sonidos que componen las palabras y las vías psicomotoras se adaptan mejor a la articulación.

Es éste el primer período del lenguaje hablado, el cual se desarrolla por medio de las percepciones que perfeccionan su mecanismo primordial. Durante este período es cuando se establece lo que llamamos el *lenguaje articulado,* que es el instrumento de que dispone el hombre para expresar sus propios pensamientos. Cuando queda establecido y fijado, difícilmente puede el hombre corregirlo o perfeccionarlo; y se da el caso de

que una elevada cultura se vea acompañada de un lenguaje articulado imperfecto que impide toda expresión estética del pensamiento.

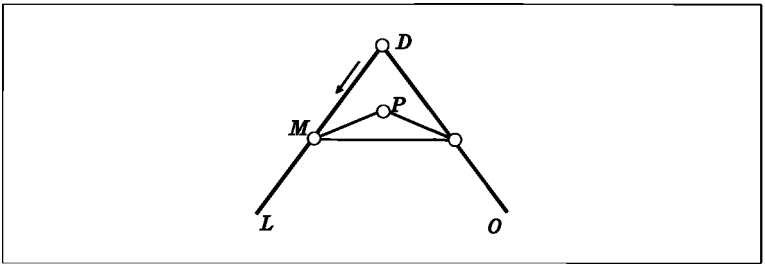
El desarrollo del lenguaje articulado tiene lugar en la época de la vida que comprende de los dos a los siete años de edad. Ésta es la época de las percepciones, durante la cual la atención del niño se fija espontáneamente en los objetos externos y la memoria es muy tenaz. Es ésa también la edad en que el niño muestra una extraordinaria tendencia al movimiento y en la cual todas las vías motoras se hacen permeables y se establecen los mecanismos musculares. En esta época de la vida, debido a los misteriosos lazos que relacionan las vías auditivas y las motoras del lenguaje hablado, parece que las percepciones auditivas tienen el poder de provocar los complicados movimientos del lenguaje articulado que se producen instintivamente bajo el influjo de tales estímulos como despertando del sueño de la herencia. Es cosa fácil de observar que sólo durante esa edad es posible adquirir las modulaciones características de una lengua y que es en vano que se pretenda adquirirlas más tarde. Pronunciamos bien únicamente la lengua materna porque se establece en esa época de la infancia. El adulto que aprende un nuevo idioma lo habla siempre como un extranjero; sólo los niños que aprenden distintos idiomas a la vez antes de los siete años, logran percibir y reproducir el acento y las características de la pronunciación.

Por la misma razón, los defectos adquiridos, sean éstos debidos a dialectos o a una mala costumbre, siguen manifestándose durante toda la vida del adulto.

Lo que se desarrolla más tarde, el lenguaje superior, el *dictorium*, no tiene su origen en el mecanismo del lenguaje, sino en el desarrollo intelectual que utiliza el lenguaje mecánico.

Así como el lenguaje articulado se desarrolla ejercitando el mecanismo y se enriquece con las percepciones, así el *dictorium* se desarrolla con la sintaxis y se enriquece con la cultura intelectual.

Volviendo al esquema del lenguaje, vemos que por encima del arco que determina el lenguaje inferior se ha establecido el *dictorium* D, del cual parten en adelante los impulsos motores de la palabra que se establece como *lengua hablada,* apta ya para expresar los pensamientos del hombre inteligente.



Hasta ahora se venía creyendo que sólo el lenguaje escrito debía intervenir en el desarrollo del *dictorium* como único medio de formar una cultura y de permitir el análisis gramatical y la construcción de la lengua. Pensando que «las palabras vuelan», se admitía que la cultura intelectual únicamente podía producirse ayudada de un lenguaje estable, objetivo y capaz de ser analizado, como sucede con el lenguaje gráfico.

¿Y por qué nosotros que reconocemos que el lenguaje gráfico es un medio indispensable para la educación intelectual, pues *fija las ideas,* permite analizarlas y al mismo tiempo transmitirlas a través de los libros, por qué*, digo, no lo consideramos eficaz para la tarea más humilde de *fijar las palabras* que representan percepciones y para analizar los sonidos que las componen?

Poseídos de un prejuicio pedagógico, no sabemos separar la idea del lenguaje gráfico de aquella función que hasta ahora se había creído que debía cumplir; y nos parece que enseñando ese lenguaje a los niños en la edad de las simples percepciones y de la extrema movilidad, se comete un error psicológico y pedagógico.

Despojémonos de ese prejuicio y consideremos el lenguaje gráfico en sí mismo, reconstruyendo su mecanismo psico-fisiológico. Este mecanismo es mucho más sencillo que el del lenguaje articulado y mucho más fácil de someter directamente a una educación.

La escritura es singularmente fácil. Consideremos la escritura al dictado que ofrece una gran semejanza con el lenguaje hablado, puesto que a la palabra oída debe corresponder una *acción motora.* En este caso, es cierto que no existe la misteriosa relación heredada entre la palabra oída y la palabra articulada; pero en cambio los movimientos de la escritura son mucho más sencillos que los que exige la palabra hablada y los ejecutan

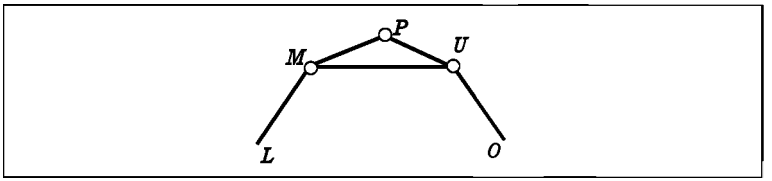
* En la primera edición aparecía *porque.*

músculos externos sobre los cuales podemos influir directamente, haciendo permeables las vías motoras y estableciendo mecanismos psicomusculares.

Con mi método se preparan directamente los movimientos, de modo que el impulso psicomotor de la palabra oída halla *ya establecidas las vías motoras* y así se explica que el acto de la escritura se produzca de una manera explosiva.

La verdadera dificultad radica en *la interpretación del signo gráfico;* pero debemos tener presente que nos hallamos en la edad de las percepciones, cuando las sensaciones y la memoria, así como las asociaciones primitivas, están en pleno período de desarrollo. Además nuestros niños vienen ya preparados por los distintos ejercicios sensoriales y por metódicas asociaciones de ideas para percibir los signos gráficos. El niño que reconoce el triángulo y lo llama por su nombre puede también reconocer una *S* y denominarla por su sonido.

Se dice que esta enseñanza es prematura. Dejando a un lado prejuicios y remitiéndonos a la experiencia ésta nos demuestra que los niños aprenden sin esfuerzo y aun con manifestaciones de alegría los signos gráficos presentados como objetos.



Después de comprobar este hecho pasemos a considerar la relación que existe entre los mecanismos de los dos lenguajes.

El niño de tres a cuatro años posee ya un lenguaje articulado establecido según indica nuestro esquema. Pero se halla precisamente en el período durante el cual el mecanismo del lenguaje articulado se perfecciona, período contemporáneo de aquél en que el contenido de su lenguaje aumenta por medio de las percepciones.

Muchas veces el niño no ha oído perfectamente la palabra que pronuncia, es decir, quizás no ha oído todos los sonidos de que se compone; y si la ha oído perfectamente, puede darse el caso de que la haya oído mal pronunciada y le haya quedado la percepción auditiva de un defecto de pronunciación. Sería, por

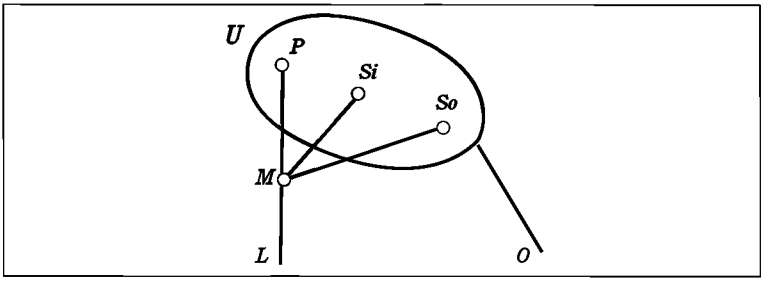
lo tanto, conveniente que el niño, ejercitando las vías motoras del lenguaje articulado, estableciese los movimientos necesarios para una articulación perfecta, antes de que se fijasen mecanismos defectuosos, los cuales, pasada la edad de la fácil adaptación, no pueden ya corregirse.

Por esta razón es necesario hacer el *análisis de la palabra.* Así como cuando queremos perfeccionar el lenguaje ejercitamos antes a los niños en la composición y luego los hacemos pasar al estudio gramatical; y queriendo perfeccionar el estilo, primero enseñamos a escribir gramaticalmente y después emprendemos el análisis de los estilos; así, queriendo perfeccionar la palabra, es necesario que antes *exista* la palabra para poder luego analizarla. Cuando el niño habla, antes de que se haya completado el desarrollo de la palabra, conviene analizar las palabras para perfeccionarlas.

Como el estudio de la gramática y el de los estilos no puede hacerse sobre el lenguaje hablado, se tiene que recurrir al lenguaje escrito que mantiene presente, a la vista, las oraciones que han de analizarse. Lo mismo sucede con la palabra, pues el análisis de lo que es fugitivo* y pasa, no puede hacerse.

Es preciso *materializar* y fijar el lenguaje, por esto es necesaria la palabra escrita o representada por medio de signos gráficos.

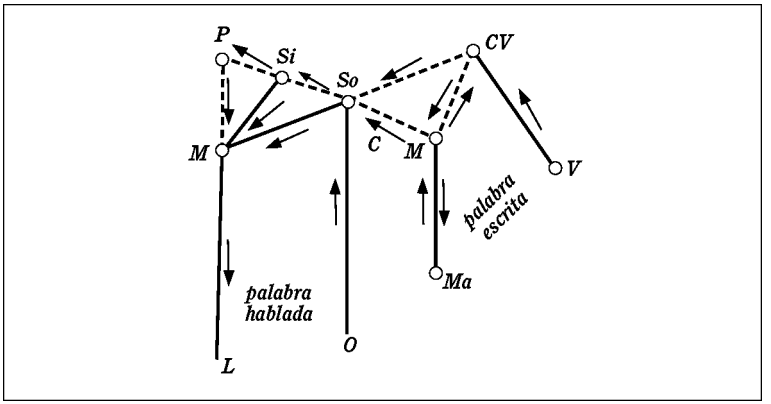
En el tercer tiempo de mi método de escritura, esto es, la composición de palabras, tiene lugar el análisis de la palabra, no sólo separando los signos, sino también los sonidos que la componen, pues los signos representan únicamente la traducción de esos sonidos. El niño descompone la palabra oída en sus sonidos y en sus sílabas, aunque la perciba interiormente como un todo y le asocie su significado.



* En la primera edición aparecía *fuguitivo.*

Obsérvese el siguiente diagrama que representa cómo se entrelazan los dos mecanismos de la escritura y del lenguaje articulado.

En el desarrollo del lenguaje hablado los sonidos que lo componen podían haber sido oídos de un modo imperfecto; ahora bien, en la enseñanza del signo gráfico que corresponde a un sonido, enseñanza que consiste en presentar una letra de papel de lija, nombrarla claramente y hacer *ver* y *tocar,* no sólo se fija la percepción del sonido oído aisladamente, sino que esta percepción queda asociada a otras dos: una centro-motora y otra centro-visual del signo escrito.



Las líneas periféricas están indicadas con trazos gruesos, las vías centrales de asociación, con líneas de puntos; las que se refieren a asociaciones relacionadas con el desarrollo de la palabra oída, están trazadas con líneas delgadas. *O,* oído; *So,* centro auditivo de los sonidos; *Si,* centro auditivo de las sílabas; *P,* centro auditivo de la palabra; *M,* centromotor de la palabra articulada; *L,* órganos externos del lenguaje articulado (lengua); *Ma,* órganos externos de la escritura (mano); *CM,* centro motor de la escritura; *CV,* centro visual de los signos gráficos; *V,* órgano de la vista

El triángulo CV, CM, So, representa la asociación de tres sensaciones en relación con el análisis de la palabra.

Cuando se presenta al niño una letra y se le hace tocar y ver, mientras se emite su sonido, obran las vías centrípetas O So; Ma, CM, So; V, CV, So. Y cuando el niño pronuncia el sonido, solo o acompañado de vocal, el estímulo externo obra en V y recorre las vías V, CV, So, M, L y estas otras: V, CV, So, Si, M, L.

Establecidas estas vías de asociación, presentando los estímulos de los signos gráficos, se pueden provocar los movimientos correspondientes del lenguaje articulado y estudiarlos uno por uno observando sus defectos; al mismo tiempo que manteniendo el estímulo visual del signo gráfico que provoca la articulación, y acompañándolo del estímulo auditivo del sonido correspondiente emitido por el maestro se puede perfeccionar la articulación, la cual, como es sabido, está por una condición innata íntimamente relacionada con la palabra oída. De este modo, mientras se pronuncian sonidos provocados por estímulos visuales y durante la repetición de los movimientos de los órganos del lenguaje, el estímulo auditivo que se intercala en el ejercicio contribuye a perfeccionar la pronunciación de los sonidos aislados o de las sílabas que componen la palabra hablada.

Cuando después el niño escribe al dictado, traduciendo en signos los sonidos de la palabra, analiza la palabra oída, la descompone en sus sonidos simples, traduciéndolos en movimientos gráficos por medio de vías preparadas por las sensaciones musculares correspondientes.

DEFECTOS DEL LENGUAJE DEBIDO A FALTA DE EDUCACIÓN

Los defectos y las imperfecciones de lenguaje son en parte debidos a causas orgánicas, deformaciones o alteraciones del sistema nervioso; pero también tienen su origen en defectos funcionales adquiridos durante la época de la formación del lenguaje y consisten en una pronunciación equivocada de los sonidos que componen la palabra hablada.

Los niños adquieren estos defectos oyendo pronunciar imperfectamente las palabras, es decir, porque *oyen pronunciar mal.* Los acentos influyen indudablemente en este sentido; pero existen también vicios de pronunciación que hacen que persistan en el niño los defectos naturales del lenguaje articulado infantil o que provocan en él, por imitación, los defectos de lenguaje de las personas que le rodean.

Los defectos normales del lenguaje infantil son debidos a que los complicados mecanismos musculares de los órganos del lenguaje articulado, no funcionan todavía bien y los niños no son capaces de reproducir el sonido que sirvió de estímulo sensorial.

La asociación de los movimientos necesarios para la articulación de la palabra hablada se establece poco a poco de lo que resulta un lenguaje de palabras incompletas y compuestas de sonidos imperfectos.

Todas las anomalías del lenguaje tienen su origen en que el niño no es todavía capaz de dirigir los movimientos de la lengua. Estas anomalías son las siguientes: el *sigmatismo* o la imperfecta pronunciación de la *s,* el *rotacismo* o la imperfecta pronunciación de la *r;* el *lambdacismo* o la defectuosa pronunciación de la *l;* el *gammacismo* o la imperfecta pronunciación de la *g;* el *jotacismo* o la defectuosa pronunciación de las guturales; las mogilalia o la imperfecta pronunciación de las labiales. Según algunos autores como Preyer debe también considerarse como mogilalia la supresión del primer sonido de la palabra.

Algunos defectos de pronunciación son debidos a que el niño *reproduce perfectamente* sonidos que oye pronunciar de un modo defectuoso.

En el primer caso se trata de una insuficiencia funcional del órgano motor periférico y de las vías nerviosas; la causa reside en el individuo; en el segundo caso, por el contrario, el error es producido por el estímulo auditivo y la causa reside en el ambiente.

Estos defectos persisten, aunque atenuados, en el joven y en el adulto y producen un lenguaje definitivamente lleno de errores, los cuales pasan luego a la escritura en forma de errores de ortografía.

Si se precisa en la divina fascinación que produce la palabra humana, resalta la inferioridad de la persona que no posee un correcto lenguaje hablado; y no se puede tener un concepto estético de la educación si no se atiende de un modo especialísimo a perfeccionar el lenguaje articulado. Aunque los griegos transmitieron a Roma el arte de educar el lenguaje, este arte fue descuidado por el Humanismo, que atendió más a la estética del ambiente y a hacer revivir las obras artísticas del pasado que al perfeccionamiento del hombre.

En nuestros tiempos empieza a introducirse la costumbre de corregir con métodos pedagógicos los defectos graves de lenguaje como la tartamudez; pero todavía no ha entrado en nuestras escuelas la idea de una *gimnasia metódica del lenguaje* que tienda a perfeccionarlo, para contribuir, con un detalle más, a la gran obra del perfeccionamiento estético del hombre.

Algunos maestros de sordomudos y otros inteligentes cultivadores de la *ortofonía* se esfuerzan, aunque con poco éxito práctico, por introducir en la escuela primaria la corrección de las varias formas de anomalías del lenguaje, en vista de que las estadísticas demuestran la gran difusión de tales defectos entre los niños de las escuelas. Los ejercicios consisten principalmente en ejercicios de *silencio* que calman y reposan los órganos del lenguaje y en pacientes repeticiones de sonidos aislados, tanto de vocales como de consonantes. Se combina con estos ejercicios la gimnasia respiratoria. No es aquí el lugar de describir tales ejercicios, que exigen tiempo y paciencia y no están muy en consonancia con las enseñanzas de la escuela. Pero en mis métodos entran los siguientes ejercicios que tienen por objeto corregir los defectos de lenguaje:

a) Los ejercicios de silencio que preparan las vías nerviosas del lenguaje para recibir perfectamente nuevos estímulos.

b) Los tres tiempos de las lecciones, que consisten en la pronunciación cuidadosa y clara, por parte de la maestra, de *pocas palabras* (especialmente de los *nombres* que han de asociarse a la idea concreta), y de este modo el niño recibe *estímulos auditivos* del lenguaje, claros y perfectos. Estos estímulos los repite la maestra cuando el niño percibe la idea del objeto que la palabra representa (reconocimiento del objeto) al oír enunciar su nombre. Por último se provoca el lenguaje articulado del niño, el cual debe repetir *aquella única palabra* en voz alta pronunciando sus sonidos separadamente.

c) Los ejercicios de lenguaje gráfico, con los que se analizan los sonidos de la palabra de varias maneras: cuando el niño aprende las letras del alfabeto y cuando compone o escribe palabras, repitiendo los sonidos, que traduce uno por uno en la palabra compuesta o escrita.

d) Los ejercicios gimnásticos, que comprenden ejercicios respiratorios y ejercicios de la articulación de las palabras (pág. 183).

Abrigo la convicción de que en las escuelas del porvenir desaparecerá el concepto que empieza a nacer de que los defectos de lenguaje deben corregirse en la escuela primaria. Este concepto será sustituido por otro más racional, que consistirá en tratar de evitar los defectos cuidando el desarrollo del lenguaje en las «Case dei Bambini», es decir, en la edad durante la cual el lenguaje se forma y establece.



«Casa dei Bambini» de la Via Giusti (Roma). Los niños trabajan en el jardín. La señora de la izquierda es la doctora Montessori



Ejercicios de vida práctica. Comida servida por los niños al aire libre en una «Casa dei Bambini» de Roma

XII

Educación intelectual

Llegar a las ideas por medio de la educación de los sentidos.

ED. SÉGUIN

El ejercicio de los sentidos es un *autoejercicio* que, repetido, conduce a un perfeccionamiento de la actividad psicosensorial del niño. El maestro debe intervenir para conducir al niño de las sensaciones a las ideas, concretas y abstractas y a la asociación de las ideas. Para ello es preciso un método que limite el campo de la conciencia del niño, a la percepción del objeto de la lección, así como antes concentraba su atención sobre un solo estímulo sensorial.

Este resultado sólo se obtiene poseyendo una técnica especial que se ha demostrado ser muy eficaz. La educadora debe *limitar en lo posible su intervención, sin por eso permitir que el niño se fatigue por un excesivo esfuerzo de autoeducación.* Y aquí es donde se manifiesta el *arte* de la maestra.

Una cosa ha de enseñar la maestra directamente: una exacta nomenclatura.

La maestra deberá pronunciar los nombres y los adjetivos necesarios sin añadir nada más, pronunciando las palabras muy claramente y con voz más bien alta que baja, para que los niños puedan percibir los *varios sonidos* que componen la palabra.

Así por ejemplo haciendo tocar en los primeros ejercicios sensoriales la cartulina lisa y el papel de lija, dirá: «liso», «rasposo», repitiendo varias veces la palabra con distintas modulaciones de voz, pero siempre pronunciando claramente las sílabas: «liso, liso, liso», «rasposo, rasposo, rasposo».

Para las sensaciones térmicas dirá: «frío, caliente», y después «helado, tibio, quema». Más tarde puede usarse la palabra genérica «calor», «más calor, menos calor, etc.»

De aquí se infiere:

1.° Las lecciones sobre la nomenclatura deben consistir sencillamente en provocar la asociación del nombre con el objeto o con la idea abstracta que el nombre representa. De aquí que sólo el *objeto* y su *nombre* deben surgir en la conciencia del niño, y es por lo tanto preciso que no se pronuncie ninguna otra palabra.

2.° La maestra debe siempre comprobar si su lección ha dado resultado, y las pruebas que tenga deben permanecer encerradas en el estrecho campo de la conciencia que ocupa la lección sobre la nomenclatura.

La primera prueba de la maestra será la de constatar si el nombre ha quedado asociado al objeto en la conciencia del niño; para ello es conveniente dejar transcurrir algunos instantes en silencio. Después preguntará al niño en voz alta y pronunciando claramente sólo el nombre o adjetivo enseñado: «¿Cuál es liso?, ¿cuál es rasposo?»

El niño enseñará con el dedo el objeto y la maestra sabrá si la asociación se ha establecido. Si no fuese así, es decir, si el niño se equivocase, la *maestra no deberá corregirlo,* sino suspender la lección para volverla a empezar otro día. En efecto, ¿para qué corregirlo? Si el niño no logra asociar el nombre con el objeto, el único modo de alcanzarlo es *repetir* la acción del estímulo sensorial así como su nombre, o lo que es lo mismo, repetir la lección. Si el niño se ha equivocado, esto significa que el momento no era oportuno para la asociación psíquica que quería provocarse en él, por lo cual hay que escoger otro momento.

Si le dijésemos: «Te has equivocado», todas estas palabras de reprobación le impresionarían mucho más que las otras (liso, rasposo) y quedarían grabadas en la mente del niño retardando el aprender los nombres. En cambio, el silencio que sigue al error deja intacto el campo de la conciencia, y la próxima lección podrá sobreponerse eficazmente a la primera. Por último, haciendo resaltar el error cometido se obliga al niño a hacer un esfuerzo para recordar lo cual puede traer consigo una desanimación si la memoria no evoca en seguida la palabra, y nosotros debemos evitar en lo posible todo lo que es esfuerzo excesivo y depresión.

3.° Si el niño no se ha equivocado, la maestra provocará la *acción motora* correspondiente a la idea del objeto, esto es, la *pronunciación de su nombre* preguntando: «¿Cómo es esto?» El niño contestará: «Liso.» La maestra puede aquí intervenir enseñando a pronunciar la palabra despacio, en voz alta, haciendo primero una profunda inspiración y observará además los defectos de pronunciación. En cuanto a generalizar las ideas adquiridas y a extenderlas al ambiente, yo no aconsejo hacerlo en forma de lección hasta después de haber transcurrido muchos meses. Hay niños que después de haber tocado algunas veces las telas de terciopelo o de seda, o simplemente papeles lisos o rasposos, tocarán espontáneamente todo lo que les rodea, diciendo: «¡liso, rasposo...! ¡es terciopelo!, etc.) Esto es lo que debe esperarse de los niños normales, que se libren por sí solos a lo que llamo la *exploración voluntaria del ambiente.* Cada *nuevo descubrimiento* les causa una alegría y un sentimiento de dignidad que los anima a *buscar* indefinidamente nuevas sensaciones en el ambiente convirtiéndolos en *observadores* espontáneos.

La maestra debe estar atenta para poder sorprender el momento en que esta generalización de las ideas se produce en el niño. Un día, por ejemplo, uno de nuestros niños de cuatro años que corría por la terraza se detuvo gritando: «¡Oh, el cielo es azul!» y continuó durante largo tiempo mirando el cielo.

Otro día, entrando en una «Casa dei Bambini» cinco o seis niños me rodearon silenciosos, acariciando ligeramente con las manos mi vestido y diciendo: «Es liso, es terciopelo, es rasposo». Entonces muchos otros niños se acercaron a mí con el semblante muy serio y la misma mímica repitiendo las mismas palabras. La maestra quería intervenir para librarme de ellos; le in-

diqué que no se moviera y allí me quedé inmóvil y silenciosa admirando aquella espontánea actividad intelectual de los niños. El mayor triunfo de nuestro método será siempre éste: *el obtener el progreso espontáneo* del niño.

Un día un niño dibujaba, es decir, coloreaba con un lápiz un dibujo de silueta. Éste representaba un árbol y el niño para colorear el tronco había cogido un lápiz rojo. La maestra quería intervenir diciendo: «¿Te parece que los árboles tienen el tronco colorado?» Yo la detuve y dejé que el niño pintase a su gusto el tronco colorado. Aquel dibujo era un documento precioso, nos revelaba que aquel niño no era todavía un buen observador. Procuré entonces *incitarle a que hiciera ejercicios del sentido cromático.* Como iba siempre con sus compañeros al jardín, podía siempre observar el color de los troncos de los árboles. Cuando con el ejercicio sensorial hubo alcanzado un tal grado de desarrollo que le permitía fijar su atención sobre los colores de los objetos del ambiente, *en un momento dado,* se dio cuenta de que el tronco de los árboles no es colorado, así como aquel otro niño que mientras corría acertó a ver que el cielo es azul. Y, en efecto, insistiendo la maestra en ofrecer al niño figuras de árboles vio que un día el niño cogió el lápiz marrón para darle color al tronco y pintó luego de verde las hojas.

Así tenemos una prueba del progreso intelectual. No se crean observadores diciendo: *observa;* sino dando un medio para poder observar, y este medio es la educación de los sentidos. Una vez puesto en movimiento este mecanismo, queda asegurada la autoeducación puesto que los sentidos refinados facilitan la observación del ambiente y éste con la variedad de sus estímulos atrae la atención del niño y continúa su educación psicosensorial.

Si prescindimos de la educación sensorial, los conocimientos sobre las cualidades de los cuerpos forman parte de nuestra *erudición* que se compone de cosas aprendidas y recordadas; pero son estériles. Un niño a quien el maestro ha enseñado con los antiguos métodos el nombre de los colores, ha adquirido una noción sobre determinadas cualidades, pero no ha *educado su sentido cromático.* El niño reconocerá quizás los colores recordándolos, sin salirse por eso fuera de los límites de la lección recibida. Cuando el maestro provoque la generalización de la idea diciendo: «¿De qué color es esta flor?», probablemente la aten-

ción del niño quedará obstinadamente fija en los ejemplos propuestos sin ir por sí solo, más allá.

Si queremos comparar el niño con un reloj, diríamos que el método antiguo viene a ser como el acto de poner en movimiento la aguja de un reloj empujándola con la uña para hacerla girar. El movimiento de la aguja es proporcionado a la fuerza empleada (como la *erudición* es proporcionada al trabajo del maestro). El nuevo método es como la acción de *dar cuerda* al reloj, acción que pone en movimiento todo el mecanismo. Este movimiento está en relación con la máquina misma y no con la acción de darle cuerda (así como el desarrollo psíquico espontáneo del niño continúa indefinidamente y está en relación con la potencialidad psíquica del niño y no con la obra del maestro).

La actividad psíquica espontánea tiene en nuestro caso su punto de partida en la educación de los sentidos y se mantiene ayudada por la inteligencia observadora. Así, el perro de caza adquiere su habilidad, no de la educación que recibe de su amo, sino de la *agudeza especial* de sus sentidos; y apenas esta cualidad fisiológica se aplica al ambiente, como el *ejercicio de cazar* sigue refinando sus percepciones sensoriales, el perro halla gusto y por fin se apasiona por la caza. Lo mismo puede decirse del pianista que, mientras más refina su sentido musical y la agilidad de sus manos, más disfruta en arrancar de su instrumento nuevas armonías. Y como el ejercicio sigue aumentando su agilidad y depurando su gusto musical, este individuo se siente impulsado a un continuo perfeccionamiento que sólo se detendrá cuando alcance los límites de su personalidad psíquica.

En la primera infancia nuestro propósito debe ser *el de favorecer el desarrollo espontáneo de la personalidad psico-física* y no el de instruir. Por esto, después de haber ofrecido al niño el material didáctico adecuado para provocar el desarrollo de los sentidos, debemos esperar que se desarrolle la actividad de observación.

El arte del educador consiste en saber medir el grado de ayuda que debe prestar al niño. Como los niños manifiestan *profundas diferencias individuales* el educador deberá pasar por todos los grados desde la no intervención hasta una verdadera *enseñanza* directa, según lo reclaman las distintas naturalezas de los niños; pero tendrá siempre presente el principio de que *debe limitar hasta donde sea posible su intervención.*

He aquí algunos *juegos* y *trabajos* que practicamos con éxito.

LOS JUEGOS DEL CIEGO

Estos juegos se aplican casi todos a ejercitar la sensibilidad general.

Las telas.— En nuestro material figuran unos cajoncitos con las telas más variadas: terciopelos, sedas, rasos, lanas, telas de algodón, de hilo, etc. Se hacen tocar a los niños enseñándoles sus nombres aproximados y añadiendo alguna de sus cualidades, como grueso, fino, peludo, suave, etc. Después se llama a un niño y se le hace sentar frente a sus compañeros de modo que todos lo vean, se le vendan los ojos y se le ofrecen las telas una a una. El niño las toca, las estira, las palpa y las juzga: «Es terciopelo, es tela fina, es paño ordinario, etc.», dice. El ejercicio provoca el interés general y los errores son motivo de hilaridad general. Cuando se ofrece al niño un objeto inesperado y extraño, como un velo o un papel de estraza, la pequeña asamblea apenas puede contener su impaciencia por oír la contestación.

Los pesos.— Se coloca a un niño en la misma posición anterior y se le hacen observar las tablitas usadas para la educación del sentido bárico; se le hacen apreciar de nuevo las ya observadas diferencias de peso y se le ordena colocar todas las oscuras (las que pesan más) a la derecha y a la izquierda las claras (las que pesan menos). Después de vendarle los ojos le decimos que coja dos tablitas a la vez; cuando se da el caso de que las dos son de un mismo color, o bien que el niño tenga en las manos dos tablitas que han de colocarse sobre la mesa invirtiendo sus posiciones, el ejercicio produce una fuerte emoción en los que lo contemplan. Si el juego se termina sin que el niño cometa errores, todos los que forman corro a su alrededor se sienten aliviados y prorrumpen en exclamaciones de alegría; tienen verdaderamente la impresión de que el niño *veía los colores* de las tablitas con sus manos.

Dimensiones y formas.— Usamos el mismo juego haciendo reconocer por medio del tacto monedas, cubos, ladrillos de Froebel, habichuelas secas, guisantes, etc. Estos juegos, no obstante, no interesan tanto como los precedentes pero son útiles para fijar la nomenclatura y algunas cualidades características de tales objetos.

APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL SENTIDO DE LA VISTA A LA OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE

NOMENCLATURA

Esta parte es una de las más importantes en educación. Los ejercicios de nomenclatura preparan al uso de la *expresión justa,* cosa muy descuidada en las escuelas. Muchos niños usan, por ejemplo, indistintamente, las palabras grueso, grande, largo y alto.

Con los métodos descritos la maestra fija por medio del material, ideas muy precisas y claras y las asocia con palabras que las expresan con justeza.

MODO DE USAR EL MATERIAL DIDÁCTICO. DIMENSIONES

Después que el niño se ha ejercitado durante algún tiempo en el manejo de los encajes sólidos (cilindros) y ha adquirido seguridad en el ejercicio, la maestra coge todos los cilindros de igual altura y los coloca sobre la mesa uno al lado del otro. Entonces escoge los dos de los extremos y dice: «Éste es el más *grueso»,* «éste es el más *delgado»,* colocándolos de lado para que el contraste sea más evidente. Después tomándolos por el botón pone sus bases en contacto para mostrar la diferencia y luego los coloca de lado en posición vertical para que se vea que tienen la misma altura, repitiendo siempre *«grueso, delgado».*

Cada vez se ponen en práctica los tiempos que sirven de comprobación: «Dame el más grueso, el más delgado» y por último la prueba de lenguaje: «¿Cómo es éste?»

En las lecciones sucesivas la maestra excluye los dos cilindros extremos y repite la lección con los que quedan. Finalmente toma todos los cilindros y escogiendo uno al acaso dice: «Dame uno más grueso, dame uno más delgado que éste.»

Con la segunda serie de encajes sólidos la directora procede del mismo modo, colocando en pie todos los cilindros, ya que todos tienen una base suficientemente ancha, y dice: «Éste es el más *alto,*—éste es el más *bajo».* Después yuxtapone sus bases

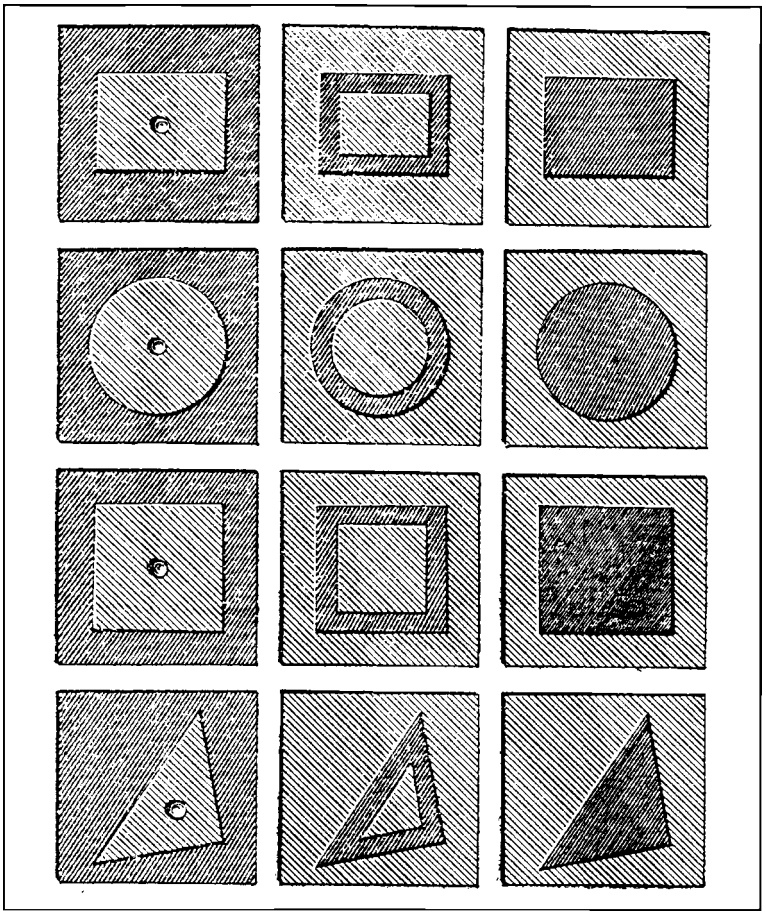
para demostrar que son iguales. Lo demás sigue como en el ejercicio anterior.

Con la tercera serie de encajes sólidos, la directora después de haberlos colocado sobre la mesa, siguiendo el orden de sus tamaños, dice: «Éste es el más *grande* o el *mayor*,—éste es el más *pequeño* o el *menor*». Después los coloca de lado y hace observar cómo difieren no sólo en altura sino también en su base. Se prosigue el ejercicio como se hizo con los anteriores.

Con los prismas, con las barras y con los cubos se procede del mismo modo. Los prismas son *gruesos* y delgados *y de igual longitud en un sistema y altos* y *bajos* en otro; las barras son *largas* y *cortas* pero de igual *grueso;* los cubos son *grandes* y *pequeños* y difieren en *anchura* y en *altura.*

Las aplicaciones tienen lugar cuando se miden los niños con el antropómetro y los mismos niños se comparan entre ellos diciendo: «Yo soy más alto,—tú eres más grueso, etc.». También hacen comparaciones cuando enseñan las manos para mostrar que están limpias y la directora extiende la suya para que vean que también la tiene limpia; el contraste entre el tamaño de su mano y el de las manos de los niños suscita la hilaridad de todos. Los niños experimentan un gran placer en medirse; se colocan alineados, se observan, se juzgan y muchas veces se ponen al lado de un adulto y observan con curiosidad la gran diferencia de altura.

Formas.— Después que el niño logra distinguir con seguridad las formas de los encajes planos (figuras geométricas), la maestra empieza las lecciones sobre la nomenclatura tomando dos formas que contrasten: el cuadrado y el círculo. No es necesario que enseñe los nombres de todas las formas geométricas, sino algunos de los principales, como el cuadrado, el círculo, el rectángulo, el triángulo y el óvalo, haciendo observar que hay rectángulos *estrechos* y *largos* y otros *anchos* y *cortos;* mientras que los cuadrados que tienen todos sus lados iguales pueden sólo ser *grandes* y *pequeños*. Con los encajes todo esto es fácil de enseñar pues el cuadrado, de cualquier lado que se coloque, se encaja siempre en su hueco; mientras que el rectángulo sobrepuesto de través no puede encajarse. El niño trabaja gustoso en este ejercicio, para el cual se dispone en el cuadro un cuadrado y una serie de cinco rectángulos que tengan los lados mayores iguales a los del cuadrado, y los otros que disminuyen gradualmente.



Se procede del mismo modo para demostrar la diferencia que existe entre el huevo, la elipse y el círculo; el círculo puede siempre encajarse en su hueco aunque se le haga girar hacia un lado o hacia otro; la elipse no entra de través pero sí en cualquiera de los dos sentidos de su longitud; el huevo en cambio no entra sino colocándolo en una sola dirección, esto es, la curva ancha en la parte ancha del hueco y la curva estrecha en la parte estrecha. Los círculos *grandes* y *pequeños* entran en todos sentidos en sus huecos respectivos. No obstante la diferencia entre el huevo y la elipse, no debe revelarse hasta tarde y no a todos los

niños, sino sólo a aquellos que demuestren interesarse de un modo particular por las formas. Prefiero que los niños descubran más tarde estas diferencias en la escuela primaria.

Muchas personas creen que la enseñanza de las formas geométricas supone enseñar geometría, y que esto es prematuro en la clase de párvulos, otros opinan que ya que queremos presentar formas geométricas convendría presentar los *sólidos* porque son más concretos.

Es necesario decir algo para combatir esos prejuicios. Observar una forma geométrica no es analizarla, y en el análisis es en lo que empieza la geometría. Cuando se habla a los niños, por ejemplo, de lados y de ángulos y se les explica, aunque sólo sea con métodos objetivos como quiere Froebel, que el cuadrado tiene cuatro lados y que se puede construir con líneas o palitos iguales; entonces se enseña geometría y esto sí que puede considerarse como prematuro. Pero la *observación de las formas geométricas* no es inadecuada a ninguna edad; el plano de la mesa a la cual se sienta para comer o trabajar es probablemente un rectángulo; el plato que contiene su sopa es un círculo, y nosotros no creemos que sea nunca prematuro contemplar la mesa o el plato.

Las piezas de los encajes planos que le ofrecemos llaman simplemente la atención del niño sobre una forma. En cuanto a los nombres ¿por qué hemos de considerar prematuro enseñar las palabras *círculo, cuadrado, óvalo,* cuando en su casa oye decir que el plato es *redondo?* ¿No es esto último una verdadera lección de nomenclatura? El niño oirá decir en su casa que la mesa es *cuadrada* y la mesa *ovalada,* y lo que resulta de ello es que estas palabras tendrán siempre para él un sentido confuso si no se remedia con una enseñanza de la exacta nomenclatura de las formas.

Debemos tener en cuenta que el niño abandonado a sí mismo hace un esfuerzo para comprender el lenguaje de los adultos y las cosas que lo rodean. La enseñanza dada en tiempo oportuno y usando un método racional, facilita este esfuerzo y por lo tanto evita la *fatiga* y *tranquiliza* al niño satisfaciendo su deseo. Por otra parte, la atención espontánea del niño se fija muchas veces en las palabras mal pronunciadas que oye, esforzándose por imitarlas; la maestra, en cambio, en su enseñanza pronuncia con claridad las palabras que se refieren al objeto que despierta la

curiosidad del niño y le libra así de imperfecciones que tendrían que ser corregidas a costa de ulteriores esfuerzos.

Es un gran error creer que el espíritu del niño reposa abandonado a sí mismo; si así fuese permanecería aislado del mundo. Le vemos, en cambio, adquirir espontáneamente y poco a poco gran número de nociones y el lenguaje. El niño es como un viajero que observa a su alrededor las *cosas nuevas* que se le presentan y se esfuerza por entender el lenguaje para él desconocido de lo que le rodea. Nosotros debemos ser los *ciceronis* de estos viajeros que penetran en la vida del pensamiento humano, *ciceronis* inteligentes y cultos que no se pierden en vanos y confusos discursos, sino que ilustran brevemente al viajero sobre la obra de arte que llama su atención y lo dejan respetuosamente que la observe todo el tiempo que quiera, conduciéndole después a observar las cosas más importantes y más bellas a fin de que no pierda el tiempo en cosas inútiles.

Otro de los prejuicios a que me he referido consiste en pensar que es más adecuado ofrecer al niño los cuerpos sólidos que las superficies planas.

Dejemos de lado la cuestión fisiológica que demuestra que la visión de los sólidos es más compleja que la de los planos, y permanezcamos en el campo más pedagógico de la vida práctica.

La mayor parte de los objetos que se ofrecen a la vista son comparables a las figuras geométricas planas. Las puertas, las ventanas, los cuadros, las superficies de las mesas, son todos *sólidos* pero en ellos queda reducida una de sus dimensiones y prevalecen las que determinan una figura llana, y así decimos que la ventana es un rectángulo, que la mesa es un cuadrado y que tal espejo es una elipse.

Lo que resalta a la vista son *cuerpos sólidos caracterizados por la forma geométrica plana cuyas dimensiones prevalecen.*

Y estos sólidos están precisamente representados por nuestros encajes planos.

Pronto reconocerá el niño en el ambiente las formas así aprendidas; con más dificultad reconocerá las formas de los sólidos geométricos. Sólo mucho tiempo después de haber reconocido que el plano de la mesa es un rectángulo, verá el niño que la pata de un taburete es un prisma, que el asiento es un cono truncado, y que las casas y los armarios son prismas o cubos. En los objetos no se hallan nunca las formas geométricas puras,

sino combinaciones de formas; por eso, dejando a un lado la enorme dificultad que representa el abarcar de una mirada la forma compleja de un armario, no puede decirse que el niño reconocerá una *identidad* de forma, sino una simple *analogía.*

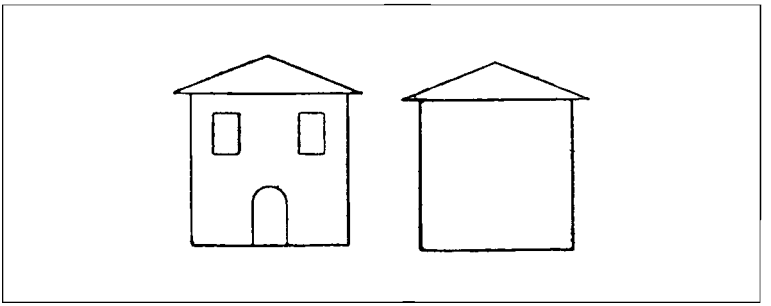
Reconocerá, en cambio, las formas geométricas perfectamente representadas en todas las ventanas, en las puertas, en las superficies de los objetos y en los cuadros de las paredes, etc.

El conocimiento de las formas geométricas adquirido por medio de los encajes planos será para él una especie de *clave* mágica para la interpretación del ambiente y le dará la ilusión consoladora de que posee los secretos del mundo.

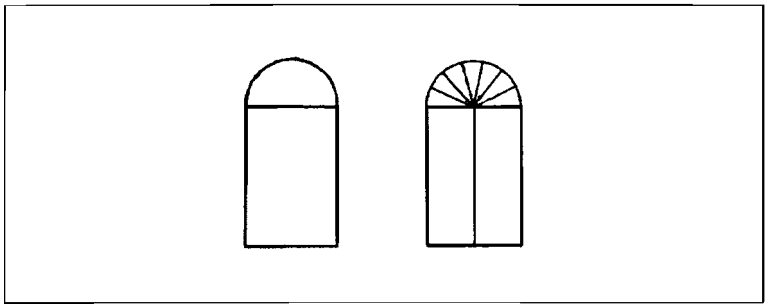
COMBINACIONES DE FORMAS GEOMÉTRICAS DE PAPEL

Hago preparar figuras geométricas de papel de varias dimensiones y enseño a los niños a hacer con ellas muchas combinaciones. No espero que las hagan por propia iniciativa, sino que observen el ambiente y si sucede que debo incitarles a la observación, procuraré que les interese observar de modo que puedan luego continuar observando espontáneamente.

Sin decir una palabra me siento en una de las sillitas al lado de un niño, con un paquete de papeles recortados y dejo que los curiosos vengan a formar corro alrededor de la mesa. Después tomando, por ejemplo, un cuadrado y un triángulo isósceles, que pueda colocarse sobre el cuadrado formando el techo, los pego con goma sobre una hoja de papel blanco grueso, y he aquí una casita. Tomo después un semicírculo y aplico su diámetro contra el lado más corto de un largo rectángulo; los pego sobre otro papel y tenemos una puerta.



Cuando está seco el papel tendremos que dibujar algo dentro para que las figuras se reconozcan mejor. Con un lápiz de color rojo lleno el triángulo de la primera figura y con otro amarillo, el cuadrado; después hago sobre la casa tres señales verdes que representan las ventanas y la puerta.



Todas estas figuras han de tener un tamaño que permita su fácil manejo. Las maestras pueden preparar estos papeles, pero será conveniente poseer de ellos una gran cantidad. Una vez iniciado este trabajo dejo que los niños lo continúen como mejor les parezca, dirigiéndolo siempre que sea conveniente a fin de que no cometan grandes errores de construcción.

EL DIBUJO

a) Dibujo libre.— Doy a los niños una hoja de papel blanco y un lápiz para que dibujen lo que quieran. Esta clase de dibujo se hace practicar para los estudios de psicología experimental; su importancia estriba en que revela la capacidad de observación del niño y además sus tendencias individuales. Los primeros dibujos son generalmente ininteligibles y la maestra tiene que preguntar al niño *qué es lo que ha querido dibujar,* y escribirlo debajo del dibujo para recordarlo.

Pero poco a poco los dibujos empiezan a adquirir forma y revelan el progreso del niño en la observación de las formas que le rodean. A veces los detalles más pequeños de un objeto han sido observados y representados aunque de modo imperfecto, y como el niño dibuja lo que quiere, revela cuáles son los objetos que más le llaman la atención.

b) Dibujo complementario sobre las construcciones hechas con las formas geométricas de papel.— Éste consiste en dibujar las persianas y las puertas en las fachadas de las casas, las verjas de una puerta, etc. Las más de las veces estos dibujos se hacen sobre las composiciones de los niños, cuando la goma se ha secado después de uno o dos días de haber pegado los papeles.

c) Colorear dibujos de silueta.— De esta clase de dibujo tan importante, que constituye la «preparación a la escritura» y revela al mismo tiempo la capacidad de observar los colores en el ambiente, se tratará en el capítulo consagrado a la escritura. Consiste en llenar con lápices de colores dibujos de silueta que representan formas geométricas sencillas y además objetos varios, comunes y familiares al niño (flores, animales, etc.) (Véase la lámina al final.)

El niño debe escoger el color, y con su elección revela si es un buen observador del color.

MODELADO

Con arcilla o plastilina el niño modela lo que quiere; modela los objetos que recuerda y que más le han impresionado. Se da a cada niño una tablita de madera con un poco de arcilla o plastilina encima, y se espera. Algunos niños hacen trabajos preciosos reproduciendo con todos sus detalles y proporciones objetos vistos y otros que manejan en la escuela. Muchos modelan objetos de la casa, como cacerolas de cocina, cubos para el agua, cunas, etc. Muchos de estos trabajos exigen una explicación como los primeros dibujos libres. Estos trabajos variadísimos, entre los cuales aparecen también reproducidos los sólidos geométricos, constituyen otros tantos datos preciosísimos para establecer las diferencias individuales, y sobre todo para contribuir al estudio de la psicología de los niños en sus distintas edades. También la maestra podrá hallar en estos trabajos indicaciones utilísimas. Los niños que se revelan ya como buenos observadores serán más tarde observadores espontáneos de todo el ambiente y podrán llegar a serlo debido a la preparación que reciben en la escuela que los conduce a fijar y a precisar las sensaciones y las ideas. Éstos serán los niños en los cuales se producirá la escritura espontánea; en cambio aquellos que per-

sisten en sus trabajos informes sólo podrán aprender ayudados de las *revelaciones directas* que les haga la maestra haciéndoles fijar la atención sobre los objetos que los rodean.

LOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS Y SUS CARAS

Para facilitar el reconocimiento de las formas de sólidos geométricos que constituyen las distintas partes de los objetos, he hecho construir una colección de sólidos de un tamaño regular. La esfera y la base de los otros sólidos tienen un máximun de 7 centímetros de diámetro o de lado. Todos están pintados de azul y la colección consta de siete piezas: la esfera, el cilindro, el cono, el cubo, la pirámide a base cuadrangular, la pirámide a base triangular y un paralelepípedo a base rectangular.

Los niños mayorcitos hallan un gran placer buscando en los objetos las formas de estos sólidos. En sus juguetes fácilmente descubren cilindros, esferas, conos, etc.

Acompañan a los sólidos que tienen caras planas unos cartones en los que van pegadas las figuras planas recortadas en papel azul, que corresponden a las caras planas de los cuerpos sólidos[11]. Así, por ejemplo, a la pirámide a base cuadrangular, corresponde un triángulo (cara lateral) y un cuadrado (base); al paralelepípedo corresponden dos rectángulos; al cono y al cilindro corresponde un círculo (base).

Los niños observarán que las caras de los sólidos geométricos son siempre las mismas formas de las figuras geométricas planas. Pues si dibujan con yeso en el suelo el contorno de la pata de la mesa y luego la levantan, verán dibujado un cuadrado; si hacen lo mismo con una pata de la silla verán dibujado un círculo; dibujando el contorno de una caja habrán trazado un rectángulo. Muchos niños se divierten buscando descubrir las caras (las huellas) de los cuerpos y se regocijan al ver que vuelven siempre a encontrar las mismas formas ya conocidas. Este ejercicio conduce no sólo a la sencilla observación de los objetos,

---

[11] La Doctora llama a estas figuras las «huellas», es decir, la impresión que deja una de las caras planas de los sólidos al apoyarse sobre alguna materia blanda.

sino a su análisis y como resultado a la siguiente síntesis: las formas que aparecen tan variadas a nuestra vista son en realidad muy limitadas en número.

ANÁLISIS DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS: LOS LADOS, LOS ÁNGULOS, EL CENTRO, EL PERÍMETRO

El análisis de las figuras no corresponde a la edad infantil, pero yo he ensayado un medio de *iniciar* al análisis limitándolo al rectángulo por medio de un juego que implica este análisis sin llamar sobre él la atención del niño.

El rectángulo que uso no es otro que el de una de las mesas de los niños; este juego consiste en poner la mesa.

He procurado que todas las «Case dei Bambini» adquiriesen una colección de pequeños utensilios de cocina que se venden como juguetes: platos, cazuelas, soperas, ensaladeras, vasos, cubiertos, servilletas, etc. Hago disponer la mesa para seis cubiertos colocando dos en cada uno de los lados mayores y uno a cada uno de los menores. Un niño transporta los objetos y los coloca en el lugar que indico: «Coloca la sopera en el centro de la mesa, esta servilleta en un ángulo, este plato en la mitad del lado más corto.» Después hago observar la mesa: «¿Falta algo en este ángulo? ¿Falta algún vaso en aquel lado más largo? ¿Está todo bien dispuesto en los dos lados más largos? ¿Y en los lados cortos? ¿Falta algo en los cuatro ángulos?»

Yo no creo que antes de los seis años se deba proceder de otro modo; para ello sería preciso que los niños un día tomando un encaje plano se pusiesen espontáneamente a contar sus lados y sus ángulos. Es seguro que si se les enseñan estas nociones las aprenden; pero esto serían conocimientos superficiales fácilmente olvidados, y no ideas asimiladas por medio de una continuada experiencia.

EJERCICIOS DEL SENTIDO CROMÁTICO

En otra parte nos hemos ocupado ya de estos ejercicios; aquí precisaremos el orden que debe seguirse y los describiremos.

EJERCICIOS DESTINADOS A PROVOCAR LA OBSERVACIÓN DEL AMBIENTE

a) Telas y muñecas.— Ya se ha dicho a propósito de la educación del sentido cromático que nosotros usamos una caja llena de telas de distintos colores dispuestas en una especie de cajoncitos. Se encuentran entre ellas telas de colores muy vivos y otras que ofrecen sólo medias tintas. Las telas son de terciopelo, de seda, de lana y de algodón, las unas con puntas de colores, otras rayadas y otras con cuadros escoceses. Los niños deben reconocer los colores de las telas y esto les incitará a observar, por ejemplo, el color de las telas de los vestidos de las personas y a analizar los distintos colores de una tela.

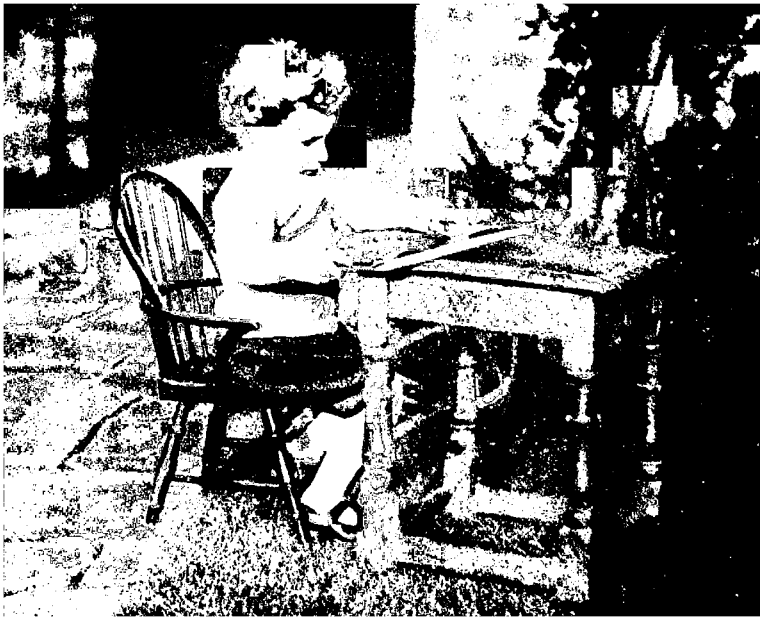
Las muñecas que han de estar vestidas con telas de muchos colores sirven para el mismo objeto.

b) Dibujos y pinturas.— Nosotros entregamos a los niños dibujos de silueta que deben colorear con lápices de color y más tarde con pinceles, preparando ellos mismos los colores a la acuarela. Los primeros dibujos serán flores abiertas, mariposas con las alas desplegadas, árboles y más tarde paisajes con prados, gallinas, casas, el cielo y figuras humanas. Cuando los niños están más adelantados se les dan tarjetas postales impresas de antemano.

Estos dibujos sirven para estudiar el desarrollo natural del espíritu de observación del niño en lo que se refiere al color. Los niños pueden escoger el color y trabajan con entera libertad.

La necesidad en que se encuentra el niño de tener que recordar el color del objeto del dibujo lo incita a observar lo que le rodea; además, pronto se siente estimulado por la ambición de poseer unas tarjetas postales. Éstas se entregan únicamente a los niños que reproducen los ***verdaderos colores*** y que saben colorear los dibujos sin salirse de las líneas del contorno. Los trabajos de esta índole son fáciles y de gran efecto.

Estos ejercicios son utilísimos además como preparación a la escritura, pues los lápices de colores se manejan como los mangos de escribir.



Un niño haciendo ejercicios de abotonar. Escuela de la señora Hawker (Inglaterra)



Un niño de cinco años que acaba de escribir por primera vez a los veinte días de asistir a una «Casa dei Bambini»

XIII

La enseñanza de la lectura y de la escritura

Desarrollo espontáneo del lenguaje gráfico

En la época en que dirigía en Roma la escuela normal ortofrénica, había ensayado algunos métodos originales para la enseñanza de la escritura y la lectura.

Itard y Séguin no ofrecen en sus trabajos pedagógicos ningún método racional para enseñar a escribir. En las citas que hacemos se verá cómo procedía Itard; he aquí lo que dice Séguin sobre la enseñanza de la escritura: «...para hacer pasar a un niño del dibujo a la escritura, la cual constituye su aplicación más inmediata, no le queda al maestro más que llamar D a una porción de círculo apoyado en sus extremos sobre una vertical; A a dos oblicuas reunidas en un vértice y cortadas por una horizontal, etc.

»No se trata pues de saber cómo un niño aprenderá a escribir: si dibuja, pronto escribirá.

»Es preciso hacer trazar las letras siguiendo las leyes de los contrastes y de las analogías. Así la O se aprenderá junto a la I; la B junto a la P; la T junto a la L, etc.»

Según Séguin no es necesario enseñar a escribir; el niño que dibuja, escribirá. Pero la escritura para este autor es la escritura de mayúsculas impresas y no habla en ninguna parte de cómo el niño aprenderá a servirse de otro alfabeto. Consagra en cambio un gran capítulo a la descripción de la enseñanza del *dibujo que prepara la escritura,* enseñanza llena de dificultades[12].

Para la enseñanza de la lectura Itard procedía de este modo: colgaba de unos clavos clavados en la pared figuras geométricas de madera como triángulos, cuadrados, círculos y dibujaba sus contornos en la misma pared. Después de esto, su alumno el salvaje del Aveyron, las quitaba y debía ponerlas de nuevo en su sitio guiándose por los dibujos.

De estos ejercicios nació la idea de los encajes planos. Por último, Itard fabricó letras mayúsculas de imprenta y repitió con ellas lo mismo que había hecho con las figuras geométricas; las dibujó en la pared disponiendo los clavos de manera que el niño pudiese quitarlas y volverlas a poner.

Séguin más tarde usó en vez de la pared un plano horizontal dibujando las letras sobre el fondo de una caja. Después de veinte años Séguin aún no había cambiado de procedimiento.

Me parece superflua una crítica del método de Itard y Séguin. Este procedimiento es inferior a los que se usan con los niños normales, a causa de dos errores fundamentales: la escritura con el alfabeto mayúsculo del tipo de imprenta, y la preparación a la escritura por medio de un estudio analítico de geometría que nosotros hemos considerado inadecuado para la edad infantil. Séguin pasa sin transición de la observación psicológica del niño y de sus relaciones con el ambiente, al estudio de las construcciones con líneas y figuras relacionándolas con un plano dado. Dice que el niño dibujará fácilmente la recta vertical pero que la horizontal se convertirá pronto en una curva porque «la naturaleza así lo dispone»; esta disposición de la naturaleza es debida al hecho de que el hombre ve el horizonte en forma de una línea curva.

---

[12] Traitement des idiots, capítulo XL.

El ejemplo de Séguin puede servir para demostrar la necesidad de una educación especial capaz de desarrollar el espíritu de observación y el pensamiento lógico. La observación debe ser absolutamente objetiva, es decir, libre de todo prejuicio. Séguin tiene en este caso el prejuicio de que el dibujo geométrico debe preparar la escritura, y esto le impide descubrir el procedimiento natural que la prepara. Además cree que las desviaciones de las líneas, es decir, la inexactitud con que el niño las traza, son debidas *a la inteligencia y al ojo y no a la mano;* por esto durante semanas y meses se cansa explicando la dirección de las líneas y guiando las miradas del idiota.

Séguin creía que un buen método debe partir de lo alto: de la geometría, de la inteligencia del niño y que sólo las relaciones abstractas son dignas de tenerse en cuenta.

¿No es éste un error muy generalizado?

Observemos los hombres mediocres; todos hacen alarde de erudición y desdeñan las cosas sencillas. Estudiemos el pensamiento lógico de un hombre de genio. He aquí Newton sentado tranquilamente al aire libre. Cae una fruta de un árbol, él observa y se pregunta: «¿Por qué cae?» El fenómeno no es nunca pequeño; el fruto que cae y la idea de la gravitación universal pueden relacionarse íntimamente en la mente de un genio.

Si Newton hubiese sido un maestro de niños les hubiera sencillamente invitado a admirar los astros en la noche estrellada; un erudito hubiera creído necesario preparar antes al niño para la comprensión del cálculo sublime, que es la clave de la astronomía. Galileo observa las oscilaciones de una lámpara suspendida y descubre las leyes del péndulo. En la vida intelectual la sencillez y el despojarse de todo prejuicio conducen a descubrir cosas nuevas, como en la vida moral la humildad y la pobreza material son el camino de las grandes conquistas espirituales.

El método de Séguin confirma otra verdad: que en la enseñanza seguimos con frecuencia las vías más tortuosas por un instinto de complicar las cosas, instinto que por otra parte nos inclina a admirar tan sólo las cosas complicadas.

Séguin enseña la geometría para enseñar a escribir y obliga al niño a esforzarse por entender las abstracciones geométricas, para que luego se esfuerce también en dibujar una D de imprenta. Después de esto, el niño tendrá que esforzarse de nuevo en

olvidar esta letra y en aprenderla a escribir en letra cursiva. ¿No hubiera sido más sencillo empezar por esta escritura cursiva?

Todavía hoy se cree que para aprender a escribir hay que empezar por hacer palos. Parece *natural* que para escribir las letras del alfabeto que son todas redondas se debe empezar por líneas rectas y por ganchos en ángulo agudo. Después extrañamos de buena fe que sea tan difícil corregir *la dureza y la angulosidad* con que los niños trazan las Oes; y somos precisamente nosotros quienes a costa de esfuerzos mutuos les hemos obligado a escribir con ángulos agudos.

¿Quién ha venido a revelarnos que el primer signo que debemos trazar sea una recta? ¿Y por qué nos obstinamos en querer preparar el trazado de curvas ejercitando a los niños en el trazado de ángulos?

Dejemos a un lado los prejuicios y sigamos un camino más sencillo. El ejercicio de trazar *palos* es el más difícil y sólo un calígrafo logrará llenar una página con trazos regulares.

La línea recta es la única que indica la distancia más corta entre dos puntos y cualquier desviación ya determina una línea que no es recta. Ahora bien, infinitas desviaciones posibles son más fáciles de trazar que la *única recta,* que es la perfección. Pruébese de hacer trazar sobre la pizarra una línea recta; todos los que lo hagan trazarán una línea larga empezando ya por un lado, ya por otro y seguramente la trazarán bien. Pero si se ordena trazar una recta en una dirección determinada y partiendo de un punto dado, entonces aparecerán muchas irregularidades, es decir, errores. Las líneas serán casi todas largas porque así el empuje del brazo ayuda a conservar la dirección.

Ordenemos ahora que las líneas sean cortas y con límites fijos; los errores aumentarán todavía más porque el brazo no podrá *lanzar* la mano en una dirección.

La dificultad de trazar una línea recta regular se aumenta obligando a coger la pluma o el lápiz de una manera determinada y no como aconsejaría el instinto. Éste es, no obstante, el *primer ejercicio* de escritura que exigimos a los niños, ejercicio que viene complicado con la obligación de hacer todos los palos paralelos y con el grave inconveniente de ser, además de dificilísimo, árido, porque el niño no comprende su finalidad.

En los cuadernos de los niños anormales que vi en Francia, las páginas de palos que empiezan por trazos rectos acaban do-

blándose en forma de C. El niño anormal, cuya atención es más débil, agota pronto sus fuerzas y el movimiento natural sustituye poco a poco al provocado. Así los palos se van pareciendo cada vez más a una C. Los niños normales más capaces de sostener un esfuerzo terminan correctamente su página, quedando así disimulados los defectos del sistema. Observemos en cambio los dibujos espontáneos de los niños cuando por ejemplo trazan líneas con un palo sobre el suelo del jardín, o de un camino; nunca veremos líneas rectas cortas, sino largas curvas entrelazadas de mil maneras. Este mismo fenómeno es el que observaba Séguin cuando hacía trazar líneas horizontales, que siempre se convierten en curvas. ¡Él lo atribuía a la imitación de la línea del horizonte!

Es una falta de lógica creer que los palos preparan la escritura; el alfabeto está en su mayor parte compuesto de curvas y no puede aprender a trazarse practicando el trazado de rectas. En algunas letras se encuentran líneas rectas, dicen algunos. Es cierto, pero ello no es una razón para empezar la escritura por un detalle de ésta.

Somos nosotros los que analizamos los signos alfabéticos y hallamos en ellos rectas y curvas, como analizando el lenguaje hallamos en él reglas gramaticales; pero la humanidad habla prescindiendo de tales reglas. Pues bien, ¿por qué no puede escribir prescindiendo de tal análisis y de la ejecución por separado de las partes componentes de las letras? ¡Pobre humanidad si sólo pudiese hablar después de conocer las reglas gramaticales!; ¡pobre humanidad también si para escribir tuviera que ir trazando una por una las partes constituyentes de los signos alfabéticos que puede revelarnos el análisis!

El esfuerzo que creemos necesario para aprender la escritura es un esfuerzo artificial al que se viene obligado más por los métodos de enseñarla que por la escritura misma.

Con un espíritu libre de dogmatismo en esta materia, como el que nada sabe de ella, *observemos un individuo que escribe y tratemos de analizar los actos que ejecuta escribiendo.* Éste será un *estudio psico-fisiológico de la escritura,* pues examinamos el individuo que escribe y no la *escritura;* el *sujeto* y no el *objeto.*

Se había empezado por estudiar el objeto al examinar la escritura, y partiendo de este examen se había construido un método. Un método que por el contrario se fundase en el estudio

del individuo que escribe, debía resultar original y muy distinto de los otros métodos que le han precedido. Y no es esto sólo: señalaría una nueva era en la enseñanza de la escritura, enseñanza que ahora tiene una base antropológica.

Si hubiese pensado en ponerle un nombre a este nuevo método de escritura cuando empecé los ensayos con niños normales sin poder prever sus resultados, lo hubiera llamado método antropológico; pero la experiencia me ha proporcionado como una sorpresa y verdadero don de la naturaleza este otro título: *método de la escritura espontánea.*

Cuando enseñaba a niños anormales tuve ocasión de observar lo siguiente: una niña idiota de once años que movía normalmente la mano y poseía la fuerza suficiente, no lograba aprender a coser ni siquiera a hacer pasar la aguja por debajo de la tela y luego volverla a pasar por encima reteniendo algunos hilos. Procuré entonces que la niña hiciera los ejercicios de tejido de Froebel, que consisten en hacer pasar entre tiras de papel colocadas verticalmente otra tira transversal. Entre éste y el otro trabajo existe una gran analogía. Cuando la niña adquirió habilidad en este tejido de Froebel le volví a entregar su costura y vi con placer que había aprendido a coser.

Desde aquel día los ejercicios de costura empezaron regularmente con los ejercicios de tejido de Froebel.

El éxito se debe a que los movimientos de la mano habían sido preparados para coser, pero sin coser, y pensé, que es preciso encontrar el modo de *enseñar los movimientos antes de hacerlos ejecutar.* Tratándose de *preparar movimientos* éstos podrían provocarse y ejercitarse fuera del trabajo directo para el cual se preparan, de lo cual resultaría que se podría ir al trabajo habiendo adquirido la *habilidad necesaria para ejecutarlo* y por lo tanto ya capacitado para ejecutarlo con perfección desde el primer momento.

Pensé también que podría prepararse la escritura sin escribir. La idea me interesó vivamente y me asombré de su simplicidad y del hecho de *no haber pensado antes* en el procedimiento que me inspiró la niña que no sabía coser.

Ya que hacía tocar a los niños los contornos de las figuras geométricas de los encajes planos, no faltaba sino hacerles tocar también con el dedo las *figuras de las letras del alfabeto.*

Hice construir un alfabeto soberbio con letras cursivas de 8 centímetros de cuerpo. Las letras eran de madera de medio cen-

tímetro de espesor; las consonantes estaban pintadas de azul y las vocales de color rosado. Por debajo estaban forradas de latón. Además de este alfabeto movible mandé hacer muchas cartulinas sobre las cuales se veían las letras del alfabeto del mismo color y de las mismas dimensiones, pero agrupadas según sus contrastes y analogías de formas. A cada letra del alfabeto correspondía un cuadro pintado a la acuarela que reproducía, del mismo color y dimensión, la letra cursiva y al lado de ésta y de menor tamaño, la misma letra en caracteres de imprenta. Los cuadros pintados representaban figuras u objetos cuyo nombre empezaba por la letra adjunta, así, por ejemplo, en *m* había pintada una mano y un martillo; en *g* había pintado un gato, etc. Estos cuadros servían para fijar en la memoria el sonido de la letra, y la letra de imprenta colocada al lado de la cursiva debía servir para preparar la lectura en libros impresos. Los cuadros no eran una nueva idea, pero formaban un conjunto muy completo. Este alfabeto tenía el defecto de ser muy caro, pues venía a costar unas 250 liras.

La parte interesante mi experiencia fue la siguiente: que después de haber hecho colocar las letras móviles sobre las dibujadas sobre los cartones, las hacía *tocar siguiendo la dirección de la escritura* repetidas veces.

Este mismo ejercicio se repetía después con las letras dibujadas sobre los cartones, y de este modo los niños *ejecutaban el movimiento de reproducir la forma de los signos gráficos, sin escribir.* Fue entonces cuando comprendí que en la escritura *se ejecutan dos clases de movimientos:* el movimiento para reproducir la forma de las letras y *el manejo del instrumento* con que se escribe. Por esto, cuando los niños anormales habían adquirido la habilidad de tocar todas las letras siguiendo su forma, *no sabían todavía tener una pluma* entre sus dedos. Sostener y manejar con seguridad un mango de escribir implica *la adquisición de un mecanismo muscular,* que es *independiente del movimiento de la escritura,* aunque acompañe a los movimientos necesarios para trazar las letras del alfabeto. Cuando yo provocaba en los anormales los movimientos de la escritura haciéndoles tocar con el dedo las letras de los cartones, ejercitaba mecánicamente las vías psicomotoras y fijaba la memoria muscular de cada letra. Queda no obstante por hacer la preparación del mecanismo muscular para el sostenimiento y manejo del instrumento de la escritura. Para

obtener esto último añadí a los movimientos descritos, otros dos: 1.°, tocar las letras; no ya con sólo el dedo índice de la mano derecha, sino con dos dedos, el índice y el mayor. 2.°, tocar las letras con un palito sostenido como se sostiene un mango de pluma para escribir.

En estos ejercicios el niño debe seguir con el dedo la *imagen visual* de la letra dibujada, lo cual no es muy fácil. Es cierto que su dedo está ya acostumbrado a tocar los contornos de las figuras geométricas, pero este ejercicio no es suficiente. Cuando queremos, por ejemplo, calcar un dibujo, sabemos cuán difícil es proseguir perfectamente su contorno. Para facilitar el trabajo sería preciso que el dibujo fuese capaz de atraer la punta del lápiz del modo que éste hallase una guía mecánica y pudiese así seguir con exactitud las líneas del dibujo, que en realidad sólo impresionan nuestros ojos. Yo pensé que para hacer seguir con exactitud el movimiento de la escritura, o para guiar de un modo más directo su ejecución, sería necesario preparar formas de letras indicadas por un *surco* por donde pudiese correr la punta de un palito. El precio elevadísimo de este material me hizo desistir de hacerlo ejecutar.

El sistema arriba descrito, puesto en práctica hace más de diez años y recomendado ya en mis lecciones en la Escuela Ortofrénica, contenía ya las líneas fundamentales de mi método de escritura y lectura.

Con gran sorpresa de mi parte, observé un día que poniendo en manos de un niño anormal un pedazo de yeso, trazó por primera vez en la pizarra, y con gran facilidad y buena letra, todos los signos del alfabeto. Otros niños escribieron al poco tiempo con la pluma todas las letras muy bien hechas, aunque no conocían sus sonidos. He tenido ocasión de observar lo mismo en los niños normales. La explicación es sencilla: el sentido muscular está muy desarrollado en la infancia y de aquí que la *escritura sea muy fácil* para los niños. No puede decirse lo mismo de la lectura, que exige un largo trabajo y requiere un desarrollo intelectual superior, porque se trata de *interpretar signos, de modular los acentos de la voz* para entender el significado de las palabras, y todo esto con un trabajo puramente mental; mientras que con la escritura al dictado el niño *traduce materialmente* los sonidos en signos y *se mueve,* cosa para él siempre agradable y fácil.

La escritura se desarrolla en el niño con *facilidad* y de un modo *espontáneo,* a semejanza del *lenguaje oral,* que es una pura

traducción motora de sonidos oídos. La lectura forma parte de una cultura intelectual abstracta, que es la interpretación de las ideas expresadas por signos gráficos, y esto sólo se adquiere más tarde.

Mis experiencias con niños normales fueron iniciadas a mediados de noviembre de 1907. En las dos «Case dei Bambini» de San Lorenzo, inauguradas la una el 6 de enero y la otra el 7 de marzo, había aplicado tan sólo los ejercicios de vida práctica y la educación de los sentidos hasta fines de julio, en que empezaban las vacaciones. Yo tenía entonces como muchos el prejuicio de que la escritura y la lectura debían aprenderse lo más tarde posible y siempre después de haberse cumplido los seis años. Pero durante los meses transcurridos, los niños parecían preguntar a dónde iban a parar todos aquellos ejercicios que les habían desarrollado la inteligencia de un modo sorprendente. Sabían vestirse y desnudarse, lavarse, barrer, quitar el polvo de los muebles, ordenar la habitación, abrir y cerrar los cajones, abrir y cerrar con llave, volver a colocar con orden el material dentro del armario, regar las flores; sabían observar los objetos, reconocerlos al tacto; pero no satisfechos con esto algunos vinieron a pedirnos que les enseñáramos a leer y escribir. Como no accedimos a ello vinieron a la escuela sabiendo dibujar letras en la pizarra, que luego nos mostraban con aire provocativo. Vinieron luego las madres en gran número a pedirnos que por favor enseñáramos a escribir a los niños porque, como decían, «aquí se aprenden con tanta facilidad las cosas que si les enseñasen a escribir lo aprenderían pronto y así se les ahorrarían las grandes fatigas que pasan luego en la escuela primaria».

Aquella *fe* de las madres de que con nosotros los niños *aprenderían sin fatiga* a leer y escribir, me decidió a hacer un ensayo en la apertura de clase, en septiembre, recordando los resultados obtenidos en la escuela de anormales. Pero luego pensé que en septiembre sería mejor volver a repasar los ejercicios algo olvidados y remití la prueba al mes de octubre, lo cual tendría además la ventaja de empezar la enseñanza de la lectura y escritura al mismo tiempo que en las escuelas primarias y me permitiría hacer comparaciones.

En septiembre empecé a buscar quien me fabricase el material de enseñanza, pero no hallé a nadie dispuesto a hacerlo.

Un profesor me aconsejó que lo encargase a Milán, pero esto sólo nos causó una pérdida de tiempo sin resultado positivo. Yo quería hacer fabricar un alfabeto magnífico como el de los anormales, de madera barnizada y metal; viendo que no podía ser me hubiera contentado con un alfabeto de esmalte parecido al que sirve para las inscripciones de los cristales de las tiendas. Tampoco pude obtenerlo. Una escuela profesional estuvo a punto de fabricar un alfabeto en que los signos estuvieran indicados por un surco (para hacerlo recorrer con la punta de un bastoncito); pero la dificultad de su ejecución nos desanimó.

A todo esto había transcurrido el mes de octubre y los niños de la escuela primaria habían ya llenado páginas y más páginas de palotes, mientras los niños esperaban su material. Entonces me decidí con las maestras a recortar grandes letras de cartón que luego pintaban de azul por un lado. Para poder hacer *tocar las letras* hice recortar alfabetos en papel de esmeril y pegar las letras sobre cartones muy lisos, con lo que resultó un material muy parecido al usado para los primeros ejercicios del sentido del tacto.

Sólo después de haber fabricado estas cosas tan sencillas me di cuenta de la gran superioridad que tenía este alfabeto sobre aquel magnífico de los anormales, tras del cual corrimos unos dos meses. Si hubiese sido rica hubiera poseído un alfabeto lujoso pero poco útil. Queremos lo conocido, lo viejo, porque no podemos conocer lo nuevo, y buscamos siempre lo grandioso en lo ya realizado, sin saber ver en la humilde sencillez de las cosas nuevas que empiezan, el germen de lo que se desarrollará en el porvenir.

Comprendí que de un alfabeto de cartón podían tenerse varias colecciones y podían por lo tanto usarlo muchos niños a la vez, no sólo para aprender a conocer las letras, sino también para la composición de palabras.

El alfabeto de papel de vidrio, o papel de lija, ofrecía al dedo del niño *la guía* tan buscada, de modo que ya no sería sólo la vista, sino el *tacto,* el que vendría a enseñar el movimiento de la escritura corrigiendo el mismo material los errores. Poseídas de entusiasmo por estas reflexiones nos pusimos las dos maestras y yo por la noche, después de las horas de clase, a recortar una gran cantidad de letras en papel común y en papel de lija, pegando estas últimas en cartones y esparciéndolas luego por las

mesas para hallarlas secas al día siguiente. Mientras trabajaba se me iba apareciendo de un modo clarísimo el método completo y tan sencillo que me hizo reír al pensar que no se me había ocurrido antes. La historia de nuestras primeras tentativas fue muy interesante.

Un día en que una de las maestras cayó enferma fue a sustituirla una de mis alumnas, la señorita Anna Fedeli, profesora de pedagogía en una escuela normal. Cuando fui por la noche a visitar a la señorita Fedeli, ésta me enseñó dos modificaciones que había hecho en el alfabeto: la una consistía en un papelito pegado abajo y detrás de cada letra con objeto de que el niño no equivocase la colocación de las letras; la otra consistía en haber fabricado una caja de cartón dividida en casillas, en cada una de las cuales se podía colocar un grupo de letras iguales, a fin de evitar el tenerlas todas revueltas y confundidas en un montón. Conservo todavía esta caja, construida con una tapa vieja de cartón hallada en la portería y recosida burdamente con hilo blanco. La señorita Fedeli me la había mostrado riendo y excusándose de su obra; pero yo me entusiasmé. Comprendí que las letras colocadas en sus cajitas constituían un auxiliar precioso y que ofrecían al niño una posibilidad de comparar todas las letras y de escoger las que necesitase.

Así surgió el método y el material de enseñanza que voy a describir.

Terminaré haciendo observar que al llegar las vacaciones de Navidad del mismo año, o sea mes y medio después, cuando los niños de las escuelas públicas se esforzaban por olvidar los palotes y los ángulos agudos aprendidos con tanto trabajo para prepararse a trazar las curvas de la O y de las vocales, dos de mis pequeños de cuatro años escribieron cada uno en nombre de sus compañeros una carta de gracias al Ingeniero Eduardo Talamo, sobre un elegante pliego de papel, sin borrones ni tachaduras y con un carácter de letra tan bello y regular que podía compararse con el que se obtiene en el tercer año de la escuela primaria.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Tiempo 1.º Ejercicios destinados a provocar el mecanismo muscular para el sostenimiento y manejo del lápiz o pluma

Material didáctico: pupitres, encajes de hierro, figuras de silueta, lápices de color.

He hecho fabricar dos pupitres iguales compuestos de una tabla ligeramente inclinada sostenida por cuatro pies de madera. En la parte inferior de la tabla inclinada, un reborde impide que los objetos apoyados sobre la tabla resbalen y caigan. La tabla está pintada de azul y todo el resto del mueble de color marrón. Cada pupitre contiene cuatro placas cuadradas de hierro de 10 centímetros de lado pintadas del mismo color. En cada placa se encaja una placa de hierro de una determinada forma geométrica, pintada de azul y con un botón de latón en su centro, que es por donde se coge para manejarla.

Ejercicios.— Si colocamos los dos pupitres, el uno al lado del otro tocándose por sus extremos, parecerá un solo pupitre conteniendo ocho figuras. Pueden colocarse sobre la mesa de la maestra o sobre el armario o también frente al mismo niño.

El objeto es elegante y atrae la atención del discípulo; éste puede escoger una o varias piezas teniendo cuidado de tomar el juego completo, es decir, cada forma geométrica con el cuadro en que se encaja.

La analogía que éstos presentan con los encajes planos es completa, con la diferencia que aquí las piezas están sueltas y son mucho más delgadas. El niño toma primero el cuadrado, lo coloca sobre una hoja de papel blando y con lápiz de color, delinea el contorno del hueco, que tiene la misma forma geométrica que la pieza que ha de encajarse en él. Al levantar la placa queda dibujada la figura geométrica.

Es ésta la primera vez que el niño reproduce, dibujándola, una figura geométrica; hasta ahora no había hecho más que recubrir los cartones de las series 1.ª, 2.ª y 3.ª con las piezas de los encajes planos.

Sobre la figura dibujada por el niño, éste coloca la pieza del encaje de hierro, como hacía con las piezas de madera y los car-

tones de la 3.ª serie, y sigue su contorno con lápiz de distinto color. Al levantar la pieza de hierro queda la figura dibujada en dos colores.

De aquí nace por primera vez el concepto abstracto de la figura geométrica, pues el niño ve que de dos placas de hierro tan distintas resulta un dibujo único, esto es, una línea que determina una figura.

Este hecho llama la atención del niño; se maravilla de que dos piezas de hierro tan distintas produzcan la misma figura y contempla gustoso este doble dibujo, que parece resultar de los objetos mismos que sirvieron de guía a la mano.

Además aprende a trazar líneas que determinan figuras, y vendrá un día en que con mayor complacencia todavía el niño trazará signos gráficos que determinarán palabras.

Después de esto empieza el trabajo que prepara directamente la formación del mecanismo muscular relativo al sostenimiento y manejo del lápiz o pluma. El niño, con un lápiz de color que escoge él mismo, y sostenido como un mango de escribir, llena con líneas de color el interior de la figura dibujada.

Hay que enseñar al niño a no rebasar los contornos, lo que le hace comprender que una línea puede determinar una figura.

Este ejercicio de llenar el interior de una figura da lugar a que el discípulo ejecute y repita los movimientos que serían necesarios para llenar diez páginas de palotes. Además el niño no se fatiga, porque si ha de coordinar las contracciones musculares necesarias, lo hace libremente y en el sentido que mejor le place, mientras va apareciendo ante sus ojos una gran figura de vivos colores.

Al principio los niños llenan hojas de papel con estos cuadrados, triángulos, óvalos, trapecios de colores rojo, azul, anaranjado, verde y rosado.

Más tarde se limitan a usar el color azul celeste tanto para delinear las figuras como para llenarlas, viniendo con esto a reproducir la apariencia de los cartones de la 1.ª serie. Muchos niños hacen en el centro de la figura un círculo pequeño de color amarillo que representa el botón de latón de la pieza de hierro; otros dibujan además la forma cuadrada de la placa coloreándola de marrón, con lo cual imitan perfectamente las piezas completas.

Observando las figuras sucesivas que van trazando los niños, se nota un doble progreso: 1.º Las rayas con que se llenan

las figuras rebasan cada vez menos los contornos y el color se va extendiendo de un modo más uniforme, ocupando todo el espacio. 2.° Las rayas de color que al principio eran cortas y confusas se van haciendo cada vez más largas y paralelas hasta llegar a quedar toda la figura llena de trazos regulares que la cruzan de parte a parte. Cuando un niño llega a realizar esto último puede afirmarse que *domina la pluma,* es decir, que los mecanismos musculares necesarios para el manejo de la pluma han quedado firmemente establecidos.

Para alternar los ejercicios se usan además los dibujos de silueta ya citados que representan flores, animales, niños, etc., y las tarjetas postales. Estos dibujos perfeccionan el manejo de la pluma porque obligan a trazar líneas de color de longitudes más variadas que en las sencillas figuras geométricas.

Si se contasen las líneas trazadas por el niño al llenar estas figuras y se tradujesen en signos de escritura, se vería que equivalen a haber llenado algunas docenas de cuadernos. No es extraño pues que la *seguridad de trazo* de la escritura de nuestros pequeños haya sido comparada a la que llegan a alcanzar con los métodos rutinarios los alumnos de tercer grado de la escuela pública.

Nuestros niños cuando toman por primera vez la pluma, ya la saben manejar tan bien como los que están acostumbrados a escribir. Ningún otro método ha dado tan excelente resultado en tan poco tiempo y exigiendo tan poco esfuerzo. Mi antiguo método empleado con los anormales, que consistía en hacer tocar el contorno de las letras con un palito, era en comparación de éste, pobre y estéril.

Aun cuando los niños hayan aprendido a escribir, les hago continuar estos ejercicios, que conducen a un progreso ilimitado porque se pueden variar y complicar los dibujos. Los pequeños ven así acumulada una numerosa colección de dibujos cada vez más perfectos, que constituye un orgullo para ellos. Con estos ejercicios preparatorios no sólo se provoca la escritura, sino que se perfecciona; la pluma se va sosteniendo cada vez con más seguridad y así mis discípulos *se perfeccionan en la escritura sin escribir.*

Tiempo 2.º Ejercicios destinados a dar la imagen visivo muscular de los signos del alfabeto y a establecer la memoria muscular de los movimientos de la escritura

Material didáctico: Letras sueltas de papel de lija pegadas en cartones.—Grupos de letras en cartones grandes.

El material consiste en letras recortadas en papel de lija y pegadas en cartones de dimensiones adaptadas a las de las letras. Los cartones están recubiertos con un papel muy liso de color verde, mientras que las letras son de color gris claro o amarillo. En vez de cartones se pueden usar tablitas de madera pulida y blanca, y las letras de color negro.

Los cartones grandes, que pueden sustituirse también por unas tablas de madera, contienen letras del mismo tamaño agrupadas, teniendo en cuenta los contrastes y las analogías de forma. Las letras deben tener la forma de los modelos de caligrafía vertical, con o sin perfiles, según el gusto de la maestra.

Ejercicios.— Se empieza en seguida enseñando las letras, empezando por las vocales y prosiguiendo con las consonantes que se pronuncian emitiendo sólo su *sonido,* no por su nombre. Se junta en seguida su sonido con el de una vocal, formando sílabas según el conocido método fono-silábico.

La lección se da siguiendo los tres tiempos ya citados:

I) *Sensaciones visuales, táctiles y musculares asociadas con el sonido de la letra.*

La directora presenta al niño dos cartones verdes o dos tablitas blancas, según el material de que disponga, sobre las cuales se hallan pegadas las letras *i* y *o,* diciendo: *«iiii», «oooo».* Después hace tocar las letras, haciéndolo ella antes para enseñar al pequeño cómo han de tocarse y si es necesario conduciendo el dedo índice de la mano derecha del niño sobre la letra *en el sentido de la escritura.*

«Saber tocar» consistirá en conocer *el sentido* en que se traza una letra.

El niño lo aprende pronto, y su dedo ya experto en los ejercicios táctiles, se siente guiado por la superficie rasposa de la letra, por lo cual puede repetir indefinidamente el movimiento necesario para reproducir los signos del alfabeto sin temor de

equivocarse. Si su dedo se desviase, la sensación producida por el papel liso le advertiría al instante de su error.

En cuanto los niños han adquirido cierto grado de habilidad en tocar las letras, les gusta hacerlo con los ojos cerrados, dejándose conducir por el papel de lija, y de esta manera la percepción se formará por la sensación táctil y muscular de la letra. Ya no es la vista sino las sensaciones táctiles las que dirigen la mano del pequeño para hacerle seguir el movimiento, que después se fijará en su memoria muscular.

Cuando la directora hace *ver* y *tocar* las letras, tres clases de sensaciones simultáneas contribuyen al mismo resultado: sensaciones visuales, sensaciones táctiles y sensaciones musculares. No es extraño que de este modo la *imagen* de la letra se fije en un tiempo mucho más breve que cuando se adquiere con la simple sensación visual.

Además es importante saber que en el niño la memoria muscular es la más tenaz y la más viva; y esto explica que muchas veces, cuando no puede reconocer una letra mirándola, la reconozca inmediatamente con sólo tocarla.

Estas imágenes están además asociadas a la imagen auditiva del sonido de la letra.

II) *Percepción.— El niño debe saber comparar y reconocer las letras, al oír el sonido correspondiente.*

En el caso citado la directora le pide al niño, por ejemplo: «Dame la *i,* dame la *o*». Si no reconoce las letras mirándolas, le invita a tocarlas, pero si aun en este caso no las reconoce, la lección termina y se vuelve a empezar otro día. (Ya hemos explicado la conveniencia de no corregir el error y de no insistir en la enseñanza cuando el pequeño no se presta voluntariamente).

III) *Lenguaje.*

Después de dejar sobre la mesa las letras unos instantes se pregunta al niño: «¿Qué es esto?» o «¿Qué sonido tiene ésta?». El niño debe contestar: *o, i.*

Para la enseñanza de las consonantes la directora pronuncia sólo el sonido, y apenas lo ha pronunciado le añade una vocal y pronuncia la sílaba o varias sílabas alternando las vocales, pero acentuando siempre el sonido de la consonante.

Por último, vuelve a pronunciar su sonido sólo. Ejemplo: *m,m,ma, me, mi, m.* Cuando el niño haya de repetir el sonido lo hará primero solo y después unido a una vocal.

No es necesario enseñar todas las vocales antes de pasar a las consonantes; apenas se conoce una consonante se componen en seguida palabras.

No es tampoco necesario ni práctico seguir un orden dado para la enseñanza de las consonantes; la curiosidad del niño es un guía, pues cuando éste oye pronunciar una palabra, muchas veces le interesa saber cuál es la consonante con que se compone aquélla. Este interés del niño establece el orden que debemos seguir de un modo mucho más eficaz que aquél que podamos establecer por medio de un raciocinio.

Cuando el pequeño pronuncia los sonidos de las consonantes experimenta un verdadero placer; es para él una gran novedad aquella serie de sonidos tan variados que aparecen en cuanto se presentan unos signos enigmáticos como son las letras del alfabeto. Hay dentro de todo esto un cierto misterio que despierta un vivo interés. Un día, mientras los alumnos jugaban libremente, tenía a mi lado un niño de dos años y medio que su madre me había confiado por un momento. Por encima de las sillas se hallaban esparcidos algunos alfabetos completos y otros mezclados que yo iba ordenando y colocando en sus casillas respectivas. Terminado el trabajo, coloqué las cajas sobre una silla. El pequeño observaba lo que hacía y por fin se decidió a acercarse y tomó una letra, la *f*. En aquel momento los otros niños corrían por delante de él formando una fila, y viendo aquella letra todos juntos emitieron su sonido y pasaron de largo. El niño no hizo caso, dejó la *f* y tomó una *r*. Los otros, mirándola, se pusieron a gritar: *¡rrr! ¡rrr!* El niño se fue dando cuenta de que cada vez que cogía una letra, los otros que pasaban emitían un sonido. Esto le divertía de tal modo que quiso observar cuánto tiempo duraba aquel juego y vi que transcurrieron así tres cuartos de hora sin que ninguno diera la menor muestra de fatiga. Los niños se reunieron después en grupos pronunciando a coro los sonidos y riéndose del asombro de aquel niño pequeño. Por último, éste, después de haber levantado en alto varias veces la *f* y viendo que siempre producía el mismo efecto, la cogió de nuevo y enseñándola se puso él mismo a pronunciar: *fff*. En medio de la confusión de sonidos éste le había impresionado de un modo especial.

No es ocasión aquí de poner de manifiesto cómo la pronunciación por separado de los sonidos de las letras del alfabeto nos

revela las condiciones del lenguaje. Además, los defectos debidos al desarrollo incompleto del lenguaje se ponen de manifiesto, y la directora puede tomar nota de cada uno de ellos con facilidad. De aquí puede nacer un criterio que señale el camino que ha de seguir la enseñanza de cada niño, según el grado de desarrollo de su lenguaje.

Tratándose de *corregir el lenguaje* es oportuno seguir las reglas fisiológicas de su desarrollo y graduar las dificultades; pero cuando el niño tiene el lenguaje suficientemente desarrollado y pronuncia todos los sonidos, es indiferente hacerle pronunciar uno antes que otro, en la enseñanza del lenguaje gráfico y en la lectura de los signos.

Gran parte de los defectos de pronunciación que persisten en el adulto, son debidos a *defectos funcionales del desarrollo* del lenguaje en el período infantil. Si en vez de tratar de corregir al adulto se hubiese tratado de dirigir el desarrollo del lenguaje del niño, el resultado sería mucho mayor.

Volviendo a la escritura, haré observar que ésta se halla ya contenida en los dos tiempos descritos, puesto que con esos ejercicios el niño ha adquirido la habilidad necesaria para sostener la pluma y para ejecutar los signos gráficos; cuando se ha ejercitado suficientemente está *capacitado* para escribir todas las letras y sílabas sencillas sin haber tomado nunca un lápiz o una pluma. Además, con este método se ha iniciado la enseñanza de la lectura al mismo tiempo que la de la escritura. Cuando *ve* la letra y la *reconoce, lee;* cuando la *toca, escribe,* o, mejor dicho, inicia su conocimiento con dos actos que, desarrollándose y siguiendo diversos procesos, llegarán a constituir los de *la lectura* y los de la *escritura.*

La simultaneidad o fusión de estos dos actos iniciales colocan al alumno frente a una nueva forma de lenguaje, sin que pueda determinarse cuál de los dos actos que lo constituyen prevalecerá.

No debemos pues preocuparnos de si el niño aprenderá primero a leer o a escribir, o de si le será más fácil seguir uno u otro camino. Esto debemos aprenderlo de la experiencia, la cual seguramente nos mostrará cómo en unos individuos prevalece un acto y en otros, otro. Esto, permite un estudio de psicología individual muy interesante; además está dentro del espíritu de nuestro método que se funda sobre el libre y completo desarrollo de la personalidad.

Tiempo 3.º Ejercicios para la composición de palabras

Material didáctico: Éste hállase constituido por letras del alfabeto de idéntica forma y dimensiones que las de papel de lija; las cuales están recortadas en cartulina azul o en cuero negro. Estas letras se hallan sueltas y cada una de ellas es de fácil manejo.

De cada letra se hacen cuatro ejemplares. Estos grupos están colocados en cajas de cartón divididas en casillas cuyas dimensiones corresponden a los tamaños de las letras. En el fondo de cada casilla hay pegada una letra que sirve de modelo. Esta letra es de color azul claro, si las letras son de cartulina, y negra si se trata de letras de cuero negro. Es pues facilísimo volver a colocar las letras en sus casillas después de haberlas usado.

Además de estas cajas he hecho preparar otra caja de cartón que contiene letras de mayor tamaño. El alfabeto completo está distribuido en dos cajas, cada una de las cuales contiene toda la serie de vocales. Estas son rosadas y las consonantes azules. Estas letras llevan al pie y en el dorso una tira de cartulina blanca que indica la posición de la letra y el nivel en que deben colocarse según su forma. Estas cajas sirven para los principiantes.

Hay además letras mayúsculas y colecciones de números de papel de lija pegadas en cartones.

Ejercicios.— Apenas un niño conoce algunas vocales y consonantes, se le ofrece una de las cajas de letras grandes. La directora pronuncia muy distintamente una palabra, por ejemplo: *mano*. Hace oír los sonidos de la *m* y de la *n* de un modo claro y los repite varias veces según crea oportuno hacerlo. Casi siempre el alumno toma en seguida una *m* y la coloca sobre la mesa. La directora repite: *ma-no*. El niño escoge la *a* y la coloca al lado; compone después del mismo modo la sílaba *no* y una vez compuesta la palabra la lee haciendo generalmente un esfuerzo. Para facilitárselo se la hago leer varias veces junto conmigo pronunciando muy claramente.

Después de comprendido el mecanismo el niño lo repite solo interesándose vivamente. Siempre que se dicte claramente una palabra *pronunciando separadamente los sonidos de que consta,* el

niño la compone colocando unas al lado de las otras, las letras que corresponden a los sonidos.

Es interesantísimo observar al niño durante este trabajo; está atento mirando las casillas de las letras y mueve imperceptiblemente los labios tomando una por una las letras, *sin cometer errores de ortografía.* El movimiento de los labios se produce porque el niño repite para sí un número infinito de veces la palabra cuyo sonido trata de traducir por signos. A veces hemos dictado a nuestros alumnos nombres alemanes como *Darmstadt, Petermann,* y los han compuesto sin errores. No obstante, en general, se dictan al niño palabras conocidas a fin de que la composición tenga un sentido, y de este modo el pequeño sienta el deseo de leerla y releerla varias veces.

La importancia de estos ejercicios es muy compleja. Por medio de ellos el niño analiza, perfecciona y fija el mismo lenguaje oral, pues tiene que colocar un objeto (la letra), correspondiente a cada sonido que pronuncia, y que manejar una prueba material de la necesidad de emitirlos todos con fuerza y claridad. La asociación entre el sonido oído y el signo gráfico que lo representa es tan íntima que prepara la sólida base de una ortografía perfecta.

Además, la composición de palabras es en sí un ejercicio de la inteligencia.

Para el niño, una palabra pronunciada es casi la enunciación de un problema que debe resolver recordando las letras, escogiéndolas y disponiéndolas convenientemente. La *prueba* de que su problema está bien resuelto la posee el niño *leyendo* la palabra compuesta; esta palabra, para todos los que sepan leerlos, representa una idea.

Cuando otro niño lee la palabra que él ha compuesto, éste tiene una expresión de satisfacción y de orgullo; siente además que se comunica con los otros por medio de un lenguaje que en aquel momento viene a ser para él resultado de un trabajo personal, fruto de su propia inteligencia y de una superioridad conquistada.

Cuando el niño ha terminado la composición y lectura de las palabras, siguiendo la costumbre de hacer todas las cosas de un modo ordenado, debe volver a colocar cada letra en su casilla correspondiente. La pura y simple composición se completa aquí con dos ejercicios de elección y de comparación de letras; el pri-

mero tiene lugar cuando el niño coge de la caja las letras que necesita; el segundo cuando busca el lugar, es decir, la casilla de cada letra.

Son, pues, en junto tres ejercicios los que concurren a lo mismo: *a fijar la imagen de los signos gráficos* que corresponden a los sonidos de la palabra. El niño triplica de este modo las probabilidades de aprender y por eso se le graban los conocimientos en una tercera parte, por lo menos, del tiempo que exigiría otro método. Llegará un momento en que el pequeño oyendo o pensando una palabra, *verá* en su imaginación *alinearse todas las letras* necesarias para su composición, y esto con una facilidad sorprendente.

Un día un niño de cuatro años, paseando solo por la terraza, repetía muchas veces hablando consigo: «Para hacer Zaira se necesita *z a i r a.*»

En otra ocasión el profesor Di Donato, que visitaba una «Casa dei Bambini», dictó a un niño de cuatro años su nombre: *Di Donato.* El discípulo componía con las letras minúsculas del alfabeto el nombre, pero formando con él una sola palabra, así: *diton.* El profesor corrigió pronunciando despacio: *didonato.* Entonces el niño sin turbarse quitó el *to,* lo puso a un lado y en su lugar colocó: *do.* Al lado de la *n* colocó una *a* y tomando el *to* que tenía apartado a un lado lo puso al final de la palabra para completarla. Aquel niño, sintiendo por la corrección en la pronunciación que el *to* no estaba bien colocado, tuvo no obstante presente que debía figurar en otra parte de la palabra, y por esto lo retuvo a un lado sin descomponerlo, con objeto de utilizarlo a su debido tiempo.

Este hecho es sorprendente en un niño de cuatro años y asombró a todos los presentes. Tiene su explicación en la clara y repentina visión de los signos necesarios para formar la palabra oída; pero hay que buscar la causa de tan extraordinario fenómeno en la *formación* de un espíritu razonador, adquirido en los sucesivos ejercicios espontáneos de la inteligencia.

En los tres tiempos citados se halla comprendido todo el método para aprender el lenguaje gráfico. Su significado es claro: vienen preparando separadamente y de un modo intensivo los actos psicofisiológicos que determinan la escritura y la lectura.

Estos actos, que han preparado un mecanismo capaz de producir un impulso, llegarán un día u otro a fundirse de repente en

un acto que podemos llamar *explosivo: la escritura.* Ésta es la maravillosa reacción que se produce en los niños normales.

En un día del mes de diciembre lleno de sol, salimos con los alumnos a la terraza. Corrían y jugaban libremente y algunos se quedaron a mi lado. Yo estaba sentada al lado de un tubo de chimenea, y dije a un niño de cinco años que permanecía cerca de mí, ofreciéndole un trozo de yeso: «Dibuja esta chimenea.» El niño, obediente, se agachó y empezó a dibujar sobre el suelo, reproduciendo la chimenea de un modo aceptable. Yo entonces, como tengo por costumbre, le alabé su trabajo con exclamaciones.

El niño me miró, sonrió, estuvo un momento quieto como si se fuese a producir en él una explosión de alegría y gritó después: «Escribo, escribo» y agachándose otra vez escribió sobre el suelo *mano,* con lo cual creció su entusiasmo y siguió escribiendo: *camino* y después *casa.* Mientras escribía continuaba gritando con fuerza: «Escribo, ya sé escribir»; tanto gritó que acudieron los otros niños e hicieron un círculo a su alrededor mirándole estupefactos. Dos o tres de ellos me pidieron impacientes; «el yeso; yo también escribo», y en efecto, se pusieron a escribir varias palabras: *mama, mano, camino,* etc.

Ninguno de ellos había tenido hasta aquel entonces un yeso en la mano, ni lápiz ni pluma; era la *primera vez* que escribían y trazaban palabras enteras, del mismo modo que la primera vez que habían hablado, habían pronunciado también una palabra entera.

Así como la primera palabra pronunciada por el niño produce una inefable emoción a la madre, que ha escuchado esta palabra, *mamá,* como una compensación a los sufrimientos y trabajos de la maternidad, así también la primera palabra escrita produce en los niños una alegría incomparable. Ven que se desarrolla en ellos una habilidad que les parece un nuevo *don de la naturaleza* porque no saben relacionar lo que hacen con los ejercicios preparatorios que los han conducido a esta acción.

Por esto, casi se forjan la ilusión de que creciendo llegará un día en que sabrán escribir; y así es en realidad. El niño que habla, preparó también inconscientemente los mecanismos psicomusculares que lo condujeron a la articulación de la palabra. En el terreno de la escritura, la ayuda directa y la posibilidad de preparar casi materialmente los movimientos de la escritura, que son mucho más sencillos y groseros que los que exige la ar-

ticulación de la palabra, hace que aquélla se desarrolle con más rapidez y perfección. Y como la preparación no es parcial, sino completa, el niño posee todos los movimientos necesarios para la escritura, y el lenguaje gráfico se desarrolla, no gradualmente sino de un modo explosivo, esto es: que el niño puede escribir de repente todas las palabras.

Ésta fue la emocionante experiencia de la primera aparición del lenguaje gráfico en nuestros alumnos. En aquellos primeros días nuestra emoción fue tan grande que nos parecía soñar o presenciar hechos milagrosos.

El niño que escribió por la primera vez una palabra no cabía en sí de contento; yo lo comparaba a una gallina que ha puesto un huevo. Nadie podía sustraerse a las manifestaciones de alegría de aquel muchacho; llamaba a todos sus compañeros para que viesen lo que había hecho y si alguno se mostraba indiferente lo cogía por el vestido y le obligaba a seguirle. Era preciso que todos fuesen a colocarse alrededor de la palabra escrita para admirar el prodigio y unir sus exclamaciones a los gritos alegres de su autor. Generalmente la palabra la escribían en el suelo y el niño se ponía de rodillas para estar más cerca de su obra y poder contemplarla mejor.

Después de esta primera palabra, el niño continuó escribiendo con frenesí por todas partes, las más de las veces en la pizarra. Vi a los niños aglomerarse frente a la pizarra para escribir y detrás de los pequeños que estaban en pie formarse otra fila de niños subidos sobre las sillas, que escribían por encima de los primeros; y otro tanto sucedía en el otro lado de la pizarra. Vi otros niños que habían quedado fuera del grupo, enfadarse, pelearse y tratar de tumbar las sillas sobre las que estaban en pie sus compañeros para poder hallar un lugar donde escribir; y por fin, cuando se dieron por vencidos en esta lucha, escribieron sobre el suelo y sobre las ventanas y puertas, quedando éstas llenas de palabras escritas. En aquellos primeros días el suelo estaba recubierto de signos y parecía una alfombra hecha con palabras escritas. En las casas sucedió lo mismo; algunas madres, para poder salvar los suelos y hasta el pan, sobre cuya corteza también se hallaban palabras, tuvieron que dar a sus hijos lápiz y papel en abundancia.

Uno de estos niños nos trajo al día siguiente una especie de cuaderno lleno de palabras, y la madre nos contó, que el niño

había escrito todo el día y toda la tarde, habiéndose dormido en su camita con el lápiz y papel en la mano.

Un trabajo tan impulsivo, que no me fue posible reprimir durante los primeros días, me hizo pensar en la sabiduría de la naturaleza que desarrolla *poco a poco* el lenguaje oral y lo desarrolla simultáneamente del mismo modo gradual con que se desarrollan las ideas. Si la naturaleza hubiese obrado con la misma imprudencia que nosotros; si hubiese hecho que los sentidos recogiesen un material ordenado y abundante, dejando que se desarrollasen un cierto caudal de ideas, preparando luego el lenguaje articulado hasta tal punto que hubiese podido decirle, «¡Ve y habla!», asistiríamos al espectáculo de una loca logorrea (flujo de palabras) improvisada; el niño empezaría de repente a hablar sin descanso y sin freno hasta que sus pulmones quedasen exhaustos y las cuerdas vocales quedasen rotas.

Entre los dos extremos se halla un término medio que señala el camino que debe seguirse en la práctica. Debemos provocar el lenguaje gráfico menos de improviso, haciéndolo nacer poco a poco sin dejar de ser espontáneo y casi perfecto desde el primer momento.

MANERA DE APLICAR EL MÉTODO

Nuestras experiencias ulteriores nos han conducido a comprobar un hecho tranquilizador, debido a que los niños ven que sus compañeros escriben, y esto les induce por imitación a escribir en cuanto pueden. Como no conoce todas las letras del alfabeto, el número de palabras que puede escribir el niño, es limitado y no es capaz de encontrar todas las combinaciones posibles de palabras que pueden hacerse con las letras que conoce.

La primera palabra escrita le produce una gran alegría, pero ya no aquella impresión de asombro, porque ve que este hecho se repite todos los días y sabe que tarde o temprano hará él lo mismo. De esta manera se obtiene en la clase un ambiente de paz ordenada y, al mismo tiempo, maravilloso por las sorpresas que ofrece.

Visitando cualquier «Casa dei Bambini» dos días seguidos, se observa siempre, a la segunda visita algún hecho nuevo: dos niños, por ejemplo, que escriben por primera vez sosegadamen-

te y poseídos de noble orgullo. La directora cuenta que uno de ellos empezó a escribir el día anterior a las once de la mañana y el otro a las tres de la tarde.

Este hecho se presencia ahora con la indiferencia que nace de la costumbre y es reconocido como una forma natural del desarrollo del niño.

El criterio de la maestra decidirá cuándo es conveniente estimular al niño a escribir si estando ya adelantado en los tres tiempos preparatorios, no lo hace espontáneamente. No puede en este caso dejársele abandonado, porque retrasándose en la escritura puede darse el caso de que se entregue después con un impulso tumultuoso y excesivo que no podría más tarde calmarse, si el niño conoce todo el alfabeto.

Las señales que permiten juzgar si un niño está preparado para la escritura espontánea, son: el paralelismo y la rectitud de las líneas de color con que llena las figuras geométricas; el reconocimiento de las letras del alfabeto de papel de lija con los ojos cerrados, y la seguridad y rapidez en la composición de las palabras. Antes de intervenir con una invitación a escribir, es siempre conveniente esperar una semana la *explosión* de la escritura espontánea después que se haya comprobado que el niño está suficientemente dispuesto.

Cuando el niño ha empezado a escribir espontáneamente, la maestra debe intervenir y guiar el progreso de la escritura.

Lo primero, será hacer rayar la pizarra con objeto de que el niño tenga una guía que le ayude a mantener el orden y las dimensiones de las letras.

Después cada vez que el niño titubee al escribir, le inducirá a que *vuelva a tocar* las letras de papel de lija, sin corregir nunca directamente lo que ha escrito. De este modo el niño no se corrige repitiendo la escritura, sino los actos preparatorios de la escritura. Recuerdo un pequeño principiante que para reproducir con corrección las letras en la pizarra, se llevaba consigo los cartones pequeños y *tocaba repetidas veces* las letras que necesitaba para formar la palabra que quería escribir; si una letra le parecía defectuosa, la borraba; volvía a tocar el modelo y la escribía de nuevo.

Nuestros alumnos, aun los que ya hace un año que escriben, continúan repitiendo los tres tiempos preparatorios, que no sólo provocan sino que perfeccionan el lenguaje gráfico. *Perfeccionan*

así su escritura sin escribir. La verdadera escritura es una prueba; es el desahogo y la manifestación de un impulso interior; es el placer de explicar una actividad superior: no es un ejercicio. Y así como para los místicos el alma se perfecciona con la plegaria, del mismo modo en nuestros alumnos el lenguaje gráfico, esta expresión más alta de la civilización humana se adquiere y se perfecciona con ejercicios siempre iguales que no son la escritura.

Es además altamente educativa la idea de *prepararse antes de intentar algo* y la de *perfeccionarse antes de continuar.* Ir haciendo las cosas de un modo imperfecto, corrigiendo las propias faltas a medida que las vamos cometiendo, favorece la tendencia a hacer las cosas de un modo aproximado y nos anima a lanzarnos a la acción sin estar bastante preparados.

Este proceder tiene además el inconveniente de que embota nuestra sensibilidad y nos hace cada vez menos exigentes con nosotros mismos. Mi método de escritura contiene un principio educativo puesto que enseña al niño la prudencia para evitar errores, la dignidad que conduce al propio perfeccionamiento y la humildad que lo mantiene siempre cerca de las fuentes del bien. Además, el niño aprende que hace falta algo más que un éxito parcial para poder seguir progresando por el camino emprendido.

El hecho de que todos los niños, tanto los que empiezan como los más adelantados, repitan siempre los mismos ejercicios, los une y hermana y los coloca aparentemente en el mismo nivel.

Aquí no hay *castas,* todos llenan figuras, tocan letras, componen palabras; los más pequeños se acercan a los mayores y éstos les ayudan, conservándose así la ilusión de que hacen lo mismo. Los hay que se preparan y los hay que se perfeccionan, pero todos siguen el mismo camino; como recurren a los mismos ejercicios todos los que aspiran a la perfección.

Los niños aprenden a escribir en muy poco tiempo porque sólo se enseñan las letras a los que manifiestan deseos de conocerlas, prestando espontáneamente atención a las lecciones que la directora da a los otros niños y a los ejercicios en que éstos se ocupan.

En general, todos los niños de *cuatro* años se interesan por la escritura. Algunos de nuestros alumnos han aprendido a es-

cribir a los tres años y medio. Lo que más les gusta es tocar las letras de papel de lija. Durante el período de mis experiencias, cuando los niños veían por primera vez las letras del alfabeto, le dije un día a la directora, la señorita Bettini, que llevase a la terraza donde jugaban los niños los cartones que ella misma había preparado. Apenas los vieron los niños se agruparon a nuestro alrededor y docenas de deditos tiesos se pusieron a tocar las letras. Algunos niños mayores intentaron apoderarse de los cartones y hacerse los dueños de ellos, para poderlos tocar mejor, pero el grupo de pequeñuelos se lo impidió. Entonces los que tenían los cartones en su poder los cogieron con las dos manos y los levantaron en alto como estandartes, iniciando una marcha que fue seguida por todos, batiendo palmas y lanzando alegres gritos. En procesión desfilaron delante de nosotros; todos, grandes y pequeños, reían mientras las madres, atraídas por el alboroto, se asomaban a las ventanas y contemplaban gozosas el bello espectáculo.

Los niños de cuatro años necesitan por término medio unas seis semanas para aprender a escribir la primera palabra a contar desde el día que hicieron el primer ejercicio preparatorio: los niños de cinco años necesitan un mes, pero uno de nuestros niños aprendió a escribir *todas las letras del alfabeto* en veinte días. Los niños de cuatro años, después de dos meses y medio escriben cualquier palabra al dictado y pueden empezar a escribir con tinta en los cuadernos. En general, después de tres meses los niños son ya muy hábiles, y los que escriben desde hace seis meses pueden compararse a los alumnos del tercer grado de la escuela pública.

Resumiendo: puede afirmarse que la escritura es de las conquistas más fáciles y agradables.

Si la enseñanza de los adultos fuese tan fácil como la de los niños menores de seis años, en un mes se podría vencer el analfabetismo; pero dos cosas impedirían un éxito tan brillante: primero, la torpeza del sentido muscular, y segundo, los defectos del lenguaje articulado que aparecerán en la escritura. No he hecho todavía experiencias, pero creo que un año bastaría para enseñar a escribir a un adulto y no sólo a escribir materialmente, sino a expresar sus propios pensamientos en forma de cartas.

Desde la primera vez que escriben nuestros alumnos *escriben bien* y es sorprendente la forma de las letras tan redondeadas y

elegantes, muy semejantes a los modelos de papel de lija. Ningún alumno de la escuela pública que no haya hecho ejercicios especiales de caligrafía llega a hacer una letra tan bella. Yo que he estudiado mucho lo referente a caligrafía, sé cuán difícil es conseguir que niños de doce y trece años escriban palabras enteras sin levantar la pluma, salvo para trazar la *o:* cómo que el trazar los palos largos de algunas letras de un solo golpe constituye una dificultad casi invencible que destruye por completo su paralelismo.

Nuestros pequeños, por el contrario, escriben espontáneamente con una gran seguridad, palabras enteras sin levantar la pluma, manteniendo un perfecto paralelismo en los trazos verticales y distancias iguales entre letra y letra. «Si no lo viese no lo creería», ha exclamado más de un visitante.

La caligrafía, tal como se practica generalmente, es una enseñanza *suplementaria* que tiene por objeto corregir defectos adquiridos; es un recargo de trabajo pesado y largo, porque el niño debe seguir el movimiento adecuado para reproducir el modelo, *viéndolo* tan sólo, no existiendo entre esta sensación visual y el movimiento una correspondencia directa.

Además, la caligrafía se enseña en una edad en que todos los defectos han echado raíces y ha pasado ya el período fisiológico durante el cual la memoria muscular es más viva.

Nosotros preparamos directamente al niño no sólo para que escriba, sino para que escriba con una bella caligrafía.

Esta belleza se manifiesta en la forma de las letras (aprendida con los ejercicios de tocar letras bien hechas) y en la elegancia del trazo (aprendida con los ejercicios de rellenar figuras geométricas).

La lectura

Material didáctico.—Papelitos con palabras escritas con letras de 1 centímetro de cuerpo y una colección de juguetes.

La experiencia me ha demostrado la diferencia que existe entre la *escritura* y la *lectura,* y que estos dos actos no son simultáneos; la escritura precede a la lectura, a pesar del prejuicio que existe en contra de este hecho. Yo no llamo lectura a la prueba en voz alta que hace un niño para asegurarse de que la

palabra que ha escrito está bien, porque en esta comprobación el niño conoce ya la palabra por haberla repetido muchas veces mientras la iba escribiendo.

Yo llamo lectura a la *interpretación* de una idea por medio de signos gráficos.

El niño que no ha oído pronunciar la palabra y que la reconoce viéndola compuesta sobre la mesa con letras movibles y comprende lo que significa, ése sabe leer. La palabra leída corresponde en el lenguaje gráfico a la palabra oída en el lenguaje articulado que sirve para *recibir* el pensamiento de otra persona.

El niño no *lee* hasta que las palabras escritas le transmiten ideas.

La escritura es un acto en el que predominan los mecanismos psicomotores; la lectura en cambio representa un trabajo puramente intelectual. Pero es evidente que nuestro método de escritura prepara la lectura de modo que todas las dificultades van quedando insensiblemente vencidas. La escritura prepara al niño para interpretar mecánicamente la unión de los sonidos de que se componen las palabras que ha escrito. El niño *lee primero simples sonidos* de palabras. Cuando el niño compone palabras con las letras movibles o cuando escribe, tiene tiempo de pensar en los signos que debe escoger o trazar; la escritura de una palabra exige mucho más tiempo del que se necesita para leerla.

El niño que sabe escribir, al hallarse frente a una palabra que debe leer, se queda algunos momentos silencioso, y, en general, lee los sonidos que la componen, con la misma lentitud que hubiera empleado al escribirlos. El sentido de la palabra no se le revela sino cuando la pronuncia rápidamente, y sobre todo cuando halla la acentuación fonética que la caracteriza. Ahora bien, para acentuar bien, es preciso que el niño *reconozca* la palabra, es decir, la idea que representa, y para esto es necesaria la actividad superior de la inteligencia.

Para los ejercicios de lectura procedo del modo siguiente: preparo unos papelitos, sobre cada uno de los cuales escribo con letras de un centímetro de alto palabras muy familiares a los alumnos que representan objetos presentes o que el niño recuerda bien. Si la palabra se refiere a objetos presentes pongo éstos a la vista del niño para facilitarle a interpretación de la lectura. Estos objetos son, generalmente, juguetes, de los que

todas las «Case dei Bambini» están siempre bien provistas: utensilios de cocina, muñecas, pelotas, mueblecitos para una casa de muñecas, árboles, rebaños, animales de celuloide, patos, cisnes, barcos, soldados, carros, ferrocarriles, etc., etc.

Si la escritura sirve para corregir, o, mejor dicho, dirigir el perfeccionamiento del mecanismo del lenguaje articulado en el niño, la lectura sirve para ayudar el desarrollo de las ideas relacionándolas con el lenguaje. La escritura ayuda el lenguaje fisiológico; la lectura desarrolla el lenguaje social.

Los primeros pasos empiezan con el aprendizaje de la *nomenclatura,* esto es, la lectura de los nombres de objetos conocidos o que se tienen a la vista.

No empiezo por palabras *fáciles* o *difíciles,* porque los niños ya saben leer la palabra como un *conjunto de sonidos;* dejo pues que el alumno traduzca lentamente en sonidos la palabra escrita y si lo hace exactamente me limito a decirle: «Más deprisa». La segunda vez el niño lee más rápidamente, pero todavía no comprende. Yo repito: «Más deprisa, más deprisa»; el pequeño lee con más facilidad y por fin *adivina,* se le revela su sentido. Entonces mira lleno de agradecimiento y su cara brilla con aquella satisfacción que tan frecuentemente irradia de la fisonomía de nuestros pequeños. Éste es todo nuestro ejercicio de lectura; ejercicio rapidísimo y muy fácil para los niños que ya vienen preparados con la escritura.

Vemos pues que todo el aburrimiento de los silabarios ha desaparecido, así como los palotes en el aprendizaje de la escritura.

Cuando el niño ha leído va a colocar el papelito sobre el objeto del cual lleva el nombre, y el ejercicio ha terminado. Adiestrados ya los niños, más que a leer verdaderamente, a *comprender bien* en qué consiste el ejercicio, he imaginado el juego siguiente para hacer agradables los varios ejercicios de lectura que han de repetirse muchas veces para que ésta llegue a ser rápida y clara.

JUEGO PARA LA LECTURA DE PALABRAS

Coloco sobre la mesa grande juguetes variados y atractivos. A cada uno de ellos corresponde un papelito sobre el que está escrito su nombre. Doblo los papelitos, los arrollo y los meto en una caja; los niños que saben leer los van sacando uno a uno.

Cuando han cogido un papel deben llevárselo a su puesto, desdoblarlo con lentitud, leerlo mentalmente sin dejar que lo vean los compañeros, volverlo a doblar de modo que se conserve el secreto y después acercarse a la mesa con el papelito en la mano. El niño deberá pronunciar en voz alta el nombre que acaba de leer y presentar a la directora el billete para su comprobación; viene a ser como una moneda que da derecho a un juguete. Si el niño pronuncia con claridad la palabra, indicando el objeto con el dedo, puede cogerlo y jugar con él durante algún tiempo.

Cuando todos los que juegan han entregado sus papelitos, la directora llama al primer niño y luego a los demás, en el mismo orden que se han presentado, a recoger su juguete y les hace sacar otro papelito a que el niño debe dar lectura y que lleva el nombre de uno de sus compañeros que no sabe leer, y que por lo tanto no ha tenido ningún juguete. Después de leído debe ofrecer por cortesía al compañero analfabeto el juguete que él posee, ganado con su pequeño esfuerzo. El ofrecimiento debe ser hecho con un gesto gracioso acompañado de un saludo. Así se excluye toda idea de privilegio y se inspira el sentimiento de que es preciso ser bondadoso con aquéllos que aunque no hayan obtenido igual distinción por sus méritos, deben sin embargo disfrutar de algún goce.

Los que no saben se sienten incitados a aprender para poder participar del doble placer de ganar y de poder dar lo ganado.

El juego de la lectura iba muy bien; no puede imaginarse la satisfacción de aquellos niños pobres al poseer bonitos juguetes y poder jugar con ellos algún tiempo.

Grande fue mi asombro al ver que habiendo aprendido a entender los papelitos escritos, *rehusaron* los juguetes. Se veía que no querían perder el tiempo jugando con ellos, y con insaciable deseo, ¡prefirieron ir sacando todos los papeles para leerlos! Yo los miraba procurando descifrar el enigma de aquellas almas que había desconocido, y así permanecí largo rato contemplándolos. Todo esto me hacía pensar en la alta nobleza humana, y descubrí que el niño ama el *saber* por instinto y no el *juego* vacío de sentido.

Entonces guardamos los juguetes y nos pusimos a escribir una gran cantidad de papelitos en los que figuraban nombres de objetos, de ciudades, de colores, de cualidades, observadas en los ejercicios sensoriales. Los colocamos en varias cajas y deja-

mos que los niños fuesen libremente a buscarlos. Yo esperaba que por lo menos irían pasando de una caja a la otra. Pero no sucedió así. Cada niño tomaba una caja y no la dejaba hasta haber agotado su contenido; después pasaba a otra y después a otra, mostrándose todos insaciables en su afán de leer. Un día fui a la terraza y me encontré con que habían transportado allí las sillas y mesas. Unos jugaban al sol, otros estaban sentados en un círculo alrededor de las mesas llenas de letras y de cartones grandes. A la sombra de una pared se hallaba sentada la directora con una caja larga y estrecha llena de papelitos que gran número de niños iban sacando, leyendo, y volviendo a doblar sin descanso. «¿Quiere usted creer, me dijo la directora, que hace más de una hora que estamos así y no están todavía cansados?» Hicimos la experiencia de traer muñecas y pelotas, pero sin resultado. Estas futilezas desaparecían al lado de la alegría de *saber*.

Viendo un resultado tan sorprendente quise, como prueba, hacerles leer los caracteres de imprenta y propuse a la maestra que escribiese las mismas palabras en ambos caracteres sobre otros papeles. Pero los niños se me habían adelantado. Había en la clase un calendario con muchas palabras escritas con caracteres góticos; en su furor por la lectura algunos niños habían ya observado el calendario y con gran sorpresa de mi parte se pusieron a leerlo.

No faltaba ya más que entregarles un libro; pero yo daría en las «Case dei Bambini» únicamente libros que tuviesen palabras escritas al pie de los grabados.

Las madres sacaron pronto provecho de los progresos de los niños: sorprendimos en los bolsillos de algunos de ellos pedazos de papel toscamente escritos en los que figuraban notas de gastos de sopas, pan, sal, etc. Algunos niños iban, pues, a comprar con estas notas. Los padres nos referían que los pequeños no andaban ya ligeros por las calles, porque se detenían a leer los rótulos de las tiendas.

A un niño de la nobleza, educado en su casa con nuestros métodos, le sucedió lo siguiente: el padre, que era diputado, recibía mucha correspondencia; él sabía que desde hacía dos meses su hijo había empezado los ejercicios preparatorios que enseñan a leer y a escribir a niños de corta edad, pero no tenía mucha fe en el método. Un día, mientras el padre leía y el niño

jugaba junto a él, entró un criado y dejó sobre la mesa un gran paquete de correspondencia. El niño se fijó en ella, cogió las cartas y empezó a leer en voz alta todos los sobres. El padre creyó que se trataba de un prodigio.

La experiencia nos dice que a partir del momento en que el niño escribe, necesita por término medio unos quince días para aprender a leer. La seguridad en la lectura es casi siempre posterior al perfeccionamiento de la escritura. En la mayoría de los casos el niño escribe muy bien y lee medianamente.

No todos los niños se hallan a la misma edad en el mismo punto; y como ninguno de ellos ha sido forzado ni siquiera invitado o atraído a hacer lo que no quiere, sucede que algunos niños no *habiéndose presentado espontáneamente* para pedir que le enseñasen, se les ha dejado en paz y no leen ni escriben.

Si el antiguo método que tiraniza la voluntad del niño y sofoca su espontaneidad no cree que debe obligársele a escribir antes de seis años, mucho menos lo creemos nosotros.

No me atrevería a decidir sin hacer antes largas experiencias, si ha de ser la edad del desarrollo completo del lenguaje articulado, la que conviene escoger para provocar el desarrollo del lenguaje gráfico.

De todos modos, la gran mayoría de nuestros niños empiezan a escribir a los cuatro años, y a los cinco saben leer y escribir por lo menos como los niños que han terminado el primer curso de la escuela primaria. Podrían pues pasar al segundo grado teniendo un año menos del que se exige para entrar en la primera clase.

Juego para la lectura de frases

En cuanto algunas personas de las que visitaban la escuela se apercibieron que los niños leían los caracteres de imprenta, enviaron magníficos regalos de libros que formaron el primer núcleo de nuestra biblioteca. Hojeando aquellos libros de fábulas comprendí que los niños no podían entenderlas. Las maestras quisieron hacer un ensayo haciendo leer a varios niños y diciéndome que leían con mucha más facilidad que los niños de la escuela primaria. Yo no me dejé seducir e hice dos pruebas: la primera fue la de hacer contar aquellas fábulas a los niños y ob-

servar cuántos de ellos se interesaban espontáneamente. Después de algunas palabras, los niños se distrajeron, y como la maestra tenía orden de no obligarlos a escuchar, poco a poco se fue produciendo entre los discípulos un movimiento de fastidio y cada cual volvió a sus ocupaciones sin prestar atención al relato.

Es evidente que los niños que parecían leer con gusto los libros no entendían el sentido; gozaban sólo del mecanismo adquirido, que consistía en traducir los signos gráficos en sonidos de una palabra que ya conocían. Los pequeños sin duda por esta razón leían con menos constancia los libros que los papelitos, porque en los primeros hallaban muchas palabras desconocidas.

Mi segundo ensayo consistió en hacer leer un libro al niño sin darle ninguna explicación. Me sentaba a su lado y le preguntaba con la sencilla gravedad de quien habla a un amigo: «¿Has comprendido lo que has leído?». El niño contestaba: «No». La expresión de su semblante parecía pedir una explicación a mi pregunta. La idea de que *la lectura de una serie de palabras pueden comunicarnos las ideas de otras personas,* debía ser para nuestros niños una de las conquistas más luminosas y una fuente de sorpresas y alegrías.

El libro se refiere al lenguaje lógico, no al puro mecanismo del lenguaje; y para que el niño pueda comprenderlo es necesario que se haya desarrollado en él la lógica del lenguaje. Entre saber leer palabras y entender el sentido de un libro existe la misma diferencia que entre saber pronunciar palabras y saber pronunciar un discurso.

Suspendimos, pues, la lectura de libros y esperamos. Un día, mientras conversábamos, cuatro niños se levantaron a la vez con una expresión de alegría y escribieron en la pizarra frases por el estilo de ésta: «¡Qué contento estoy de ver el jardín lleno de flores!» Esto nos produjo una honda sorpresa; los niños habían llegado a *componer* espontáneamente del mismo modo que habían escrito la primera palabra. El mecanismo era el mismo y el fenómeno se desarrollaba lógicamente; el lenguaje lógico articulado provocaba un día la *explosión* del lenguaje escrito.

Comprendí que había llegado el momento de empezar la *lectura de frases* y recurrí al mismo procedimiento empleado por ellos, de escribir en la pizarra.

«¿Me quieren los niños?» escribí. Los niños leían lentamen-

te en voz alta, callaban luego como meditando y después gritaron: «Sí, sí». Continué escribiendo: «Entonces quedaos silenciosos y quietos» Todos leían así gritando, pero al terminar la lectura se estableció un silencio solemne: ni un pie ni una silla se movía.

Así empezó a establecerse entre ellos y yo una comunicación por medio del lenguaje escrito que resultaba interesantísima. Ellos iban *descubriendo* poco a poco la gran cualidad de la escritura transmisora del pensamiento. Cuando empezaba a escribir se agitaban impacientes por conocer mis intenciones y entenderlas, sin que yo pronunciara una sola palabra.

El lenguaje escrito no necesita palabras. Toda su grandeza aparece tan sólo cuando se le aísla de todo lenguaje oral.

Con el siguiente juego hemos llegado a gozar del supremo placer de la lectura.

Escribí un día sobre hojitas de papel largas frases escribiendo actos que los niños debían ejecutar, por ejemplo: «Cierra la ventana y abre la puerta de entrada». «Ruega a ocho de tus compañeros que se levanten y que se coloquen en fila de dos en dos en medio de la habitación; después los haces andar hacia adelante y luego hacia atrás sobre la punta de los pies, sin hacer ruido»; «Llama a tres de tus compañeros que mejor cantan, ruégales que se coloquen en medio de la habitación, colócalos en fila y canta con ellos la canción que prefieras», etc.

Apenas había acabado de escribir, los niños se apoderaron de los papeles, y mientras los colocaban sobre la mesa esperando que se secasen, los iban leyendo con gran atención y en el más profundo silencio. Les pregunté entonces: «¿Habéis comprendido?» «Sí, sí.» «Ejecutad, pues, lo que dicen», y vi con admiración que cada niño escogía un papel y ejecutaba puntualmente las indicaciones. Se produjo entonces en la sala una gran actividad: uno abría y cerraba las ventanas, otro obligaba a correr a sus compañeros, otro los hacía cantar, otro escribía, otro tomaba objetos del armario, etc. La sorpresa y curiosidad provocaron un silencio general; parecía que una fuerza mágica emanada de mi persona hubiese estimulado actividades desconocidas: esta fuerza mágica era el lenguaje escrito, la mayor conquista de la civilización.

¡Qué bien comprendieron los niños su importancia! A mi salida me rodearon todos manifestándome su agradecimiento: «Gracias, gracias por la lección», repetían.

Ese día habían dado un gran paso: habían pasado del mecanismo de la lectura a su espíritu.

Actualmente este juego, que es de los favoritos, se desarrolla así: se establece el silencio y se saca una caja que contiene papelitos doblados en los que hay escritas largas frases donde se describen actos que deben realizarse.

Todos los niños que saben leer van a sacar un papel de la caja; lo leen mentalmente una o más veces, lo devuelven a la maestra y ejecutan la acción leída. Como muchas de éstas implican la intervención de otros niños que no saben leer y otras conducen a utilizar objetos o a cambiarlos de lugar, se produce un movimiento general en medio de un orden maravilloso, mientras el silencio solemne queda interrumpido por el leve rumor de piececitos pisando cuidadosos, y por los cantos que los niños entonan. La disciplina se manifiesta aquí perfecta y espontánea.

La experiencia nos ha demostrado que la *composición* debe *preceder* a la *lectura lógica,* como la escritura precede a la lectura de palabras.

La lectura en voz alta implica el ejercicio de dos mecanismos del lenguaje: el articulado y el gráfico, y aumenta las dificultades del trabajo. Nadie ignora que un adulto que tiene que leer algo en público se prepara empezando por tratar de entender el significado por medio de una lectura mental y que la lectura en voz alta es de los actos intelectuales más difíciles. Los niños que *principian* a leer, es decir, a interpretar el pensamiento de otra persona, *deben leer mentalmente.* El lenguaje gráfico se eleva hasta el pensamiento lógico; debe separarse del lenguaje articulado. Representa el lenguaje que transmite el pensamiento a distancia mientras los sentidos y el mecanismo muscular permanecen inactivos; lenguaje espiritualizado que pone en relación a todos los hombres de la tierra.

* * *

Habiendo alcanzado la educación en las «Case dei Bambini» un nivel tan elevado, lógicamente debe transformarse toda la organización de la enseñanza primaria.

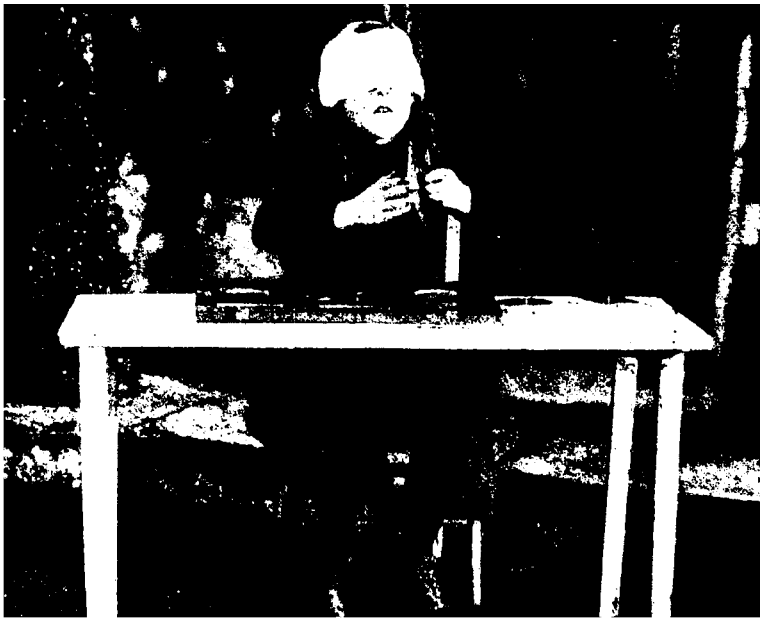
No es aquí ocasión de examinar cómo deberá ser esta reforma de la enseñanza primaria; lo único que diré es que quedaría completamente abolido el primer grado.

La escuela primaria del porvenir recibirá niños como los nuestros, que sabrán vestirse, desnudarse, lavarse, que conocerán las reglas de la corrección en los modales y estarán sobradamente disciplinados, y me atrevo a decir que estarán disciplinados porque se habrán educado con libertad.

Poseerán un completo desarrollo del lenguaje articulado sin defectos, y, además, un lenguaje gráfico elemental que empezó a elevarse hasta el nivel del lenguaje lógico.

Estos niños que hablarán bien, escribirán con buena letra y se moverán con gracia, serán los prototipos de una humanidad superior que se ha formado rindiendo culto a la belleza. Serán también prototipos de una humanidad conquistadora, porque serán observadores inteligentes y pacientes del ambiente y tendrán aguzado el raciocinio.

Para niños así formados deberá crearse la escuela primaria digna de acogerlos y de guiarlos en el camino de la vida y de la civilización, escuela que se basará en los mismos principios educativos de respeto a la libertad y a las manifestaciones espontáneas del niño: los principios que forman la personalidad de estos pequeños hombres.



Ejercicio que consiste en reseguir con los dedos los lados de los encajes planos.
Escuela de la señora Hawker (Inglaterra)



«Casa dei Bambini», Runton Hall (Inglaterra)

XIV

Enseñanza de los números e iniciación a la aritmética

Cuando se presentan en la escuela, los niños de tres años ya saben contar hasta dos o tres. Después aprenden muy fácilmente los números, *contando objetos*. La vida práctica ofrece mil ocasiones de enseñarlos cuando decimos: «Faltan dos botones en tu delantal», «necesitamos tres platos», etc.

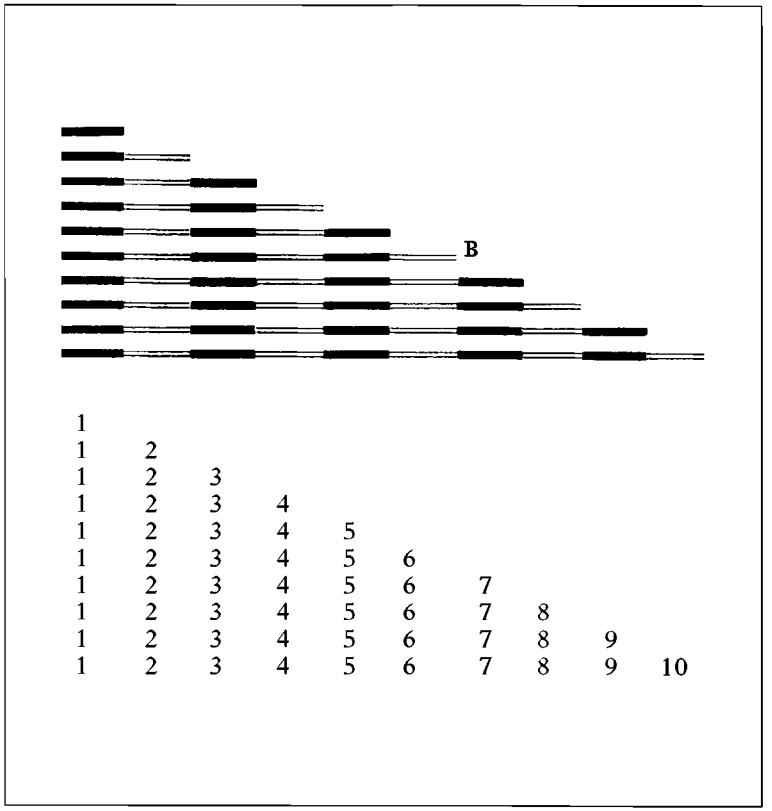
Uno de los primeros procedimientos que uso es el de procurarme algunas monedas nuevas; y si pudiese haría fabricar monedas de cartón que reprodujesen exactamente en forma y color las monedas en uso. He visto en Londres monedas de esta clase empleadas en las clases de niños retrasados.

El cambio de la moneda es una manera de introducir al niño en el mundo de la cantidad despertando su interés. Presentándole monedas de uno, dos, cinco y diez céntimos, le hago aprender en poco tiempo la numeración hasta diez. Nada más práctico y útil que enseñar a conocer las monedas usuales. Además, estas relaciones con la vida práctica interesan siempre muchísimo a los niños.

Después de haber enseñado los números de un modo empírico paso a otros ejercicios metódicos, usando como material didáctico la serie de diez barras ya descritas en la educación de los sentidos, la más corta de las cuales mide un decímetro de largo y la más larga, un metro.

Cada barra está dividida en decímetros pintados alternativamente de color rosa y color marrón.

Un día, cuando los niños han colocado las barras siguiendo el orden de sus longitudes, se hacen contar las divisiones rosadas y marrones empezando por la barra más corta, esto es, el uno. Se prosigue después así: uno, dos; uno, dos, tres, etc., volviendo siempre a empezar a contar las divisiones de cada barra a partir de uno que corresponde siempre al lado A.



Después se da a cada barra un nombre, según el número total de partes de que se compone, tocando con el dedo los extremos del lado B que va creciendo formando una escalera. Resulta la misma numeración que hallamos al contar las partes de la barra más larga: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Queriendo luego conocer la cantidad de barras, se cuentan por el lado A y resulta de nuevo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Esta correspondencia en los tres lados del número 10 interesa al niño, y la comprueba repitiendo espontáneamente el ejercicio varias veces.

A partir de este momento a los ejercicios sensoriales de reconocimiento de las longitudes de las barras, se unirán los ejercicios de numeración. La directora escogerá cualquiera de las barras que están en el suelo o sobre la mesa y hará que el niño las mire sencillamente y luego que cuente las partes de que se compone. Después le dirá: «Dame otra más larga.» El niño escogerá una *a ojo* y la directora entonces le hace comprobar si ha acertado, no sólo *comparando las longitudes* sino *haciendo contar las partes de que se componen.* Estos ejercicios pueden repetirse indefinidamente y terminan dando a cada barra un nombre especial. Se llamarán así: *el uno, el dos, el tres,* etc., según sus longitudes.

Si el niño sabe escribir se le presentan las cifras de papel de lija pegadas en cartones y se le hacen aprender tocándolas como se hizo con las letras y siguiendo los tres tiempos ya conocidos: «Éste es el uno; éste es el dos...»; «dame el uno, dame el dos»; «¿qué número es éste?».

He hecho construir dos cajas especiales para los números, dividida cada una en cinco cajoncitos dentro de los cuales pueden colocarse objetos. En uno de los lados verticales, que, por la división en cajoncitos queda también dividida en cinco partes, van pegadas o pintadas las diez cifras, una en cada espacio y del modo siguiente: en los espacios de la primera caja las cifras son: 0, 1, 2, 3, 4; en los de la segunda: 5, 6, 7, 8, 9.

El ejercicio consiste en colocar dentro de cada cajoncito una cantidad de objetos que corresponda a la que indica la cifra que lleva la cara vertical. Se dan al niño objetos diversos para hacer más agradable el ejercicio. Yo empleo unos husos pequeños de madera o cubos de Froebel o bien discos del juego de damas. Se entrega al niño una cantidad de objetos y él tiene que distribuirlos en los cajoncitos, de este modo: colocar un objeto en el

cajoncito del 1; dos en el cajoncito del 2; tres en el del 3, etc. Cuando cree haber terminado llama a la directora para que compruebe si está bien.

LAS LECCIONES SOBRE EL CERO

Cuando el niño pregunta señalando el cero: «¿Qué se pone en esta casilla?», se le contesta: «Nada; cero significa nada».

Pero esto no basta; es preciso hacer sentir lo que significa nada. Con este objeto me coloco en medio de los niños que están sentados en sus sillitas y hago el siguiente ejercicio que divierte mucho a los pequeños. Dirigiéndome a los que ya han hecho el ejercicio de los números, digo a uno de ellos: «Ven, amiguito, ven a mí cero veces». El niño casi siempre corre hacia mí y vuelve luego a su puesto: «Pero hijo mío, tú has venido una vez y yo te he dicho *cero* veces». Los niños quedan perplejos. «¿Pero qué debo hacer?» «Nada, cero significa nada.» «¿Pero cómo se hace para no hacer nada?» «No hacer nada, quedarte quieto en tu sitio; no venir ninguna vez; cero veces quiere decir: ninguna vez.»

Repetimos después el ejercicio en otra forma: «Mándame ahora cero besos con tus deditos.» El niño ríe y se queda quieto. «¿Has comprendido?»; le repito: «Mándame cero besos.» El niño continúa inmóvil mientras el hecho provoca una risa general. Entonces, levantando la voz como si estuviese enfadada, llamo a otro niño: «¡Tú, ven aquí cero veces! cero veces, ¿entiendes?» El niño no se mueve y las risas continúan. «Pero, les digo con voz suplicante, ¿por qué no me mandáis besos, por qué no venís?» Y todos gritan a la vez con los ojos brillantes y maliciosos: «Cero quiere decir nada.» «Pues bien, les digo entonces, venid hacia mí una vez.» Y todos se precipitan a mi alrededor.

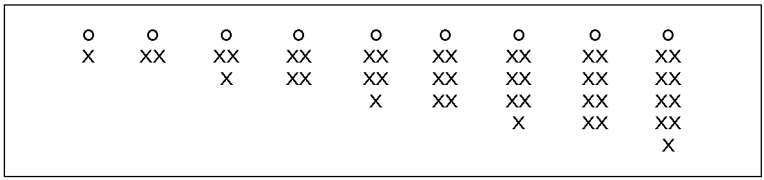
Cuando se trate de escribir los números diremos: «El cero se parece a una O; ¿es una O? No, no; cero significa, nada.»

EJERCICIO SOBRE LA MEMORIA DE LOS NÚMEROS

Cuando los niños conocen las cifras escritas y su significado numérico, hago practicar el siguiente ejercicio: Tengo en una caja hojas de calendario que llevan, si puede ser, cifras de color

rojo del 0 al 9, de las cuales he suprimido la parte superior e inferior, donde hay palabras impresas. Los papelitos están doblados, los niños los van sacando uno a uno de la caja, y cada alumno se lleva el suyo a su puesto. Allí lo mira de modo que nadie más lo vea, lo vuelve a doblar y guarda su secreto. Después los poseedores de billetes (que naturalmente son los mayorcitos) se acercan a una mesa sobre la que hay un cierto número de objetos: cubos de Froebel, tablitas de madera, etc., y cada uno toma la cantidad de objetos que le ha tocado en suerte. El número debe dejarse en el sitio del niño, cuidadosamente doblado, para que su dueño tenga que recordarlo no sólo cuando va y viene, sino mientras va contando los objetos. La directora puede hacer interesantes observaciones individuales sobre la memoria de los números.

Cuando el niño ha recogido los objetos que le corresponden, los dispone sobre su mesita de dos en dos formando una columna; si el número es impar pone abajo, entre los dos últimos, el que no tiene pareja. La disposición de los nueve números es la siguiente:



El cero indica el lugar del papelito. Hecho esto, el niño espera que la maestra compruebe si está bien. Ésta desdobla los papelitos y alaba al niño cuando ha visto que no ha cometido error alguno.

Al principio del juego sucede que los niños cogen más objetos de los que corresponden al número, y no porque lo hayan olvidado, sino por la tendencia a poseer más objetos. Es preciso explicarles que la belleza del juego no consiste en la cantidad de objetos, sino en el hecho de *acertar* el número de objetos a los que se tiene derecho. Los niños aceptan poco a poco esta idea pero no tan fácilmente como podría creerse.

Se necesita una enérgica inhibición de la voluntad para que el niño se mantenga dentro de los límites fijados y no coja, por ejemplo, más de dos objetos cuando ve que su compañero coge

más. Por esto considero este juego más como un ejercicio de la voluntad, que como un ejercicio de la memoria de los números.

El niño que tiene el cero no se mueve de su sitio, mientras sus compañeros van y vienen. Muchas veces el cero le toca en suerte a un niño que cuenta muy bien, para el cual sería un gran placer acumular un grupo de objetos, disponerlos en el orden indicado sobre su mesa y esperar con orgullosa seguridad que la maestra viniese a comprobar su trabajo.

Es interesantísimo estudiar la expresión del semblante de los poseedores del cero; las diferencias individuales que resultan son casi una revelación del carácter de cada uno. Algunos permanecen impasibles, con un aire orgulloso que pretende disimular la pena interior; otros manifiestan con grandes gestos su disgusto; otros no pueden contener la sonrisa que origina el sentimiento de hallarse en una situación singular que despierta la curiosidad de sus compañeros; otros siguen todos los movimientos de los demás hasta el final del ejercicio con una expresión casi de envidia; otros, por último, manifiestan que se resignan en seguida.

Es interesante su expresión al confesar que les ha tocado el cero cuando la maestra pasa para hacer la comprobación: «¿Y tú, no has cogido nada?» «Tengo el cero; es el cero, me ha tocado el cero», son las respuestas que generalmente dan, pero la mímica expresiva, el tono de la voz, expresan sentimientos bien diversos. Raros son los que responden resueltamente y en el tono con que se explica un hecho extraordinario; la mayor parte tienen el aire resignado.

Es pues preciso enseñar a los niños la actitud que deben observar: «Cuidado, hay que decirles, el secreto del cero es difícil de guardar; tratad de adoptar una actitud que no deje comprender que no tenéis nada.» Al cabo de algún tiempo el sentimiento de la dignidad se sobrepone a todo y los niños reciben el cero y los números inferiores, sin manifestar los sentimientos de que eran antes esclavos.

ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN DEL 1 AL 20. MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN

El material que uso para enseñar las primeras operaciones aritméticas es el mismo empleado para la numeración, esto es, las barras graduadas que ya contienen la primera idea del sistema decimal.

Como ya hemos dicho, las barras se nombran por el número de decímetros que contienen, así: el uno, el dos, el tres, etc. Se disponen siguiendo el orden de sus longitudes.

El primer ejercicio consiste en tratar de reunir las barras menores que el diez para poder formar el diez. El modo más sencillo consiste en tomar las barras más cortas empezando por el uno y en yuxtaponerlas a las más largas a partir del nueve.

Este trabajo puede dirigirse dando órdenes como éstas: toma el uno y añádelo al nueve; toma el dos y añádelo al ocho; toma el tres y añádelo al siete; toma el cuatro y añádelo al seis. Hemos formado cuatro barras iguales al diez. Queda el cinco que está solo; pero si medimos el diez veremos que resulta igual a dos veces el cinco.

Este ejercicio se repite varias veces, y poco a poco se enseña al niño un lenguaje más técnico: nueve más uno, igual diez; ocho más dos, igual diez; siete más tres, igual diez; seis más cuatro, igual diez; y por último, dos veces cinco, igual diez. Después se hace escribir todo esto enseñando los signos *más, menos, igual a* y *multiplicado por.*

He aquí lo que resulta escrito en los cuadernos de nuestros pequeños:

$$9 + 1 = 10$$
$$9 + 2 = 10$$
$$9 + 3 = 10$$
$$9 + 4 = 10 \qquad 5 \times 2 = 10$$

Cuando todo está bien aprendido y fijado sobre un papel, se llama la atención de los niños sobre lo que sucede cuando se vuelven a colocar las barras en su posición primitiva; si de diez quitamos cuatro, quedan seis; si de diez quitamos tres, quedan siete; si de diez quitamos dos, quedan ocho; si de diez quitamos

uno, quedan nueve, y después, hablando con más propiedad, diremos: diez menos cuatro, igual seis; diez menos tres, igual siete; diez menos dos, igual ocho; diez menos uno, igual nueve.

En cuanto al cinco, éste es la mitad de diez; se obtiene partiendo el diez en dos partes: diez dividido por dos igual a cinco. Podemos escribir todo esto así:

$$10 - 4 = 6$$
$$10 - 3 = 7$$
$$10 - 2 = 8$$
$$10 - 1 = 9 \qquad 10 : 2 = 5$$

Cuando los niños dominen estos ejercicios, los mismos niños los varían y multiplican espontáneamente. «¿Podemos hacer dos barras de tres? Añadamos el uno al dos y después escribamos para recordar el ejercicio:

$2 + 1 = 3$. ¿Podemos hacer dos cuatros? $3 + 1 = 4$; y después $4 - 1 = 3$.

La barra del dos es respecto del cuatro lo que el cinco es respecto del diez, es decir, está contenido dos veces: $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$.

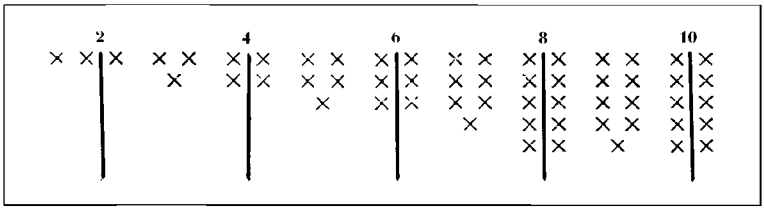
Un problema: busquemos con cuáles barras se puede hacer lo mismo.

Podemos escribir:

$2 \times 2 = 4$; $3 \times 2 = 6$; $4 \times 2 = 8$; $5 \times 2 = 10$.
Y $10 : 2 = 5$; $8 : 2 = 4$; $6 : 2 = 3$; $4 : 2 = 2$.

Llegados a este punto los cubos vienen a ayudar la memoria de los números.

De un vistazo se da uno cuenta de cuáles son los números que se pueden dividir por dos; todos aquéllos que no tienen un cubo sin aparejar. Son números pares porque pueden disponerse por pares, esto es, dos a dos. La división de éstos es muy fácil porque basta separar las dos columnas de cubos que los forman. Contando los cubos de una fila se tiene el cociente. Para recomponer el número primitivo basta acercar de nuevo las dos columnas, por ejemplo: $2 \times 3 = 6$.



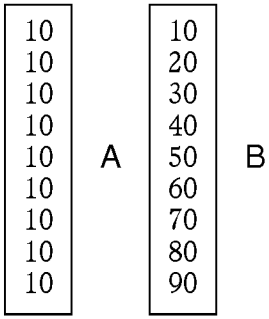
Todo esto es fácil para niños de cinco años, tanto, que pronto se hacen monótonas las repeticiones y es preciso variar los ejercicios. Tomaremos de nuevo el sistema de barras, y en lugar de añadir el uno al nueve, añadámoslo al diez; el dos, en vez de añadirlo al ocho, añadámoslo al nueve. Se puede luego añadir el dos al diez, el tres al nueve y el cuatro al ocho. En estos casos resultan longitudes mayores que el diez, al que necesitaremos llamar: once, doce, trece, etc., hasta llegar al veinte. Los cubos también se tomarán en mayor número hasta esa misma cantidad, es decir, hasta veinte.

Las operaciones hechas hasta diez se continúan hasta veinte. La única dificultad reside en los números decimales. De ellos hablaremos a continuación.

LOS NÚMEROS DECIMALES. CÁLCULO MÁS ALLÁ DEL DIEZ

El material didáctico consiste en varios cartones cuadrados sobre los cuales va pegado o impreso un 10 en cifras que tienen 5 ó 6 centímetros de altura, y en otros cartones rectangulares que miden la mitad del cuadrado y que contienen las cifras del 1 al 9. Los números simples: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 se colocan en fila. Después, no habiendo más números, es preciso volver a empezar y tomar de nuevo el 1. Este 1 se parece al uno que en las barras se añade al nueve. Contando a lo largo de la escala de las barras, cuando pasamos del nueve, no hay más cifras, cuando nos encontramos con la última barra. La señalamos con el 1, pero para distinguirlo del primer uno le colocamos al lado un signo que no vale nada: el cero. He aquí formado el 10.

Cubriendo luego este cero con los rectángulos que llevan las cifras en el orden de sucesión, se forma el 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19. Estos números se componen con las barras añadiendo al diez, el uno; después, en vez de éste, el dos; sustituyendo éste con el tres, etc., hasta llegar al diecinueve.

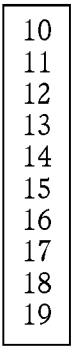


La directora puede dirigir estas combinaciones de barras mostrando al niño los cartones del 10 y el de la cifra que ha de substituir al cero, por ejemplo, el 6: el niño ha de añadir la barra del seis a la del diez. La directora quita el 6 del 16 y coloca un ocho en su lugar; quedará 18. El niño tiene que quitar la barra del seis y poner en su lugar la del 8.

Cada uno de estos ejercicios se puede escribir, por ejemplo: 10 + 6 = 16; 10 + 8 = 18, etc.

Del mismo modo se procede para la substracción.

Cuando el niño empieza a tener un sentido claro de lo que es la cantidad, las combinaciones se hacen solamente con los cartones disponiendo los rectangulares que llevan las nueve cifras sobre las dos columnas de números pegados o impresos sobre largos cartones semejantes a los indicados en las figuras A y B.



En el cartón A se sobrepone al cero del segundo 10 el cartón con el 1; debajo se coloca el que lleva el 2, etc., y mientras en la columna izquierda va quedando el 1 de la decena, en la derecha se siguen todas las cifras del 0 al 9.

En el cartón B las operaciaones son más complicadas. Los cartones que llevan las cifras se sobreponen siguiendo su orden, a los de las decenas. Pasada la novena decena se llega a la décima y así se alcanza el 100.

Casi todos nuestros niños cuentan hasta 100, número que les fue concedido como premio a su deseo de conocerlo.

No creo necesario dar más explicaciones; cada maestro podrá multiplicar los ejercicios usando objetos que los niños podrán recoger o distribuir entre sus compañeros.

DE CÓMO DEBE ORDENARSE Y GRADUARSE LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

Apenas entran los niños en la escuela pueden hacer los ejercicios siguientes:

Primer grado: Mover las sillas sin hacer ruido (vida práctica).

Los diversos trenzados y sistemas de abrochar.

Los encajes sólidos (ejercicios sensoriales).

De estos ejercicios los mas útiles son los que hacen con los encajes sólidos. Por medio de ellos el niño empieza a fijar su atención, hace las primeras comparaciones y las primeras elecciones que exigen un juicio, con lo que ejercita su inteligencia.

En los ejercicios con los encajes sólidos puede seguirse el siguiente orden progresivo de trabajo:

a) Cilindros de la misma altura cuyo diámetro disminuye gradualmente.

b) Cilindros que disminuyen gradualmente en todas sus dimensiones.

c) Cilindros que disminuyen sólo en altura.

Segundo grado: Vida práctica.— Levantarse y sentarse en silencio; caminar de puntillas.

Ejercicios sensoriales.— Material para practicarse en la apreciación de dimensiones: barras, prismas, cubos.

Con este material el niño se ejercita en el reconocimiento de las dimensiones, como con los encajes sólidos, pero de distinto modo. Los objetos son mayores y las diferencias, por lo tanto, más evidentes; pero aquí sólo la vista reconoce esta diferencia y comprueba los errores.

Con los cilindros, en cambio, el error se revela mecánicamente por la imposibilidad de encajar los cilindros en los huecos que no les corresponden.

Por último, mientras en los ejercicios precedentes el niño ejecutaba movimientos más sencillos y fáciles (estando sentado colocaba objetos con la mano) en estos últimos ejecuta movimientos más complejos y difíciles acompañados de pequeños esfuerzos musculares (se mueve del suelo a la mesa, se levanta, se inclina y transporta objetos pesados).

Es curioso observar cómo el niño continúa confundiendo las dos piezas mayores de cada sistema aun cuando haya conseguido colocar en orden las demás. Esto es debido a que como la proporción entre las piezas es siempre la misma, la diferencia relativa disminuye a medida que aumentan los tamaños. Así por ejemplo, el cubo, que tiene dos centímetros de lado, tiene un lado doble que el que tiene un centímetro de lado; mientras que en el cubo mayor, que tiene 10 centímetros de lado, éste difiere sólo 1/10 del lado del cubo que le precede, que mide 9 centímetros.

Teóricamente debieran empezarse estos ejercicios con las piezas menores; pero hay que tener en cuenta que en ejercicios como el de construir la «torre» los niños tienen interés en construirla entera.

En este ejercicio no es raro ver que la torre tiene por base el penúltimo cubo; pero cuando, repitiendo el ejercicio, el niño *se corrija por sí mismo,* tendremos más seguridad de que *su ojo* se ha educado y percibe las pequeñas diferencias.

En el sistema de barras cada pieza difiere de diez centímetros de la que le sigue en longitud; en los otros sistemas las piezas difieren sólo de 1 centímetro.

Parece a primera vista que el sistema de las barras debiera ser el primero que atrae la atención y es el más fácil de ordenar. No obstante no sucede así; el juego atrae a los niños pero cometen muchos errores y sólo después de ordenar sin equivocarse los otros sistemas llegan a ordenar éste sin errores. Debemos, pues, considerar éste como el sistema más difícil de la serie.

Pasados estos ejercicios, el niño es ya capaz de fijar la atención, de interesarse por los estímulos térmicos y táctiles. En la práctica el orden en que se desarrollan los sentidos no es el mismo al que en teoría establece la psicometría, ni sigue tam-

poco el que indican la fisiología y la anatomía, que se rigen por el grado de complicación de los órganos sensoriales.

En realidad el *sentido del tacto* es el más primitivo; el órgano de este sentido, el más *sencillo y extendido.* Pero es fácil explicar cómo las sensaciones más sencillas, los órganos menos complejos, no son los primeros en reclamar sobre sí la atención, cuando se trata de la presentación didáctica de estímulos sensoriales.

Cuando *se ha iniciado la educación de la atención* se pueden presentar al niño superficies lisas y rasposas después de algunos ejercicios térmicos. Si estos ejercicios se presentan a tiempo, interesan mucho al niño; recuérdese que tienen *una gran importancia* en nuestro método porque sobre ellos se funda el aprendizaje de la escritura, en unión con los ejercicios que enseñan el movimiento de la mano.

Simultáneamente se puede empezar el ejercicio que llamamos *el aparejamiento de colores,* que consiste en el reconocimiento de la identidad de dos colores (primer ejercicio del sentido cromático).

Aquí también es únicamente la vista la que juzga, como en las dimensiones. El ejercicio es fácil pero exige cierto grado de educación de la atención para que el niño lo repita con interés.

Antes de pasar al próximo grado los niños habrán oído música; habrán interpretado marcando con el paso o con movimientos espontáneos, el ritmo de las marchas; siendo de advertir que estos pasos y movimientos serán siempre los mismos al tocarse las mismas marchas. Para adquirir el sentido del ritmo se repetirán los mismos ejercicios como en todas las formas de la educación de la actividad espontánea.

Se habrá también repetido el ejercicio del silencio.

Tercer grado: Vida práctica.— Los niños se lavan, se visten y desnudan, quitan el polvo, manejan los cubiertos, etc.

Ejercicios sensoriales: Los niños se inician en el reconocimiento de las *gradaciones* de los estímulos (gradaciones táctiles, cromáticas) dejando que él mismo se ejercite libremente.

Se empiezan a presentar estímulos auditivos (los ruidos).

Al mismo tiempo pueden presentarse los encajes planos, con los cuales empieza la educación del movimiento de la mano, siguiendo el contorno de las figuras. Este ejercicio junto con el reconocimiento de los estímulos táctiles graduados, prepara la escritura.

Las series de cartones se entregan después que el niño reconoce bien la forma de los encajes planos; sirven para preparar la forma abstracta, el reconocimiento de las formas trazadas con una línea.

Después de los ejercicios precedentes, que ya han formado en el niño una personalidad ordenada e inteligente, éstos pueden considerarse como *un puente* que relaciona los ejercicios sensoriales con la escritura, esto es, *la preparación y el principio de la instrucción.*

Cuarto grado: Ejercicios de vida práctica.—Los niños ponen la mesa, ordenan la habitación, saben lavarse, limpiarse los dientes, las uñas, etc. Andan mejor, después de los ejercicios rítmicos, y saben contener y dirigir sus movimientos (hacer el silencio, colocar objetos sin romperlos y sin hacer ruido).

Ejercicios sensoriales.—Se repiten todos. Además se ejercita el reconocimiento de las notas musicales con las dobles series de campanas.

Ejercicios de escritura.—Dibujo.—El niño usa los encajes planos de hierro. Ya se han coordinado sus movimientos de modo que puede seguir los contornos. Ahora el niño ya no los sigue con el dedo sino con un lápiz, dejando la doble línea sobre una hoja de papel (véase el libro). Después llena las figuras con lápices de color (ejercicio de tomar la pluma para escribir).

El niño empieza ya a reconocer y tocar algunas letras según queda descrito en el método.

Aritmética.—Las barras se presentan ahora al niño haciéndole *contar* en cada una de ellas las divisiones rosadas y marrones que contiene, empezando por el uno y acabando por el diez.

Todos estos ejercicios se efectúan de este modo:

a) *En el dibujo:* Pasando de las figuras geométricas a otras que representan flores, animales, etc., que hemos escogido entre aquéllas que una práctica de cuatro años nos ha indicado como más adecuadas.

Estos dibujos son muy educativos y representan uno de los detalles del método mejor estudiados en su contenido y en su graduación. Los ejercicios con estos dibujos continúan la educación sensorial, inician a la observación del ambiente y constituyen una enseñanza. Se relaciona con la escritura en cuanto preparan movimientos más o menos amplios, de modo que el niño podrá después escribir indiferentemente con una escritura

grande o pequeña, resultando inútil para él la graduación de los rayados de los cuadernos de caligrafía.

b) *En el aprendizaje del lenguaje gráfico* hasta el conocimiento de todo el alfabeto y la composición con las letras sueltas de cartulina.

c) *En la aritmética* hasta llegar al conocimiento de las cifras. Los niños colocan sobre cada barra la cifra que corresponde al número de sus divisiones; hacen los ejercicios con los husos (véase el libro); hacen ejercicios poniendo sobre una mesa debajo de las cifras, una cantidad correspondiente de cubitos u objetos puestos en columna de dos en dos.

Quinto grado: Continúan los ejercicios anteriores.— Comienzan los ejercicios rítmicos más complicados.

Empieza en el dibujo:

a) La pintura a la acuarela;

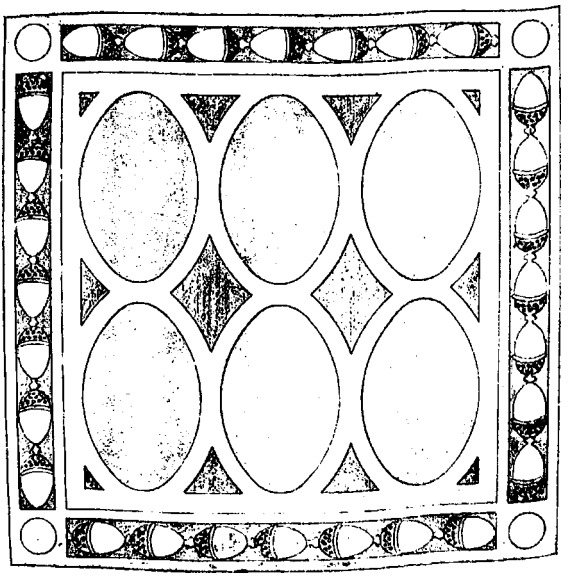
b) El dibujo libre del natural (flores, etc.).

La composición de palabras y frases.

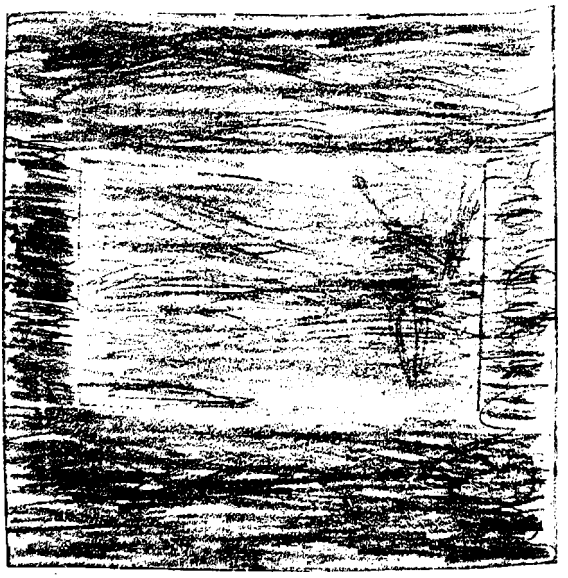
La escritura y la lectura.

Las operaciones aritmétricas que se inician con las barras.

Los niños en este grado ofrecen una interesante variedad en su desarrollo; se hallan *en el camino de la instrucción* y se va *ordenando* su *conciencia de las cosas.* Ofrecen el hermoso espectáculo del espíritu humano en pleno crecimiento siguiendo sus propias leyes. Esto produce una gran satisfacción a quien lo contempla y sólo éste puede decir cuán grande es el resultado que de este libre desarrollo puede esperarse.



Preparación para la escritura. Dibujo coloreado sacado del álbum Montessori



Preparación para la escritura. Figura trazada con un encaje de hierro y coloreada con rayas de lápiz de color

XV

La disciplina en las «Case dei Bambini»

Analicemos la disciplina que se obtiene con nuestro método y que se funda sobre la libertad.

La experiencia, acumulada desde la aparición de la primera edición de esta obra en italiano, nos ha confirmado lo siguiente: que la disciplina en nuestras clases, donde se cuentan a veces cuarenta y hasta cincuenta alumnos, es mucho más perfecta que en las escuelas públicas. El que visita una escuela bien dirigida, como por ejemplo, la de la Via Giusti, que dirige una de mis discípulas, la señorita Macheroni, queda sorprendido de la disciplina de los niños. Se ven allí cuarenta niños de tres a siete años entregados cada uno a su trabajo: los unos hacen ejercicios sensoriales, los otros se ejercitan en contar, o tocan letras, o dibujan, o tejen o se dedican a poner las cosas en orden; unos trabajan sentados en sus sillitas, otros arrodillados o sentados sobre las alfombras. Se percibe el tenue rumor de objetos que se colocan cuidadosamente, y de niños que andan de puntillas. De cuando en cuando se oye un grito de alegría mal reprimido o un niño que llama: «¡Se-

ñorita, señorita!» o una exclamación como ésta: «¡Mira lo que he hecho!»

Después vuelve a sentirse aquel ambiente de recogimiento.

La maestra se mueve lentamente y silenciosa, se acerca al que llama, vigila de modo que cualquiera que necesite de ella la tenga cerca inmediatamente y que aquél que no la necesite no se dé cuenta de su presencia.

Pasan las horas en medio de aquella paz. Aquellos niños parecen *pequeños hombres,* como los llaman algunos que los han visitado.

En medio de un interés tan vivo por el trabajo no sucede nunca que los niños se disputen los objetos. Si alguno realiza algo extraordinario encuentra quien lo admire gozando del hecho nuevo; ninguno sufre por el bien que otro disfruta, sino que el triunfo de uno de ellos es objeto de admiración y de gozo para los demás, y les invita a imitarle. Todos parecen felices, satisfechos de hacer «cada uno lo que puede» sin que lo que hace otro suscite envidia. El niño de tres años trabaja tranquilamente al lado del niño de siete, así como el niño pequeño de estatura no envidia la estatura de un compañero mayor que él por su edad.

Todo crece en la paz más profunda.

Si la maestra exige cualquier cosa de todo el grupo, por ejemplo, que abandonen el trabajo que tanto les interesa, basta que diga una palabra en voz baja o haga una simple seña y todos interrumpen su trabajo y la miran con interés deseosos de obedecerla.

Muchos visitantes han observado cómo la maestra escribía órdenes en la pizarra y todos obedecían alegremente.

Y esto no sólo la maestra, cualquiera que pida algo a los niños los ve obedecer de un modo estricto* y con placer. Si un visitante quiere oír cómo canta un niño que pinta, el niño deja su pintura y lo complace; pero apenas ha cumplido con lo que se le ha pedido, vuelve a continuar su interrumpida tarea. Los más pequeños no obedecen hasta terminar el trabajo empezado.

Uno de los hechos que mejor demuestra la disciplina, tuvo lugar cuando vinieron los exámenes de los alumnos que habían seguido mis cursos. Los exámenes eran también prácticos, por lo cual algunos grupos de niños estaban a la disposición de los que se examinaban, que debían hacerles ejecutar

---

* En la primera edición aparecía *extricto.*

varios ejercicios. Los niños pasaban el tiempo delante de nosotros del modo que mejor les parecía; pues bien, estos niños trabajaban continuamente y volvían a su trabajo en cuanto terminaba la interrupción motivada por el examen. De cuando en cuando venía alguno a ofrecer alguna pintura de las que había ejecutado.

Los niños a primera vista podrían parecer excesivamente *domados,* si no fuese la falta absoluta de timidez, el brillo de sus ojos, el aspecto desenvuelto y alegre, la prontitud con que invitan a que se examine su trabajo o las explicaciones que dan como si fuesen los verdaderos «dueños de la casa»; la franqueza con que se abrazan a las rodillas de la maestra obligándola a bajar la cabeza para besarle la cara, revelan un corazón que se desenvuelve libremente.

El que los ha visto poner la mesa acaba de maravillarse. Estos pequeños «camareros» de cuatro años cogen los cuchillos y los distribuyen junto con los otros cubiertos, transportan bandejas que contienen hasta cinco vasos de cristal, y por último van dando vueltas de mesa en mesa llevando la sopera llena de sopa caliente para que los compañeros puedan servirse. Ninguno se corta, ni rompe un vaso ni vierte la sopa. Durante la comida, camareras invisibles vigilan cuidadosamente; al terminar un plato, en seguida se le ofrece a cada niño el siguiente, y, si ha terminado, la camarera se apresura a retirar el plato vacío. Ningún niño tiene necesidad de pedir sopa o de advertir que ha acabado.

El que esto ve y piensa en el estado en que se encuentran los niños de cuatro años que gritan, lo rompen todo y tienen siempre necesidad de que los sirvan, queda asombrado de este resultado que evidentemente brota de energías ocultas, latentes en las profundidades del alma humana.

Una disciplina de esta naturaleza no podrá nunca obtenerse con *mandatos* o con *predicaciones* ni con ninguno de los medios disciplinarios empleados hasta ahora.

Aquí no se ha ordenado únicamente la acción; aquí se ha *multiplicado* la vida.

Una disciplina como ésta se halla en relación con los trabajos extraordinarios que realizan los niños dada su edad, y no depende de la maestra, sino de una especie de milagro interior que ha ocurrido en la vida interna de cada uno de ellos.

Si pensamos en los adultos nos acude a la mente el fenómeno de las conversiones*, el de la santidad; la multiplicación de fuerzas de los mártires y de los apóstoles, la constancia de los misioneros y la obediencia de los frailes. Nada en el mundo como esta serie de cosas pueden compararse con la disciplina de las «Case dei Bambini».

Para obtener esta disciplina es inútil contar con los reproches ni con los discursos persuasivos. Estos medios podrían *dar de momento la ilusión de que resultan eficaces;* pero al aparecer la *verdadera disciplina* todos estos procedimientos caen de por sí, aparecen insignificantes ante la realidad.

Los primeros pasos que el niño da en el camino de la disciplina son debidos al «trabajo». En un momento dado sucede que un niño se interesa vivamente por un trabajo; así lo demuestra la expresión de su semblante, la intensa atención y la constancia en el ejercicio. Aquel niño se está disciplinando cualquiera que sea su trabajo: un ejercicio sensorial, un trenzado, lavar los platos, todo es lo mismo para obtener ese resultado.

Por nuestra parte podemos influir en el establecimiento de la disciplina por medio de repetidas «lecciones de silencio». La inmovilidad perfecta, la atención despierta con objeto de poder percibir el propio nombre pronunciado en voz baja, los movimientos ligeros y coordinados que exige el levantarse sin tocar los muebles y el caminar de puntillas; todo esto constituye una preparación eficacísima que contribuye a *ordenar la personalidad.*

Una vez establecido el fenómeno del «trabajo» debemos vigilarlo escrupulosamente graduando los ejercicios según lo ha establecido la experiencia. *El esfuerzo de la maestra para establecer la disciplina ha de consistir en aplicar rigurosamente el método.*

Ahora se explica el porqué es tan difícil disciplinar el hombre. No es con la palabra, no es «oyendo hablar a otra persona», como se obtiene; el fenómeno de la disciplina requiere como preparación una serie de actos, como por ejemplo, la *completa aplicación de un método educativo.*

La disciplina se obtiene pues *de un modo indirecto,* no encarándose con los defectos y combatiéndolos, sino, por ejemplo, desarrollando la actividad del trabajo espontáneo que se adelanta en la obtención de lo que nos proponemos.

---

* En la primera edición aparecía *conversaciones.*

El trabajo no puede ofrecerse al niño de un modo arbitrario y para hacerlo de un modo ordenado se ha establecido «el método». El trabajo debe ser aquél hacia el cual el niño aspira y que viene reclamado por sus tendencias ocultas y latentes. Éste es el trabajo que *ordena* la personalidad y le abre infinitas vías de expansión. Tomemos un ejemplo de indisciplina de un niño pequeño; su indisciplina es fundamentalmente una *indisciplina muscular.* El niño se mueve *continuamente y en desorden,* se tira al suelo, hace rarezas, grita, etc., etc. En el fondo de todo esto existe una tendencia latente a buscar la *coordinación de los movimientos* que se establecerá más tarde; el niño es el hombre que todavía no es ágil ni en sus movimientos ni en su lenguaje, y que llegará a serlo. Lo que dificulta su perfeccionamiento es que está abandonado a una experiencia *llena de errores y de fatigosos esfuerzos que se dirigen a un fin determinado,* latente en el instinto, pero que no aparece claro en la consciencia.

Decir al niño: «Estáte quieto», no es iluminar su conciencia; no es con un imperioso mandato como se puede ordenar el complicado sistema psico-muscular de un individuo en vía de formación. Confundimos aquí el caso del niño con el del hombre, el cual por *un impulso malvado ama el desorden* y puede obedecer a una advertencia enérgica que oriente en otra dirección su voluntad, obteniendo otras posibilidades de actuación. Pero en el niño pequeño se trata de *ayudar la evolución natural* del movimiento voluntario. Lo que corresponde es enseñar *todos los movimientos coordinados* analizándolos todo lo posible y desarrollándolos; es preciso enseñar al niño los distintos grados de la inmovilidad que conducen al silencio; los movimientos de levantarse y sentarse, el andar con naturalidad, de puntillas y siguiendo una línea trazada en el suelo sin perder el equilibrio, con el cuerpo erguido; el cambiar objetos de lugar y depositarlos con delicadeza; y por último, enseñar los movimientos complicados de vestirse y desnudarse analizados en los telares, detallando los movimientos de los dedos, y los movimientos destinados al aseo de la persona y a hacer la limpieza del ambiente. La inmovilidad perfecta y el perfeccionamiento sucesivo de los movimientos deben sustituir al mandato imperioso de: «Estáte quieto, pórtate bien.»

No es maravilloso, sino muy natural, que el niño se haya disciplinado por medio de tales ejercicios, en lo referente a la indisciplina muscular propia de la edad. Esta disciplina está con-

forme con la naturaleza del niño porque es una disciplina *dentro del movimiento;* pero como los movimientos tienden a un fin, pierden su aspecto desordenado y toman la forma de un trabajo.

He aquí la disciplina que representa un *fin,* fin que se relaciona con una serie de *conquistas.* El niño así disciplinado no es el niño de antes que *se porta bien;* es un individuo que se ha perfeccionado, que ha *rebasado los límites de su edad,* que ha dado un salto hacia adelante. Por esto ha *crecido.* Ya no tendrá necesidad de que alguien se mantenga cerca de él repitiéndole: «Estáte quieto, sé bueno». La *bondad* que ha conquistado no puede hacerle permanecer quieto en la inacción: su bondad está ahora toda compuesta de *movimiento,* pues «los buenos» son los que se *mueven hacia el bien.*

Los actos externos son en nuestro caso el *medio* de alcanzar el desarrollo interior; aparecen como una explicación, compenetrándose ambos factores. El trabajo perfecciona interiormente al niño, pero, a su vez, el niño que se perfecciona trabaja mejor, y el trabajo perfeccionado lo atrae, así se continúa la obra de perfeccionamiento interno.

La disciplina no es pues un hecho, sino un camino que conduce al niño a adquirir, con una precisión que podríamos llamar científica, el concepto de la *bondad:* Además le hace *gustar los supremos goces* que resultan *del orden interior,* que va estableciéndose en su espíritu a medida que avanza en la conquista de aquel alto fin.

En su larga preparación el niño experimenta goces, revelaciones y complacencias que forman el tesoro íntimo de su alma, tesoro que ve enriquecido por una dulzura especial y una fuerza que se convertirá en fuente de bondad.

El niño no ha aprendido tan sólo a moverse y a ejecutar actos útiles; ha adquirido además una *gracia* en sus movimientos que aumenta la corrección de las bellas actitudes de la persona, haciendo resaltar la belleza de la mano y de todo el cuerpo, más seguro de sí mismo, más elegante. La expresión del semblante y el brillo de los ojos revelan que brotó una intensa vida interior en un hombre.

Es fácil comprender que los movimientos coordinados, desenvolviéndose poco a poco, espontáneamente, esto es, escogidos y dirigidos por el niño mismo, representan una suma de esfuerzos muy inferior a la que exigen los movimientos desorde-

nados que ejecuta aquél abandonado a sí mismo. El verdadero *reposo de los músculos,* los cuales por naturaleza están destinados a moverse, está en el *movimiento ordenado;* así como el reposo de los pulmones consiste en el ritmo normal de la respiración al aire libre.

Impedir que un músculo se mueva, es *forzarlo,* es obligarlo a contrarrestar su propio impulso motor, y esto, peor que fatigarlo, es preparar su degeneración; así como los pulmones, obligados a reposar en la inmovilidad, acarrearían su propia destrucción y la de todo el organismo.

Es conveniente formarse una idea clara de que *el reposo de las cosas que se mueven* consiste en una determinada forma de movimiento que responda a la finalidad de su naturaleza. Moverse dentro del orden y de la obediencia a los ocultos dictámenes de la vida, es reposar. En nuestro caso, como el hombre es un ser *inteligente,* los movimientos serán tanto más un reposo, cuanto más *inteligentes* sean. El esfuerzo de un niño que se acalora saltando de un modo descompuesto, lleva consigo un gran consumo de energía nerviosa y cansa el corazón; en cambio el movimiento inteligente que proporciona al niño una íntima satisfacción, casi el orgullo de haberse superado a sí mismo, de encontrarse más allá de los límites que creía infranqueables, y esto en medio del respeto silencioso de quien lo guió sin hacerse sentir, multiplica sus fuerzas.

Esta multiplicación de fuerzas podría llegar a analizarse fisiológicamente en el desarrollo de los órganos por su uso racional, en la más perfecta distribución de la sangre, en el activo recambio de materiales en los tejidos, factores todos que favorecen el desarrollo del cuerpo y garantizan la salud.

El espíritu ayuda así al cuerpo en su crecimiento y favorece el desarrollo del corazón, de los nervios y de los músculos; pues ambos siguen juntos su camino.

Lo mismo podría decirse del desarrollo intelectual del niño. La mentalidad de éste, que se caracteriza por el desorden que en ella reina, «busca también alcanzar su fin», pero lo tiene que buscar por medio de fatigosas experiencias y entre el abandono y hasta la persecución general.

Una vez en el Pincio de Roma vi un niño de año y medio, bellísimo y sonriente. Llevaba un cubo vacío y una pala, y se esforzaba en recoger piedrecitas. Cerca de él estaba una *bonne* muy

distinguida, llena, seguramente, de buena voluntad, que cuidaba atentamente del niño. Era la hora de regresar a casa y la *bonne* exhortaba pacientemente al pequeño a que abandonase su trabajo y se dejase meter en el cochecito. Viendo que el niño no abandonaba su tarea, llenó ella misma el cubo y lo puso en el coche junto con el niño, convencida de que así le había contentado. Los gritos del niño, su expresión de protesta contra aquella violencia y aquella injusticia, me impresionaron vivamente. ¡Qué cúmulo de ofensas invadía ya aquel corazón que empezaba a vivir! *El niño no quería tener lleno el cubo; lo que quería era hacer el ejercicio necesario para llenarlo,* y con esto responder a una necesidad de su organismo exuberante. *Era su formación interior* la finalidad que perseguía el niño y no el hecho externo de poseer un cubo lleno de piedrecitas. Su apego tan vivo a un objeto del mundo exterior era una pura apariencia; la realidad era el satisfacer una necesidad de su vida. Si hubiese logrado llenar su cubo, lo habría vaciado para poder llenarlo de nuevo, y así hasta *la completa satisfacción de su necesidad.*

Este episodio tan sencillo es un detalle de lo que sucede a todos los niños del mundo. *Éstos no son comprendidos,* porque el adulto los juzga como se juzgaría a sí mismo; se imagina que el niño se propone alcanzar fines exteriores y lo ayuda a alcanzarlos, cuando por el contrario el niño obra siempre aunque inconscientemente *para favorecer su propio desarrollo.* Esto explica que el niño desprecie todo aquello que se le presenta hecho y ame todo lo que esté por hacer; prefiere el acto de vestirse que el estar vestido; prefiere el acto de lavarse que el bienestar de sentirse aseado; prefiere construir una cosa que poseerla. Para él *la vida* no es algo que deba gozarse sino *algo que debe formarse,* y en esta *formación* halla su único gran placer. Ahora bien, la formación del niño antes de su primer año consiste toda en la nutrición; pero después consiste en cooperar al establecimiento de las funciones psico-fisiológicas del organismo.

El niño del Pincio es un símbolo de lo que decimos: él quería coordinar movimientos voluntarios; ejercitar su fuerza muscular, levantando objetos; ejercitar su vista en la apreciación de distancias; ejercitar su inteligencia con los raciocinios que exigía el acto de llenar el cubo; robustecer su voluntad con las decisiones que debía tomar. La persona que lo amaba, creyendo que su objeto era poseer piedras, le había causado una profunda pena.

En un error semejante a éste incurrimos cuando imaginamos que el fin que debe perseguir un alumno *es la posesión* de conocimientos. Nosotros le ayudamos a poseerlos, con lo cual detenemos su *desarrollo intelectual,* y le privamos de una fuente de felicidad. En la escuela se cree generalmente que el haber *aprendido* una cosa produce una gran satisfacción.

Nosotros dejando a los niños en libertad hemos podido seguir *el proceso de su formación intelectual espontánea.*

Para un niño, *el haber aprendido* es sólo un *punto de partida;* cuando ha aprendido es cuando empieza a gozar de la repetición del ejercicio y lo repite un gran número de veces con evidente satisfacción. Goza ejercitándose porque así se desarrolla su actividad psíquica.

Experimentando este hecho se formula por sí sola la crítica de lo que se hace *hoy* en la escuela. Cuando un maestro pregunta a los niños, sucede que dice a los que se levantan para responder: «No, tú no, porque ya lo sabes», y pregunta a los que él cree que *no saben* la lección.

El que debe contestar es el que no sabe; el que sabe tiene que callar. Esto sucede porque se considera inútil *ir más allá del saber.* En la vida nos sucede que debemos repetir lo que mejor sabemos, lo que más nos apasiona, lo que constituye en nosotros una segunda naturaleza.

Nos gustan los motivos musicales *conocidos,* y por lo tanto *gustados, vividos.* Nos gusta repetir el relato de cosas que *tenemos bien sabidas,* aunque tengamos conciencia de no decir nada nuevo. Las plegarias se repiten siempre con gusto después que se han aprendido. Nadie está más convencido de que se aman, que los amantes en pleno período pasional, y no obstante se repiten constantemente que se aman.

Para repetir de este modo, es preciso *que exista antes* aquello que ha de repetirse; *el saber* es la condición *sine qua non* indispensable para poder empezar a repetir algún acto; y en la *repetición* y no en el aprender consiste el *ejercicio* que desarrolla la vida.

Cuando el niño ha alcanzado el estado que le permite repetir un ejercicio ya se halla en camino de desarrollar su vida y externamente se manifiesta *disciplinado.*

Pero este fenómeno no aparece siempre en la misma forma, ni en todas las edades se repiten los mismos ejercicios. Las re-

peticiones deben responder a una necesidad y aquí es donde debe intervenir el método experimental de educación, *no ofreciendo al niño sino aquellos ejercicios que responden a las necesidades del desarrollo de su organismo.* Si la edad sobrepasa la de una determinada necesidad, ya *no se podrá obtener* en toda su plenitud *un desarrollo que no se hizo a tiempo,* y el niño crece fatalmente, con una imperfección.

Otra observación interesante es la que se refiere a la *duración del tiempo de ejecución de los actos.* Los niños que realizan por sí mismos las primeras tentativas son muy lentos en todos sus actos. Su vida se rige en esto por leyes particulares muy distintas de las nuestras.

Los niños ejecutan con lentitud y constancia actos complejos que les gustan mucho, como vestirse, desnudarse, hacer limpieza, lavarse, poner la mesa, coser, etc. Tienen para todo una gran *paciencia* y realizan sus tareas venciendo todas las dificultades que presenta un organismo en vías de formación. Nosotros, que los vemos «esforzándose» y «perdiendo tiempo» para ejecutar un acto que nosotros realizaríamos en un instante y sin esfuerzo, nos ponemos en su lugar y lo ejecutamos.

Siempre, a causa del mismo prejuicio de que la finalidad perseguida es un acto exterior, vestimos al niño, lo lavamos, le ponemos la mesa, le damos de comer y de beber, y le quitamos de las manos objetos que le gusta manejar. Y después de prestarle esos servicios lo juzgamos del modo más injusto como *un incapaz y un inepto.* Nosotros, *impacientes,* lo juzgamos así porque no sabemos esperar sus actos que obedecen a *leyes de tiempo,* distintas de las nuestras.

Esta opinión de *incapacidad y de ineptitud* pesa como una calumnia sobre la paciente y pura personalidad del niño.

Como todo el que defiende *su derecho a la vida,* el niño se rebela contra el que ofende estos impulsos de su naturaleza a los cuales *debe* obedecer; entonces manifiesta con actos violentos, con gritos y llantos su protesta contra aquéllos que no le dejan realizar su misión.

El que no lo comprende lo tiene por un rebelde y un destructor, añadiendo así a las anteriores la calumnia de tomar como una *maldad innata* propia de los primeros años, lo que no es en realidad sino una *defensa de la propia vida contra tales ofensas.*

¿Qué sería de nosotros si de repente nos hallásemos metidos en una sociedad compuesta de *Frégolis,* esto es, de personas rapidísimas en sus movimientos? ¿Y si siguiéramos vistiéndonos según nuestra costumbre y nos viéramos asediados por estos *Frégolis,* los cuales, al ver lo despacio que lo hacemos, se pusiesen a vestirnos rápidamente tratándonos como peleles, sin darnos tiempo para hallar las mangas, no dejándonos hacer nada, sumergiéndonos en la inercia y en una humillante impotencia? Seguramente nos defenderíamos de estos verdugos a gritos y golpes, y ellos, poseídos de buena voluntad y ansiosos de servirnos, dirían que somos unos *malvados, rebeldes e incapaces de hacer nada bien.* Nosotros les contestaríamos: venid a nuestro país y veréis la espléndida civilización en que vivimos y nuestros maravillosos trabajos. Estos *Frégolis* se quedarían admirados, sin dar crédito a sus ojos, cuando viesen funcionar nuestro bello mundo tan activo y ordenado, tan pacífico y lleno de gracia, pero mucho más lento que el suyo.

Algo parecido sucede entre los niños y nosotros.

La educación de los sentidos depende por completo de la repetición de los ejercicios. La finalidad de éstos no es que el niño conozca los colores, las formas y las cualidades de los objetos, sino que agudice* sus sentidos en el ejercicio de la atención, de la comparación, del juicio, todo lo cual constituye una verdadera gimnasia intelectual. Esta *gimnasia,* conducida racionalmente por medio de variados estímulos, ayuda a la formación intelectual, como la gimnasia física refuerza la salud y guía el crecimiento del cuerpo.

El niño que ejercita sus sentidos aislándolos, concentra su atención y desarrolla por partes su actividad psíquica; así como con movimientos aislados y preparados ordenaba su actividad muscular. Y el niño ejercitándose no se limita a una gimnasia psico-sensorial, sino que prepara una especial actividad de asociación de ideas espontánea, una clase de raciocinio que se desenvuelve sobre conocimientos positivos y establece un equilibrio armónico en su inteligencia.

De esta *gimnasia* oculta, nacen y se desarrollan las raíces de aquellas *explosiones psíquicas* que tanta alegría producen en el niño,

---

* En la primera edición aparecía *aguce.*

cuando hace *descubrimientos,* cuando admira y medita las cosas nuevas que el mundo le revela, cuando siente las exquisitas emociones interiores hijas ya de sus conscientes impulsos, y cuando, por último, nacen en él la escritura y la lectura como consecuencia de una *madurez* espontánea de los fenómenos de su desarrollo interno.

Una vez tuve ocasión de ver un niño de dos años, hijo de un colega mío, escapándose de los brazos maternos, corrió al escritorio de su padre y empezó a tocar todos los objetos que en el mismo había. Yo miraba con emoción cómo el inteligente muchacho trataba de hacer con aquellos objetos (el bloque rectangular de papel, la tapa circular del tintero, etc.), los mismos ejercicios que repiten con gusto nuestros pequeños con los encajes planos.

El padre y la madre pretendieron apartarlo de allí, explicándome que en vano prohibían al niño tocar los objetos; ¡pero el niño era tan *travieso y malo!*

Pues bien, guiando y desarrollando este instinto de *tocarlo todo* y de reconocer las figuras geométricas, es por lo que nuestros hombrecitos de cuatro años y medio han alcanzado el supremo goce de la escritura espontánea.

El niño que se abalanza sobre los objetos para tocarlos, luchando siempre en vano por realizar su propósito, luchando siempre y siempre vencido por personas más fuertes que él, agitándose y llorando por la desilusión que le causan sus esfuerzos desesperados, *malgasta energía nerviosa;* y es un error creer que ese niño *reposa* cuando se le sujeta como un *cautivo.* Los que *reposan* de veras son nuestros niños, que pueden libremente colocar o guardar los encajes planos ofrecidos para satisfacer su instinto de formación superior, y que gozando de la más completa paz de espíritu, ignoran que su ojo y su mano se están iniciando en los misterios de un nuevo lenguaje.

La mayor parte de nuestros niños *se calman* con esos ejercicios y su sistema nervioso *reposa.* Entonces decimos que estos niños son *buenos* y tranquilos; la disciplina externa tan anhelada en las escuelas se ve aquí sobradamente superada.

Pero así como un hombre tranquilo no es lo mismo que un hombre disciplinado, así la calma exterior de nuestros niños es un fenómeno demasiado físico, parcial y exterior si lo comparamos con la verdadera disciplina interior que se va formando en ellos.

Creemos erróneamente que para obtener de un niño un acto voluntario basta *ordenárselo.* Pretendemos que esto tenga lugar,

y a la rapidez con que ejecuta el mandato lo llamamos «la obediencia del niño». Los niños pequeños son generalmente desobedientes, y cuando tienen tres o cuatro años su resistencia es tal que nos desesperan y a veces nos hacen renunciar a toda reprensión. Nos esforzamos en poner de relieve «la actitud de la obediencia», que según nosotros debe ser «la virtud propia de la infancia», y quizás lo creemos así porque es la que menos se encuentra en ella.

Es una ilusión muy común el *exigir* con el ruego o con el mandato imperativo lo que es imposible de obtener. Nosotros pedimos al niño obediencia del mismo modo que ellos piden la luna.

Para tener un concepto de su existencia como hecho natural y como uno de los instintos más fuertes de la humanidad, basta pensar que esta *obediencia* se encuentra más tarde, primero como una tendencia en niños mayores, y después como instinto en el hombre. Encontramos toda la sociedad humana organizada sobre la base de la obediencia más maravillosa y vemos avanzar la civilización por caminos de obediencia.

Las agrupaciones humanas se basan muchas veces en abusos de obediencia y algunas asociaciones de delincuentes mantienen a sus miembros unidos por estrechos lazos de obediencia. ¡Cuántas veces se ha tratado, como una de las cuestiones sociales, del problema de *librar al hombre de un estado de obediencia* que lo ha conducido a veces a ser explotado y embrutecido! La obediencia es siempre un *sacrificio.*

Estamos tan acostumbrados a vivir en un ambiente de obediencia, en un estado de *sacrificio,* en una disposición a la *renuncia,* que consideramos como una *fiesta,* el someternos al yugo del matrimonio, todo él obediencia y sacrificio, y envidiamos al soldado «obediente hasta la muerte».

¡Cuántos han experimentado en su interior el *ardiente deseo de obedecer* a alguna cosa o a alguien que les sirva de guía en la vida, o el deseo, más profundo todavía, de *sacrificarse* siguiendo cualquier alto mandato!

Es por lo tanto natural que amando al niño le indiquemos la *obediencia* como el verdadero camino de la vida, y se comprende la angustia que nos causa la característica desobediencia del niño.

Pero hay que tener en cuenta que la obediencia sólo se alcanza a través de una compleja formación de la personalidad psí-

quica; para obedecer no basta querer obedecer, es preciso saber obedecer. Cuando se manda una cosa, se exige una correspondiente actividad inhibitoria; la obediencia comprende pues una formación de la voluntad y una formación intelectual. Preparar esta doble formación en detalle con ejercicios especiales, es conducir al niño a la obediencia, aunque por vías indirectas.

El método aquí expuesto contiene en todas sus partes un ejercicio de la voluntad; cuando el niño ejecuta movimientos coordinados a un fin, o repite pacientemente un ejercicio, ejercita su voluntad.

Paralelamente, una complicada serie de ejercicios pone en actividad su poder de inhibición, por ejemplo: las lecciones de silencio que requieren una inhibición de todos los movimientos cuando el niño espera que le llamen; el dominio de sí mismo en los actos sucesivos, cuando el niño quisiera saltar de alegría al oír su nombre y en vez de esto calla y se mueve suavemente cuidando de evitar los obstáculos para no tropezar ni hacer ruido. Otros ejercicios inhibitorios son los de aritmética, cuando el niño no escoge del montón de objetos sino aquéllos que corresponden al número que le ha tocado en suerte, aunque sienta el impulso de apoderarse de la mayor cantidad posible de ellos; el ejercicio inhibitorio es más intenso cuando un niño recibe el cero y tiene que permanecer quieto en su sitio con las manos vacías. Es también un ejercicio inhibitorio de los actos la lección sobre el cero, durante la cual se invita y atrae de varias maneras al niño para que venga a dar cero besos y aquél se queda en su sitio, venciendo el instinto que lo impulsa a obedecer al llamamiento.

El niño que lleva la sopera llena de sopa caliente debe aislarse de todo estímulo que lo distraiga, resistir a la tentación de saltar, sufrir la molestia de una mosca que se posa en su cara y quedar completamente supeditado a la *gran responsabilidad* de no dejar caer la sopera.

Una niñita de cuatro años y medio, cada vez que apoyaba la sopera sobre la mesa a fin de que los compañeros se sirviesen, daba uno o dos saltos y después volvía a coger la sopera para llevarla a otra mesa, donde repetía sus saltos. Pero no por eso interrumpía su largo trabajo de servir veinte mesas y no olvidaba por un momento la vigilancia necesaria para conservar el pleno dominio de sus actos.

La voluntad, como cualquier otra actividad, se desarrolla con ejercicios metódicos y aquí la voluntad se ejercita en todos los ejercicios intelectuales y de vida práctica. Parece que el niño sólo aprenda a moverse con precisión y con gracia, que afine sus sensaciones y que aprenda a contar y a escribir; pero sucede en él algo más profundo: el niño va con todo esto adquiriendo el dominio de sí mismo y se prepara para llegar a ser el hombre de voliciones rápidas y fuertes.

Hay quien afirma que el niño debe saber *anular su voluntad* frente a la del adulto, y que en esto consiste la educación de la voluntad, en saber someterse y obedecer. Aparte la injusticia que existe en el fondo de todo abuso de fuerza, por parte del adulto, esta pretensión es irracional porque el niño no puede anular lo que no posee. Con este proceder impediríamos que pudiese *formarse su propia voluntad* y cometeríamos un culpable abuso. El niño no tiene nunca ocasión ni manera de probarse a sí mismo, de comprobar sus fuerzas y sus límites, porque se ve siempre interrumpido y subyugado por nuestros abusos de fuerza. Se ve constantemente vituperado porque no posee precisamente lo que estamos siempre destruyendo en él.

De aquí nace la consiguiente *timidez* del niño, que no es otra cosa que *una enfermedad adquirida de la voluntad* que no ha podido desarrollarse, y que consideramos como una *característica de la edad infantil,* para encubrir nuestros errores.

Nuestros niños no son nunca tímidos; una de sus cualidades más llenas de atractivos es la soltura con que tratan a las personas, cómo trabajan en presencia de otros y enseñan sus trabajos.

Aquella monstruosidad moral que consiste en que un niño aparezca afectado y tímido ante los adultos y se envalentone y muestre travieso luego cuando se halle sólo con sus compañeros *porque su voluntad pudo desarrollarse tan solo en la sombra,* ha desaparecido de nuestras «Case dei Bambini». Es éste un espectáculo de barbarie que pasa inadvertida, en la cual crecen espiritualmente casi todos los niños de nuestro tiempo.

En todos los Congresos de pedagogía se revela como un peligro de nuestro tiempo la «falta de carácter» en los alumnos; y se lanza un grito de alarma sin hacer comprender que la dirección educativa actual, la *esclavitud escolar,* es precisamente lo que *anula* la voluntad y el carácter. El remedio está en que el *desarrollo humano* pueda hacerse libremente.

Además del ejercicio de la voluntad, en la obediencia interviene otro factor: el conocimiento del acto que debe cumplirse.

Una de las observaciones más interesantes hechas por mi discípula la señorita Anna Macheroni en la escuela de Milán y más tarde en la Via Giusti, en Roma, es la referente al modo cómo se desarrolla la obediencia en el niño en su relación con el «saber».

La obediencia nace en el niño como un instinto latente, apenas su personalidad empieza a ordenarse. Por ejemplo: un niño empieza a probar su habilidad en un ejercicio determinado; un día, *de repente,* lo ejecuta *a la perfección;* el niño se asombra, mira, quiere repetirlo, pero ahora el ejercicio ya no se realiza bien tardando algún tiempo en lograrlo. Más tarde el niño ejecuta el ejercicio casi siempre bien, pero si alguien le pide que lo repita se equivoca muchas veces. Sólo cuando el ejercicio es ejecutado siempre con seguridad, la invitación a repetirlo puede provocar actos ordenados y suficientes para alcanzar el fin propuesto, es decir: el niño *puede siempre cumplir la orden recibida.*

Estos hechos, aparte las variaciones individuales, son leyes de formación psíquica como todos hemos podido observar en la experiencia vulgar y los hemos visto repetidos en la escuela y en la vida. Se da el caso de oír decir a un niño: «He hecho tal cosa, pero no sabría volverla a hacer», y a algún maestro ante la incapacidad de un niño: «Sin embargo esto lo sabía hacer muy bien». El período del desarrollo completo se ha alcanzado cuando se sabe hacer una cosa y se queda capacitado para reproducirla bien en cualquier circunstancia.

Existen pues tres períodos. Un período subconsciente durante el cual va estableciéndose, por un misterioso impulso, el orden de la inteligencia del niño, que llega a producir actos perfectos, pero que por estar fuera del campo de la conciencia el niño no puede reproducir voluntariamente. Un segundo período consciente durante el cual existe la acción de la voluntad que puede presidir el proceso del desarrollo de la fijación de los actos. Por último, un tercer período durante el cual la voluntad puede dirigir y provocar los mismos actos respondiendo a un mandato externo.

La obediencia sigue un proceso semejante. En el primer período, de desorden interior, el niño *no obedece;* se comporta como si fuese psíquicamente sordo, extraño a todo mandato; en el se-

gundo período quisiera ya obedecer, comprende lo que es un mandato, pero no puede o, por lo menos, no llega a obedecer con prontitud y alegría; en el tercer período el niño obedece inmediatamente y con entusiasmo, gozando a medida que sigue ejercitándose en saber obedecer.

Es éste el período en el cual el niño acude gozoso y abandona a la menor indicación cualquier cosa que le interese; abandona así fácilmente su *soledad,* su aislamiento para sumergirse por medio de la obediencia en el campo espiritual de otro hombre.

De este orden establecido en la conciencia, de un modo definitivo, surge todo el cuadro de fenómenos de disciplina y de desarrollo intelectual que desde el interior se esparcen como una *creación.*

De estas almas ordenadas, dentro de cada una de las cuales se ha establecido una separación entre «la luz y las tinieblas», nacen sentimientos y conquistas espirituales que recuerdan la creación bíblica del mundo. No se encuentra en el niño únicamente *lo que fue preparado laboriosamente* por su propio esfuerzo; no sólo lo que ha *conquistado,* sino los *dones* que brotan generosos de la vida interior. Ya se siente la suave aroma de las primeras flores de la gracia del amor, del espontáneo anhelo hacia el bien, que brotan de las almas de estos niños y que prometen los «frutos de la vida espiritual» de que habla San Pablo cuando dice: «Frutos del espíritu son la caridad, el goce tranquilo, la paz, la paciencia, la benignidad, la bondad, la mansedumbre y la modestia.»

Son virtuosos porque ejercitaron la *paciencia,* repitiendo los ejercicios; la *mansedumbre,* cediendo al mandato y al deseo de los otros; la *bondad,* gozándose con el bien ajeno sin sentir envidia. Vivieron practicando el bien en medio de la alegría y de la paz, y fueron extraordinariamente laboriosos.

Tales virtudes no han engendrado en ellos soberbia alguna, porque no se propusieron adquirirlas como una superioridad moral por medio de una enseñanza externa, seguida con esfuerzo. Ellos se encontraron en el camino de la virtud porque era el único que les conducía al propio perfeccionamiento y a la instrucción, y recogieron con simplicidad los frutos de paz que hallaron a su paso.

Éstas son las líneas generales de un experimento, que pone de manifiesto una forma indirecta de disciplina, en que el maes-

tro predicador y crítico, queda sustituido por una organización racional del trabajo y de la libertad del niño. Esta disciplina supone un concepto de la vida que es más frecuente hallar en el campo de la religión que en el de la pedagogía escolar, porque se relaciona con las energías internas del hombre; no obstante, se funda sobre las bases del trabajo y de la libertad, que son caminos que conducen a un progreso social.

Conclusión e impresiones

La parte del método descrita permite, creo yo, una aplicación práctica del mismo.

El que se haya poseído de las ideas fundamentales del método, hallará su aplicación fácil y sencilla.

El tipo de maestra antigua, que mantiene con grandes esfuerzos la disciplina de la inmovilidad y consume sus pulmones por hablar continuamente en voz alta, tiene que desaparecer. La maestra se ha de ver sustituida por el *material didáctico* que corrige por sí mismo los errores y permite que el niño se eduque a sí mismo. La maestra se convierte así en una *directora* del trabajo espontáneo de los niños; ha de ser una *paciente* y una *silenciosa.*

Los niños están ocupados cada uno en cosas distintas y la maestra puede vigilarlos haciendo observaciones psicológicas. Estas observaciones, recogidas con orden y con criterio científico, podrán reconstruir la psicología infantil y preparar la pedagogía experimental. Yo creo que con mi método he logrado establecer las condiciones de estudio necesarias para llegar a alcanzar una pedagogía científica; y el que adopte este método abrirá por este solo hecho en cada escuela y en cada clase un laboratorio de pedagogía experimental.

De aquí ha de venir la solución positiva de todos los problemas pedagógicos de que se habla. Algunos como la libertad de los niños, la autoeducación y la armonía entre la acción educativa de la escuela y la de la familia, han quedado resueltos.

Hasta el problema de la educación religiosa cuya importancia no hemos llegado a sentir en toda su plenitud, deberá resolverse por medio de la pedagogía positiva. Si las religiones nacieron junto con la civilización, deben tener sus raíces en la naturaleza humana. Nosotros hemos asistido al espectáculo de un instintivo *amor al saber* en los niños que hasta ahora habíamos creído entregados únicamente a la diversión y al juego sin sentido. El niño que prefiere el saber al juego, se revela como el verdadero hijo de aquella parte de la humanidad que durante siglos se ha manifestado como creadora de ciencia y de progreso social. Nosotros hemos desfigurado el hijo del hombre dejándole entregado al ocio o sofocándolo por medio de una disciplina mal entendida. De aquí en adelante el niño deberá revelar libremente si el hombre es por naturaleza un ser religioso.

Negando *a priori* el sentimiento religioso en el hombre y privando a la humanidad de la educación de este sentimiento, incurriríamos en un error pedagógico semejante al que nos hacía negar *a priori* el amor que siente el niño por el conocimiento y el saber. Este error era el que conducía a domarlo por medio de una especie de esclavitud para disciplinarlo en apariencia. Afirmando que sólo en la edad adulta debe darse una educación religiosa, incurriríamos en otro error, como el que nos hace descuidar la educación de los sentidos en la edad en que éstos son educables.

La vida del adulto es una aplicación de los sentidos con el solo objeto de recoger sensaciones del ambiente. La falta de educación sensorial puede acarrear un fracaso en la vida práctica y un desequilibrio que debilita muchas fuerzas individuales. No para hacer una comparación entre la educación de los sentidos como camino de la vida práctica y la educación religiosa como camino de la vida moral, sino tan sólo para ilustrar una analogía, haré observar que se notan *caídas* en la vida moral de los individuos no religiosos y que estas *caídas* aniquilan muchas fuerzas individuales que reconocemos como preciosas. ¡Cuántos hombres tienen de experiencia lo que decimos! Sucede que a algunos se les revela tarde, en la edad adulta, su propia concien-

cia religiosa, o bajo el acicate del dolor, pero entonces la mente se muestra inhábil para establecer en ella un equilibrio, sobre todo si se ha formado en un ambiente privado de espiritualidad. Éstos son los que dan el espectáculo lastimoso de una conversión a un fanatismo religioso puramente formal e inferior; o bien de una lucha interior entre el sentimiento que busca en medio de la tempestad su único puerto de refugio, y la inteligencia que conduce inexorable la conciencia mar adentro donde no puede hallar reposo. Son éstos fenómenos psicológicos de alta importancia y problemas humanos de los más graves.

En las naciones más civilizadas de Europa estamos llenos de prejuicios sobre esta materia. Creemos que la libertad de conciencia y de pensamiento consiste en negar algunos sentimientos como, por ejemplo, el sentimiento religioso, sin tener en cuenta que la libertad no existe nunca allí donde se trata de sofocar alguna cosa, sino donde se deja que la vida se expansione sin límites. El que no cree, no teme lo que no cree y no combate lo que no existe; y si cree y combate, entonces milita entre los que luchan contra la libertad.

En los Estados Unidos es un positivista, William James, quien expone la teoría fisiológica de los sentimientos y la importancia psicológica de la «conciencia religiosa».

Nosotros no podemos saber hasta dónde alcanzará el progreso del pensamiento en el porvenir. Hemos visto en las «Case dei Bambini» el triunfo de la *disciplina* como resultado de las conquistas de la libertad y de la independencia; y esto indica el progreso de los métodos pedagógicos y la más segura esperanza de redimir la humanidad por medio de la educación.

Quizás igualmente, a través de las conquistas de la libertad de pensamiento, nos encaminamos hacia un grandioso triunfo religioso. Esto nos lo dirá la experiencia; siendo indudablemente interesantes las observaciones psicológicas hechas a este propósito en las «Case dei Bambini».

A este *método,* debido a una sola persona, deberán suceder otras obras que, *partiendo del estudio individual de los niños* educados con nuestro método, expondrán el éxito de las experiencias realizadas. Son éstos los libros de pedagogía que espera el porvenir.

Nuestros métodos tienen la ventaja, para su aplicación en las escuelas, de poder juntar en una clase niños que han alcanzado

distintos grados de adelanto. En nuestras primeras «Case dei Bambini» están juntos niños de dos años y medio, que apenas llegan a hacer los primeros ejercicios sensoriales, con niños de más de cinco años que podrían pasar al cabo de poco tiempo a la tercera clase de la escuela pública. Cada uno se perfecciona por sí mismo y adelanta según su potencialidad individual. Este método sería muy ventajoso y facilitaría la enseñanza en las escuelas rurales y en aquellas localidades en donde la escuela no puede graduarse.

Otra de sus ventajas consiste en que la maestra puede pasar todo el día sin fatigarse, ni consumir sus fuerzas con niños que han alcanzado distintos grados de desarrollo; así como una madre que vive sin cansarse entre sus hijos de distintas edades.

Los niños trabajan solos, *conquistando* la disciplina activa, la independencia en la vida práctica y el progresivo desarrollo de la inteligencia. Dirigidos por una maestra inteligente, tanto en su desarrollo físico como en su desarrollo intelectual y moral, nuestros niños pueden llegar a poseer con nuestros métodos además de un espléndido y arrogante organismo físico, todas las magnificencias del alma humana.

Se había creído equivocadamente que la educación de los pequeños debía ser puramente física, olvidando que el espíritu también pugna por vivir y desenvolverse, y que la vida espiritual es al fin y al cabo lo que domina en la existencia en todas las edades.

Nuestros métodos toman como punto de partida el desarrollo psíquico espontáneo del niño y lo ayudan en su crecimiento con procedimientos suministrados por la observación y la experiencia.

Si la cultura física conduce al niño a gozar de la salud del cuerpo, la cultura intelectual y moral le conducen a los nobles goces del espíritu y lo llevan de sorpresa en sorpresa a realizar descubrimientos tanto en el ambiente externo como en la misma intimidad de su alma.

Éstos son los goces que verdaderamente contribuyen a formar un hombre y los únicos que educan la infancia de un modo digno de ella.

Nuestros niños son muy distintos de todos los que llenan las escuelas; tienen la serenidad del que se siente feliz y la desenvoltura del que se siente dueño de sí mismo. Cuando se dirigen

a algún visitante, les hablan con franqueza, extienden su manecita gravemente, y por último, cuando se despiden les dan las gracias con sus voces claras, produciendo la ilusión de ser unos hombrecitos extraordinarios. Cuando enseñan los resultados de sus trabajos lo hacen con la misma sencillez que si los mostrasen a sus madres. A veces cuando dos visitas se ponen a hablar entre sí los niños se agachan a sus pies y escriben en el suelo sus nombres o graciosas palabras como si quisiesen expresar de este modo un afectuoso agradecimiento por los que han ido a verles.

Cuando, por último, expresan su respeto por medio de un silencio profundo, conmueven hondamente las almas de los que los contemplan.

La «Casa dei Bambini» parece ejercer una influencia espiritual sobre todo el mundo. Yo he visto hombres de negocios, hombres que ocupan el poder agobiados por un exceso de trabajo y de preocupaciones, serenarse, perder su rígida tensión y abandonarse ante este espectáculo del alma humana que se desenvuelve de un modo tan natural. Niños prodigiosos, niños felices, infancia de una humanidad más avanzada y noble les parecían nuestros niños.

El poeta Wordsworth, enamorado de la naturaleza, empezó a sentir la misteriosa voz de sus colores y de sus silencios y le preguntó cuál era el secreto de la vida. Un día tuvo una revelación: el secreto de la naturaleza está en el alma del niño.

Él nos descubre la síntesis de la verdadera vida que reside en el espíritu de la humanidad. Pero ese espíritu que «envuelve nuestra infancia», es luego oscurecido «por las sombras de las cárceles en que se encierra el niño a medida que crece»; el hombre «lo ve morir en lontananza y desvanecerse huyendo el frío contacto de sus ocupaciones cotidianas».

Verdaderamente nuestra vida social es a menudo el oscurecimiento sucesivo y la muerte de la vida natural que reside en nosotros.

Estos métodos nuestros tienden a guardar y avivar el fuego espiritual de los hombres y a salvar su verdadera naturaleza a través de los deprimentes yugos de la sociedad. Es una pedagogía que se inspira en el alto pensamiento de Kant: «El arte perfecto vuelve a la naturaleza.»