MARÍA MONTESSORI

IDEAS GENERALES SOBRE MI MÉTODO

MANUAL PRÁCTICO

Introducción crítica a cargo de
Ángel Gómez Moreno

EDICION OCTAVA EDICION

CEPE

editorialcepe.es

INDICE

Introducción crítica 13
I. Marco conceptual 13
II. Principios didáctico-organizativos 18
III. Pervivencia 23
IV. Biografía 26
Referencias bibliográficas 30

PARTE PRIMERA

CAPITULO I

Ideas generales sobre mi método 35

CAPITULO II

La educación y el niño 47

CAPITULO III

El ambiente 51

CAPITULO IV

Períodos sensitivos 59

CAPITULO V

El análisis 65

PARTE SEGUNDA

CAPITULO VI

Manual práctico del método.. 73

CAPITULO VII

Las casas de niños 79

editorialcepe.es

CAPITULO VIII

El método 85

CAPITULO IX

Educación motriz 89

CAPITULO X

Educación sensorial 97

CAPITULO XI

El lenguaje y el conocimiento de la palabra 129

CAPITULO XII

Libertad 135

CAPITULO XIII

La escritura 139

Ejercicios para el manejo del instrumento de la escritura 142

Ejercicios para la escritura de los signos alfabéticos 147

CAPITULO XIV

La lectura de la música 153

CAPITULO XV

Aritmética 159

CAPITULO XVI

Factores morales 169

editorialcepe.es

DEDICATORIA MANDADA POR S.S. PIO X A LA DRA. MARÍA MONTESSORI

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.

editorialcepe.es

PREFACIO

Si un prefacio es una luz con la cual puede iluminarse el contenido de un volumen, yo escogería, no palabras, sino figuras humanas para esclarecer este librito que trato de introducir en las familias en donde existen niños.

Yo escogería por lo tanto, como un elocuente símbolo, a Elena Keller y a Mrs. Macy Sullivan, ambas maestras mías con sus ejemplos; y por encima de las palabras los más vivos documentos de los milagros de la educación.

En efecto, Elena Keller es un maravilloso ejemplo de fenómenos comunes a todos los seres humanos: los de la posibilidad de la propia redención del espíritu aprisionado del hombre por medio de la educación de los sentidos.

Aquí es donde está la base del método de educación, del que este libro da una sucinta idea.

Si uno sólo de los sentidos bastó para hacer de Elena Keller[2] una mujer de excepcional cultura y una escritora, ¿quién mejor que ella prueba la potencia de los métodos de educación basados sobre los sentidos?

Si Elena Keller alcanzó por medio de su exquisita naturaleza el llegar hasta una elevada concepción del mundo, ¿quién mejor que ella prueba que en el propio ser del hombre está el alma pronta a revelarse por sí misma?

editorialcepe.es

Elena, ¡estrecha contra tu corazón a estos niñitos, pues ellos, mejor que otros, pueden entenderte!

Son tus jóvenes hermanos. Cuando, con los ojos vendados y en silencio, ellos tocan con sus manitas, profundas impresiones brotan en sus conciencias; y exclaman, con una nueva forma de la felicidad: «Yo veo con mis manos».

Ellos entonces, pueden plenamente comprender la trama del misterioso privilegio que su alma ha conocido. Cuando, en la oscuridad y en el silencio, su espíritu siéntese libre de expansionarse, y redoblada su energía intelectual; ellos, entonces, son capaces de leer y escribir sin haberlo aprendido, como si fuera por intuición; y ellos, sólo ellos, pueden comprender en parte, el éxtasis que Dios te concedió en el luminoso camino de la sabiduría.

MARÍA MONTESSORI

NOTAS

[1] El del tacto (N. de la T.).

[2] Escritora norteamericana, ciega y sordomuda, discípula de Mrs. Macy Sullivan, deficiente como ella. Ha escrito «Mi vida» y «La llave de mi vida» (N. de la T.).

editorialcepe.es

INTRODUCCIÓN CRÍTICA

El conocido como método o sistema Montessori (es indudablemente más apropiada la segunda denominación) es un «constructo» teórico-práctico de acción educativa sobre niños de tres a seis años; es decir, lo que en estos momentos denominamos «educación infantil».

El volumen que introducimos con estas líneas obedece a esa idea. Por ello contiene una primera parte, donde la autora expresa su concepción teórica del hecho educativo («Ideas generales sobre mi método»), y una segunda en la que muestra su método didáctico-organizativo («Manual práctico del método»). Conforma, por lo tanto, una unidad sistémico-epistemológica lo suficientemente estructurada como para proporcionar una visión exacta y bastante completa de la ideología educativa montessoriana.

I. MARCO CONCEPTUAL

1.1. Supuestos científicos

María Montessori, por su profesión originaria, conoce los avances de las ciencias experimentales biomédicas. Concretamente,

editorialcepe.es

en el campo de la biología ha estudiado las tesis mendelianas y a sus seguidores Fabre y De Vries.

El naturalismo metodológico de estos investigadores caló hondo en la forma de ser científica de esta autora. La cuestión era, a decir de Fabre, estudiar la vida en libertad observada; es decir, en su ambiente natural. En estas condiciones los resultados eran fiables; en circunstancias artificiales, es decir, que violentasen el «estatus» natural del ser vivo, no.

De Vries enriqueció esta aportación con otra idea; las conductas de los seres vivos tienden a su propia realización, aún en las células más pequeñas; realización, no obstante, que varía de faz en consonancia con períodos sensitivos (evolutivos).

La biología, por lo tanto, basaba su procedimiento heurístico en la observación del ser vivo en su ambiente natural.

Al propio tiempo, la psicología, bajo la orientación de Wund, de Ebbinghaus, etc, trataba de conocer las conductas del ser humano desde un parámetro experimental. Por tanto, observación y experimento eran, en ese momento, las coordenadas referenciales de la metodología heurística en el área de las ciencias sociales.

María Montessori, de formación, médico-psicológica, iba a trasladar estos parámetros a la pedagogía con el fin de dotarla de rigor metodológico para, apartándola de la heurística teórica propia de la filosofía, introducirla en el campo de las ciencias experimentales. Este fue su gran objetivo procesual y a él dedicó su método educativo.

Existe también un hálito roussoniano, naturalista, a modo de contexto lejano. Lo biomédico, lo psicológico, lo social y aún lo filosófico, están impregnados de esa concepción cósmica y, evidentemente, lo antropológico, dada su condición de nivel superior en esa cadena vital cósmica.

editorialcepe.es

1.2. Concepto de educación

Aunque la obra sobre la que versa esta introducción crítica es de tipo práctico, entiendo que resulta imposible contextualizarla teóricamente si no se conocen las concepciones de su autora acerca de la educación. Por esta razón, en las líneas siguientes trataré de resumir dichas concepciones, tomando como referencia la obra que, desde mi punto de vista, expresa mejor las teorías sobre la educación de Montessori: «El método de la pedagogía científica».

Como médico-psiquiatra, María Montessori tiene un concepto de educación fisiológico, al igual que Itard y Séguin. Por ello, centra su atención científica en las funciones vitales del niño. Montessori (1909, 108-109) expresa esta idea en los siguientes términos: «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 un punto de vista fisiológico como psíquico; e incluye la libre evolución de la conciencia. (Por ello) 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 conseguir la educación, esto es, la ayuda activa al normal desarrollo de la vida».

Al igual que la célula tiende a su plenitud, el niño, como conjunto celular diferenciado, aspira a su madurez mediante el aprendizaje activo. Es por tanto, según Montessori, un ser activo «a natura». El cometido de la educación será orientar y guiar esa tendencia hacia una realización plena y armónica como ser humano.

El profesor Spalding (1974, 23), colaborador y estudioso del método, afirma al respecto: «Podemos decir que el sistema de la

editorialcepe.es

Dra. Montessori se basa en la creencia de la actividad espontánea del intelecto humano». La propia autora expresa su pensamiento sobre este aspecto de la siguiente manera: «La única acción eficaz en esa época será la que tiende a ayudar al completo desarrollo de la vida. Por eso es preferible 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 y perjudiciales» (Montessori: 1909, 93-94).

Este concepto fisiológico-naturalista de la educación que tiene la autora, y que ella misma define como «tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente» (1928, 13), requiere varias condiciones para su concreción: psicologismo, libertad-independencia, ambiente ordenado, autoeducación, respeto a la personalidad.

María Montessori, como fruto de sus conocimientos en psicología, advierte sobre la necesidad de conocer los «períodos sensitivos» (estadios evolutivos) del niño para adecuar a ellos los métodos, materiales, actividades y contenidos educativos. El interés del niño en su aprendizaje depende, en buena medida, de ello. La propia autora lo sentencia con esta frase: «por medios científicos y racionales debemos facilitar el que dentro del niño se cumpla el trabajo íntimo de adaptación psíquica» (1909, 27). Secuencia que completa Helming (1970, 26) con estas palabras: «la ayuda educativa habrá de regirse por la fases vitales del niño y por los «períodos sensibles», que en la infancia se suceden de manera particularmente clara». El propio reglamento de la «Casa dei Bambini» (Roma 1907) concluye: «En las «Casa dei Bambini» se cuida de la educación, la higiene y el desarrollo físico y moral de los niños, mediante procedimientos adecuados a sus edades».

La libertad, sinónimo para Montessori de espontaneidad, sería la condición necesaria por medio de la cual el niño descubre y conquista el medio ambiente que le rodea y que posibilita, por ello, su desarrollo. La libertad es, por tanto, para la autora, un

editorialrepe.es

medio para la formación del niño en la autodisciplina y en la independencia.

Al igual que los demás seres vivos, el niño precisa para aprender, movimiento, expresión, naturalidad, y el proceso de aprendizaje (familiar y escolar) ha de propocionárselos. Según Montessori (1909, 93) «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 acto indecoroso o grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, debe ser no sólo tolerada, sino observada por la maestra».

Montessori (1909, 103) plantea que la libertad, como fin, conduce a la independencia, a la disciplina interior, objetivo último en la formación humana. Por ello, «Las manifestaciones activas de la propia libertad deben ser conducidas, desde la primera infancia, a la conquista de la independencia… Ayudar a los niños a aprender a andar, a correr, a subir y bajar escaleras, 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».

El camino para conseguir esta independencia, para aprender a ser libre, es rodear al niño de un ambiente estimulante y natural donde se pueda construir a sí mismo por la vía del descubrimiento personal. El principio roussoniano de la autoformación, ayudada a ultranza por el educador, adquiere aquí toda su significación. «El hombre que obra por sí mismo, dice Montessori: (1909, 105), concentra sus fuerzas sobre sus propios actos, se conquista a sí mismo, multiplica su poder y se perfecciona. (Por ello) es preciso hacer de las generaciones futuras hombres potentes, es decir, independientes y libres».

Fruto de todo ello será el «médium» ordenado, armonioso y motivador que Montessori dio, y, por ello, la actitud del educador ha de ser amor y, por ende, de respeto absoluto a su dignidad como ser humano. Su misión no es forzarle u obligarle

editorialepe.es

a desarrollar unas determinadas actividades o a mostrar unas determinadas conductas (salvo, en este último caso, si son nocivas para él mismo o para los demás); su misión es la de ayudar a su construcción personal a partir de su propio yo. Además de Rousseau, Tolstoi y Pestalozzi están presentes en este «constructo» ideológico: «En nuestro sistema, afirma la autora (1909, 93), el educador 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. La humanidad que se manifiesta ya con todos sus esplendores intelectuales en la tierna infancia, debe ser respetada con religiosa veneración».

II. PRINCIPIOS DIDÁCTICO-ORGANIZATIVOS

Como habrá podido observarse en el apartado anterior, María Montessori no logra estructurar un «constructo» epistemológico sistemático, de carácter teórico, completo y organizado sobre la educación. Sin embargo, sienta las bases sobre las que edificar unos principios didáctico-organizativos coherentes. Estos principios se resumirían en: organización del espacio, ambiente y material en consonancia con el interés del niño (interés que vendrá dado por su estadio evolutivo); y didáctica centrada en el niño (por tanto activa, individual e indagadora).

2.1. El espacio

El espacio montessoriano trata de ajustarse a la posibilidad y necesidad física y psicológica del niño. Por ello es preciso que desde las mesas, los asientos (sillas y silloncitos), los armarios, hasta los guardarropas, pizarras, etc; estén relacionados con dichas posibilidades.

El ambiente, tal como comentábamos anteriormente, ha de reproducir la vida natural (relajado, libre, armonioso, ordenado),

editorialcepe.es

lo cual permitirá que las relaciones interpersonales estén basadas en el respeto, y en la cortesía y en el afecto. Sólo así el niño adquirirá equilibrio emocional, interés por el aprendizaje, disciplina exterior e interior y, como consecuencia de todo ello, construcción personal. En este ambiente el niño se moverá siempre con sentido útil y con pausa; dialogará cuando tenga necesidad de ello y siempre en voz baja para no molestar a quienes necesitan recogimiento en su trabajo, y dará un singular valor al silencio. La propia autora resume este ambiente con estas palabras: «Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente y voluntariamente sin hacer ruido, me parecería una clase muy bien disciplinada» (1909, 99); frase que culmina Standing (1974, 8) cuando afirma: «Se podría resumir el método Montessori diciendo que es un método basado en un principio de libertad en un medio preparado».

2.2. El material

El material Montessori es, sin duda, lo más significativo de su método (a nivel didáctico) y donde estriba la diferencia a favor con respecto a otros pedagogos de la Escuela Nueva o precursores (Pestalozzi, Froebel, Decroly). Su material, experimentado en los niños de tres a seis años, tiene un carácter sensorial, como corresponde a este período evolutivo, y trata de desarrollar, vía sensitiva, la psicomotricidad y la inteligencia del niño. Un trabajo diferenciado, autónomo y orientado llevará, insensiblemente, al niño del objeto a la idea y de la idea al lenguaje.

Crea material específico para el desarrollo de la vista (el más significativo), del oído, del tacto, del gusto, olfato, térmico, muscular, bárico y estereognóstico. Desde encajar cilindros, construir torres de cubos y prismas, construir la escalera de listones de color, encajar figuras poligonales y esféricas, hasta el deslizar las yemas de los dedos índice y corazón sobre distintas superficies lisas y rugosas, palpar distintos tipos de telas, filamentos, bolsas con líquidos a distinta temperatura, trabajar con arcilla, etc, el niño encuentra un amplio campo de posibilidades que le ayudan,

editorialreus.es

sin esfuerzo y con gusto, a conquistar progresivamente el mundo objetal y referencial que le rodea y a preparar su mano y su mente para el lenguaje oral, escrito y matemático. Standing (1970, 23) afirma al respecto: «El gran valor del material Montessori es que presenta al niño la naturaleza del mundo exterior, de un modo tan ordenado, que ayuda a su intelecto a reconocer, en destellos de intuición, el orden del mundo exterior, haciéndolo, por lo tanto, una parte de sí mismo. El orden del macrocosmos se refleja, así, en el microcosmos».

Montessori resume las características de su material en su poder motivacional y en su carácter lúdico, junto con su adecuación al niño, a su ritmo de aprendizaje y a su efecto retroalimentador. La propia autora, (1909, 157 y 163), al referirse a la educación sensorial a través de su material, dice: «En el método de la pedagogía experimental, la educación de los sentidos debe ser lo más importante y tiene por objeto refinar las percepciones diferenciadas de los estímulos por medio de repetidos ejercicios». Cita que queda completa con las palabras que ella misma pronuncia en la conferencia que impartió en el «Curso Internacional Montessori» de 1914, «Nuestras miras en educación son dos: biológica y social. En cuanto a la biológica, nosotros hemos de ayudar al natural desarrollo del individuo; en cuanto a la mira social, hemos de preparar al individuo para el ambiente. Estas dos fases de la educación van siempre unidas, pero una y otra predomina, según la edad del niño. En cada uno están en formación ambas. El período de la vida entre las edades de tres y siete años es un período de rápido desarrollo físico. Es el tiempo para la formación de las actividades sensoriales, en relación con la inteligencia. Los estímulos, y no la razón de las cosas, atraen la atención del niño. Consecuentemente, es el tiempo en que nosotros podríamos metodizar los estímulos sensoriales, para que de este modo las sensaciones que él recibe puedan desarrollarse en una vía racional», (tomado de Serrano, 1915, 114-115).

Una finalidad muy importante del material creado por Montessori es su carácter autocorrectivo, lo cual permite que

editorialcepe.es

el profesorado medie el aprendizaje de forma indirecta. Sin embargo, de esa finalidad no se debe inferir que dicho material educa por sí mismo. Esta idea, desgraciadamente, caló en bastantes maestros y maestras y trajo consigo una aplicación mecanicista de dicho material. Como afirmaba Luzuriaga en la introducción que hizo a la publicación en España del primer opúsculo que integra esta obra que ahora la editorial CEPE pone en las manos del profesorado español, «Dos peligros existen en el método Montessori que es preciso evitar. Uno, el de su posible mecanización, reduciéndolo a una copia servil y sin alma de los procedimientos y a una aplicación rutinaria del material didáctico. El otro es el de prolongarlo más allá de la primera infancia; en este sentido creemos que la aplicación del método no puede realizarse con éxito más que en la escuela de párvulos y en los dos primeros grados de la escuela primaria; más allá de ellos, aunque se haya intentado hacerlo, nos parece por lo menos un poco aventurado».

Esa organización de la acción educativa se completa, conformando una unidad sistémica, con una didáctica basada en la actividad del niño, en el trabajo individualizado y en un aprender guiado por la observación y la experimentación.

Montessori, en contra de lo que algunos de sus detractores han afirmado, no entiende el principio de la individualización didáctica como sinónimo de individualismo. Como podrán comprobar los lectores y lectoras de la obra que estoy presentando, en varias páginas se afirma la necesidad de cooperación de todos los miembros de la comunidad escolar para lograr un fin común. Incluso plantea también la necesidad de acciones colectivas, aunque siempre presididas por el respeto hacia los demás, para evitar que unos niños molesten a otros compañeros que, en ese momento, están trabajando en otras actividades que exigen más concentración.

Con respecto al principio individualizado Serrano (1915, 38), su colaboradora en Barcelona, afirma: «En el método Montessori

editorialcepe.es

el niño elige y elabora silencioso ante el material preparado; la maestra anota sus impresiones y reacciones».

La actividad del alumno es el motor de su aprendizaje. La ruptura que establece Montessori con la escuela tradicional tiene en este principio uno de sus principales motivos: actividad frente a pasividad. «Con mis métodos, (dirá Montessori, 1909, 162-163), la maestra enseña poco, observa mucho y sobre todo tiene la misión de dirigir la actividad psíquica de los niños y su desarrollo fisiológico… Es preciso que el niño se perfeccione por sí mismo a costa de su propio trabajo».

La aplicación del método experimental como vía de aprendizaje implica apoyar en la inducción científica la didáctica. Por ello, Montessori cifra todo el trabajo del alumno en el binomio observación-experimentación. La propio autora (1909;157) lo explica de esta manera: «El método que he empleado consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto del material de enseñanza y esperar la creación espontánea del niño. Este procedimiento es muy parecido al que se practica en psicología experimental».

Por último, la acción docente se modifica igualmente de manera radical frente a su función tradicional (transmisora de conocimientos), y se organiza en torno a la orientación y dirección de los aprendizajes. Aserto que Helming (1970, 266) comenta con estas palabras: «María Montessori concibe al educador como un auxiliar en la vida del niño, auxiliar que sabe que allí hay un ser vivo en formación en virtud del impulso vital, aunque necesitado de la ayuda de su prójimo. El educador se relega, consciente y voluntariamente, a un segundo término».

editorialcepe.es

III. PERVIVENCIA

Al basarse en los principios que inspiraron el movimiento de Escuela Nueva de origen roussoniano, pestalozziano y froebeliano, el sistema Montessori pervive en la actualidad como idea de conjunto (imbricación teoría-práctica), y como factores individuantes: principios didácticos, significatividad del material, educación sensomotriz, enfoque relación educativa, paidocentrismo, relevancia de la psicología evolutiva y experimental, concepto de educación armónica e integral, educación para la libertad, aprehensión del mundo objetal a partir del medio ambiente, etc. Sin embargo, en el movimiento Montessori, a pesar de ser, en su momento, (primer tercio del siglo XX), punta de iceberg educativo en pedagogía infantil, junto a Decroly y las hermanas Agazzi, aparecen fisuras significativas en su estructura que, con el avance de la psicología evolutiva y experimental, se han puesto en evidencia.

Así, su material, posiblemente su innovación estelar en el campo didáctico (superando claramente los «dones» froebelianos en los que se inspira), peca de mecanicismo funcional por exceso (materiales rígidos, prefabricados, procedimiento uniforme y alicorto que, como indica Bandura (1982, 80) impiden «la función predictiva», condicionando el desarrollo de la creatividad, y aún de la espontaneidad del alumno e, incluso, no guardando excesivo simbolismo con el mundo objetal real que el niño trata de conquistar y que ella misma pone como referencia.

Sobresale, igualmente, el hieratismo que preside la acción docente y la relación docente-discente. En lo que respecta a la acción docente y a su efecto sobre el discente, al referirla a un laconismo radical, impide ese enriquecimiento, como modelo lingüístico, que el profesor ejerce sobre el niño; importancia que defienden hoy tanto el planteamiento del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Hanesian) basado en la comunicación verbal, vía recepción, como la teoría de la estimulación precoz de los aprendizajes, Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, Leontiev, Elkonin), que confiere al lenguaje un papel fundamental

editorialcepe.es

entre los llamados «mediadores instrumentales», como en la teoría genético-cognitiva (Piaget, Inhelder), donde el lenguaje es un factor igualmente significativo en el desarrollo integral del niño (afectivo, social e intelectual). Incluso la Teoría Cognitiva Social del aprendizaje ve en el profesor un agente que ayuda a la organización del pensamiento y a la acción del niño (experiencia vicaria) y, evidentemente, es a través de la comunicación interactiva como el educador puede ejercer en mayor medida esa acción modelar sobre el niño en el período que nos ocupa.

Todo ello lleva a pensar que el sistema montessoriano, al coartar la expresión espontánea y rica en matices del educador, y al impedir una adecuada relación interactiva basada en la comunicación simbólica (con el lenguaje oral como un sistema básico de esa comunicación simbólica), empobrece enormemente no sólo el desarrollo lingüístico del niño, sino también su corolario natural: el desarrollo intelectual. Como sintetiza Piaget (1975, 121): «Los dos aspectos de actividad perceptiva y de inteligencia se hallan, en efecto, mucho menos diferenciados en el plano senso-motriz de lo que lo están en el plano de la percepción y la inteligencia reflexiva, ya que ésta se apoya en significaciones que consisten en palabras o imágenes, en tanto que la inteligencia senso-motriz no se apoya sino en las percepciones y en los movimientos».

Por otra parte, el sistema Montessori excede en artificiosidad. Casi todo en él rezuma una atmósfera artificial: la maestra, altiva y distante, muchos de los materiales (cilindros, cubos, prismas, …), la relación educativa, etc. Así, leyendo el método, nos parece ver, no una «Casa de niños» alegre, abierta, creativa, viva, al estilo del pensamiento de las hermanas Agazzi; sino un laboratorio prefabricado.

Creo que es importante, antes de terminar estos comentarios críticos, hacer referencia a la metodología preconizada por Montessori para la enseñanza del lenguaje escrito. Dicha metodología es radicalmente contraria a la propuesta por Decroly que, como se sabe, es de carácter global.

editorialepe.es

Como podrán comprobar los lectores de esta obra, Montessori hace especial hincapié en el estudio de los grafemas y de los fonemas, apoyándose en un material muy rico. Sin embargo, la crítica que debe hacérsele a dicha metodología no es precisamente por ese énfasis preconizado en el estudio de los grafemas y de los fonemas, pues hoy se sabe con absoluta certeza que en la base del aprendizaje exitoso del lenguaje escrito está la capacidad de segmentación fonológica. Lo que ocurre, no obstante, es que los ejercicios de segmentación silábica y fonológica únicamente adquieren significación en el contexto de las unidades significativas del lenguaje: las palabras y las frases. De ahí, el que una metodología científica de la enseñanza del lenguaje escrito sea aquella que, partiendo del estudio de esas unidades significativas, introduce desde el primer momento los ejercicios de segmentación.

Desde mi punto de vista, uno de los principios más innovadores y con total vigencia es el principio montessoriano de los «períodos críticos». Si bien es cierto que la teoría de los estadios evolutivos, concebidos de forma tan estructuralista como lo hizo Piaget, han sido fuertemente criticados como consecuencia de las investigaciones psicológicas transculturales, no es menos cierto que la neuropsicología ha demostrado ampliamente que si determinados aprendizajes no se logran en sus correspondientes períodos críticos, después resulta muy difícil movilizar las estructuras cerebrales que dan lugar a tales aprendizajes. Precisamente por ello, ha adquirido tanta relevancia en los últimos años la estimulación temprana basada en la gran plasticidad de la corteza cerebral en los primeros años de la vida.

Finalmente, es necesario no perder de vista que una buena parte de la metodología didáctica montessoriana se fraguó en su experiencia práctica con niños discapacitados, lo que explica el énfasis que Montessori concede al papel del material y a las actividades sensoriomotrices y perceptivas. Ello explica que dicha metodología haya sido profundamente utilizada en la educación especial, con un éxito considerable, sobre todo en la educación temprana de los niños deficientes mentales.

editorialcepe.es

En resumen, este libro que ahora publica la editorial CEPE, entiendo que puede ser de gran utilidad, tanto para el profesorado de educación especial como para el de educación infantil.

Sólo me resta decir que es preciso reconocer y valorar, como decía anteriormente, el sistema en su justa medida. Incardinando en él el principio globalizador de los aprendizajes de Decroly, el sentido lúdico de Pestalozzi y Froebel, la alegría de las hermanas Agazzi y los avances de las ciencias experimentales que auxilian a la pedagogía (en especial biomédicas y psicológicas), puede ser un valioso instrumento para renovar el sistema educativo infantil actual. El profesor Standing (1974,9) justifica la pervivencia montessoriana en la actualidad de la manera siguiente: «Esta relación íntima entre los principios del método Montessori y las leyes de la biología es la que hizo que Godefroy, catedrático de psicología de la Universidad de Amsterdam, se expresara de la siguiente manera: el método Montessori se basa en las características generales de la vida, comunes a todos los organismos y, por consiguiente, durará tanto como dure la vida misma».

IV. BIOGRAFÍA

María Montessori nació en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia, el 31 de agosto de 1870.

Cursó los estudios de medicina en Roma, atraída por su vocación humanista, a pesar de que el estudio de la medicina era por aquel entonces un campo exclusivamente masculino.

A los veinticinco años se doctoró en medicina e ingresó como ayudante en la clínica de la Universidad de Roma, en cuya sección de neurología se inició en el tratamiento de niños débiles mentales. Los resultados que consiguió con ellos fueron positivos, al adoptar un sistema recuperador no solamente fisiológico sino también psicológico.

editorialcepe.es

En sus estudios descubrió las teorías recuperadoras de los también doctores Itard («Rapports et Memoires sur le sauvage de TAveyron») y Séguin («Traitement moral, Hygiene et Education des Idiots et des autres enfants arrieros»), que habrían de influir poderosamente en ella, en especial Séguin.

Con el fin de conocer más de cerca el Instituto para niños débiles mentales de Bourneville se trasladó a París donde profundizó en el conocimiento de las obras de Séguin.

De regreso a Roma, desempeñó las funciones de auxiliar en una cátedra de antropología, y dirigió una escuela para niños retrasados.

Alentada por su éxito pedagógico, abandonó su auxiliaría de cátedra y optó por profundizar sus estudios de psicología y pedagogía. Para ello, se matriculó en la Facultad de Filosofía de la misma Universidad de Roma, donde siguió los estudios de psicología experimental que acababan de introducirse en las universidades.

Fruto de ambos factores (éxito con los niños denominados «anormales» y profundización psico-pedagógica) nació en ella el interés por ampliar su acción educativa a los niños «normales», y modificar, de esta manera, la metodología memorista y pasiva de las escuelas ordinarias.

La ocasión se presentó en 1907 cuando el ingeniero Eduardo Tálamo, director general del Instituto Romano de los «Bene Stabili» (casas de obreros), le encargó en el barrio de San Lorenzo de Roma la dirección de un jardín de infancia que permitiera reunir, cuidar y educar a los hijos de los obreros «con objeto de que no produjeran daños en las viviendas e instalaciones» (Helming 1970, 14).

María Montessori iba a ocuparse, pues, desde ese momento, de los niños que no entraban en edad escolar; aquéllos comprendidos entre los tres y seis años.

editorialcepe.es

Denominó a sus escuelas infantiles «Case dei Bambini» en un intento de que ni el propio nombre evocase una de esas horribles escuelas, según su propia confesión, existentes en su época.

Sus «Case dei Bambini» iban a tener una organización similar a la de una casa de verdad: ambiente maternal, desarrollo fisiológico (higiene y actividad), desarrollo psicológico (experiencias sensitivas, coordinación psicomotriz, desarrollo del lenguaje, etc.) y participación en la gestión de la «domus» (limpieza, acondicionamiento, etc.); es decir, un lugar donde el niño se encontrase en un ambiente ordenado, relajado y agradable que favoreciese su evolución natural.

En el mismo año (1907) se abrieron otras tres «Case dei Bambini» en Roma y, en 1908, otra en Milán, en una barriada proletaria. El «movimiento Montessori» iniciaba una expansión que, de no haber mediado la primera guerra mundial, se presumía significativo, ya que entre 1908 y 1914 se fundaron «Case dei Bambini» en diversos países, entre ellos España, donde en Barcelona aplicó su método en la Casa de Maternidad en 1914. Precisamente España iba a ver reconocida su neutralidad en la «Gran Guerra» con la presencia de la propia autora en 1916 celebrando aquí uno de sus cursos internacionales. Desgraciadamente, como afirmó Luzuriaga (1928, 7), este foco no alcanzó vida intensa ni apenas transcendió al resto de la península, donde no pasaban de media docena las escuelas en que se aplicaba el método Montessori, siendo especialmente de lamentar que en Madrid no se hubiera realizado ningún ensayo serio con este método en los momentos en que Luzuriaga escribió una rica introducción al libro que ahora nuevamente se publica en nuestro país.

El impacto pedagógico del método de Montessori hizo que, junto a su propia acción didáctica, fuese solicitada una difusión teórica del mismo. Así, en 1909, desarrolló en Roma un primer curso de introducción a su doctrina y práctica pedagógicas: «fue sintomático, dice Helming (1970, 17), que ya el primero de estos cursos reuniera a asistentes de todo el mundo» A este

editorialbe.es

primer curso internacional siguieron otros muchos: Londres, París, Barcelona, la India, etc.

En 1909 publicó también su primer libro: «Il método della pedagogía scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini» y, en 1916, «L' Autoeducazione nelle scuole elementari». Posteriormente, dio a conocer otros escritos, cuya reseña bibliográfica se incluye en esta introducción.

Tras la primera guerra mundial, Montessori proseguiría la difusión de su método realizando viajes por toda Europa y América auxiliada por colaboradores como Anna Maccheroni, logrando que el movimiento montessoriano se expandiese por Inglaterra, Estados Unidos, Holanda, Alemania, Suiza, etc. (Suiza, por ejemplo, declaró oficial el sistema en todas las escuelas públicas).

Pero no todo fueron éxitos para Montessori, también tropezó con fuertes oposiciones, de modo que, como afirma Helming (1970,18), «a menudo vio derrumbarse lo que había levantado». Así ocurrió en Barcelona, a causa de la guerra civil española, y en Italia y Alemania con el movimiento fascista y nacionalsocialista respectivamente.

Tras la segunda guerra mundial, Montessori volvió a Europa (había permanecido durante la misma en la India protegida por Gandhi, donde su sistema era muy apreciado singularmente por su mensaje de libertad y respeto), y dio algunos cursos, el último de ellos en Londres en 1946. Murió el 6 de mayo de 1956 en Noord-Wijkaan-Zee, Holanda, donde sus ideas eran altamente valoradas, tal vez por su afinidad científica con el biólogo holandés De Vries.

Ángel Gómez Moreno
Universidad de Zaragoza

editorialepe.es

BIBLIOGRAFÍA DE LA AUTORA

El método de la pedagogía científica (1909). Barcelona, Araluce.

Manual práctico del método Montessori (1913). Barcelona, Araluce.

La autoeducación en la escuela elemental (1916). Barcelona, Araluce.

Il manuale «El manual» (1921). Merán, Napóles.

«El método Montessori y la educación moderna». *Revista de Pedagogía* (1922). Año I, núm. 6 (junio).

Il método della pedagogía scientifica aplicato all' educaziones nelle case dei bambini «El método de la pedagogía científica aplicado a la educación en las casas infantiles» (1926). P. Maglione & C. Strini, Roma.

Psico-aritmética (1934). Barcelona, Araluce.

Psico-geometría (1934). Barcelona, Araluce.

Grundlagen meiner pädagogik, «Fundamentos de mi pedagogía», en *Handbuch der Erziehungswissenschaft,* «Manual de la ciencia educativa» (1934). Munich, Kosel y Pustet. Tomo III.

Il bambino in famiglia «El niño en la familia» (1936). Todi, Tipografía Tuderte.

Door het kind naar een nieuwe wereld (1941). Heiloo.

Il segreto dell'infanzia «El secreto de la infancia» (1951). Garzanti.

Formazione dell'uomo «Formación del Hombre» (1953). Garzanti.

La mente del bambino (mente assorbente) «La mente del niño» «Mente absorbente» (1953). Garzanti.

De l'enfant à l'adolescent «Del niño al adolescente». París, Desclée de Brouwer.

To educate the human potential «Para la educación del potencial humano». Madras (India), Adyar.

editorialcepe.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social.* Madrid, Espasa-Calpe.

HELMING, H. (1970): *El sistema Montessori.* Barcelona, Luís Miracle.

LUZURIAGA, L. en Mª Montessori (1928): «Ideas generales sobre mi método». Madrid, Public. *Revista de pedagogía,* (Prólogo).

MONTESSORI, M. (1909): *El método de la pedagogía científica.* Barcelona, Araluce.

PIAGET, J. (1975): *Psicología de la inteligencia.* Buenos Aires, Psique.

SERRANO, L. (1915): *La pedagogía Montessori.* Lib. de los sucesores de Hernando. Madrid.

STANDING, E. M. (1974): *La evolución Montessori en educación.* Madrid, Siglo XXI (2ª edc).

VIGOTSKY, L. (1987): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade, (1ª ed. en español, 1964, en Ed. Lautaro).

editorialcepe.es

PARTE PRIMERA

IDEAS GENERALES SOBRE MI MÉTODO

editorialcepe.es

CAPITULO I

Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación.

Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debería vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado.

Esta adaptación inmediata y forzada a una vida social que no era la vida social del niño en el momento que el tratamiento le era aplicado, sino la vida del hombre que más tarde debía formarse en él, conducía a una serie de errores que han inspirado a la antigua escuela y a la antigua educación de la familia.

El niño no es considerado todavía como personalidad humana viviente y como miembro social. Es un devenir y, mientras no esté formado, para la antigua pedagogía el niño no es nada.

Y, sin embargo, el niño tiene una personalidad libre, como toda criatura humana. Lleva la sublime marca creadora del

editorialepe.es

alma que no puede desenvolverse fuera de su dignidad. No es únicamente el pequeño cuerpo adorable que rodeamos de nuestros cuidados, que alimentamos, lavamos, vestimos, etc., como más adelante el hombre tampoco vive únicamente de pan, y las cosas y cuidados materiales son secundarios y hasta pueden ser degradantes para su edad.

La esclavitud es para el niño, como para el adulto, algo que desenvuelve sentimientos enfermos y que envilece.

El ambiente social que ha sido hecho por nosotros es desproporcionado e incomprensible para él, que de este modo, forzosamente es un desterrado social, y se puede decir que muy a menudo la escuela representa la verdadera prisión de este ser inadaptable. Hoy se conocen muy bien las consecuencias desastrosas de la escuela sobre el niño, no sólo del lado físico, sino, sobre todo, desde el punto de vista moral; la educación del carácter, en efecto, es un problema que no se ha resuelto aún en la pedagogía diaria.

En la familia existe el mismo error de principio; se mira al fin futuro en la existencia y no el momento presente, es decir, a las necesidades de la vida. En la familia más progresiva, en el mejor de los casos, se comienza ayudando la vida física del niño: la alimentación racional, los baños, los vestidos, la vida al aire libre constituyen el último progreso.

Pero en la naturaleza, ¿quién está mejor nutrido que la minúscula abeja, quién se sumerge en el agua mejor que el pez, quién se viste de más bellos matices que el lirio, quién es en el aire más libre que el pájaro?

En las necesidades del niño no se ve la *humanidad* y las necesidades urgentes del alma infantil. El hombre que guarda en secreto el niño, queda desconocido; vemos solamente en él sus reacciones de defensa y su enérgica protesta, sus gritos, sus quejas, sus caprichos, la timidez, la desobediencia, la mentira, el egoísmo, el espíritu de destrucción. Así hemos cometido el error de

editorialcepe.es

juzgar las reacciones de defensa como la psicología característica de los niños, y nos hemos apresurado a corregirlas duramente, muchas veces hasta con castigos corporales. Y algunas veces tales reacciones representan el principio de enfermedades del alma y también de enfermedades propias del sistema nervioso, que comprometerán la personalidad futura.

Bien se sabe que la edad de la formación es la más importante de la vida: una deformación psicológica, una intoxicación espiritual durante ella, son cosas nocivas para el alma del hombre en el porvenir, como la intoxicación y la deformación físicas del embrión lo son para la salud del cuerpo.

La educación de los pequeños es, pues, la cuestión más importante para el porvenir de la humanidad. La delicadeza en la interpretación y en el tratamiento del alma infantil es de nuestra parte una cuestión de conciencia, y es absolutamente preciso ser clarividente y cambiar de dirección, o mejor dicho, guardarnos, según se ha hecho hasta ahora, de considerarnos como juicios inapelables, como impecables modelos para ofrecernos a los ojos del niño: en lugar de esto, llenos de defectos, hemos de considerar nuestra recíproca posición, al modo que queda bien indicada interpretando la famosa sentencia de Jesús: «La infancia es perpetuo Mesías que viene a los brazos de los hombres caducos y les ruega que retornen al Paraíso.»

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos aun en el de los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Es preciso sustraerle a la acción demoledora que, sin darse tregua, ejerce el adulto sobre él, a veces con vigilancia continua, otras con enseñanzas perpetuas, con restricciones arbitrarias, etc., etc.

En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo

editorialepe.es

posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación.

La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna, ser abandonada, porque no es de un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa.

Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. Hoy existen ya, en diversos países, arquitectos que estudian formas de construcción adaptadas a los niños, y es seguro que en un próximo porvenir veremos en las ciudades casas de un nuevo tipo, bellas casitas destinadas a los pequeños, y una cantidad de menudos muebles, de pequeños objetos, casi como los que en nuestros almacenes vemos hoy esplendentes para las muñecas en la semana de Navidad; no serán, sin embargo, juguetes, sino verdaderos objetos necesarios a la vida del niño.

Apenas se preparan objetos prácticamente utilizables para los pequeños. Vemos a éstos sumergidos en una actividad ordenada y maravillosa. Sus movimientos son evidentemente dirigidos por una fuerza volitiva que les impulsa a realizar acciones con un fin inteligente. Saben dirigirse, luego saben lo que quieren. Aun más, ellos sienten una necesidad de trabajo casi mayor que la de nutrición; ha desaparecido en el niño el glotón, y el obrero ha ocupado su puesto; un conservador escrupuloso de los objetos ha reemplazado al destructor; hay un niño silencioso y tranquilo en lugar del que se agita en perpetuo desorden.

Si carece de ambiente externo adaptado, el niño no puede realizar esta vida porque no encuentra medios de utilizar la fuerza enorme que la naturaleza ha puesto en él para dirigirlo a un ejercicio enérgico y continuado que debe perfeccionarle en sus funciones superiores.

editorialcepe.es

Se conocen ya por todas partes casas de los niños; se preparan objetos sencillos y prácticos, pero que tienen el fin de servir para el desenvolvimiento del alma del niño; muebles de barnices claros, ligeros, de modo que eviten choques y puedan fácilmente ser trasladados por el niño mismo. El barnizado claro tiene por objeto ver mejor las manchas que delatan el error cometido y facilitar al mismo tiempo la limpieza con agua y jabón. Son los muebles fácilmente transportables y ligeros no sólo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo.

Objetos frágiles y graciosos, de vidrio y porcelana, para que el niño pueda probar el dolor y el castigo bastante sensible cuando por un error de atención deja caer uno y lo pierde para siempre. ¡Oh este dolor ocasionado por la destrucción de un objeto querido! ¡Quien no será capaz de consolar a este niño humillado y lloroso delante de un vidrio roto; a este niño que de ahora en adelante transportará con toda la fuerza de su voluntad los objetos frágiles controlando sus músculos con todo el esfuerzo de que es capaz su cuerpecito!

He aquí un ambiente que corrige siempre, que no deja pasar ni el más pequeño error. Ahora no es necesario que la maestra intervenga; puede reposar contemplando tanta escena interesante… Ya sentirá poco a poco la voz de las cosas que hablan a estos niños, y al descubrir paso a paso sus personales imperfecciones les dirá mentalmente: «Sed mejores de lo que soy yo; la vieja obra debe ser destruida para cimentar la nueva obra de actividad y amor».

Por otra parte, la belleza del ambiente y de todas las cositas que contiene, invitan al niño a actuar, a multiplicar sus esfuerzos porque todas deben ser atrayentes; los paños de limpiar el polvo de color adornados con cintas, las escobas decoradas con dibujos, los pequeños cepillitos, son graciosos; las pastillas de jabón, círculos y rectángulos, rosa y verdes.

editorialepe.es

Todo ello parece llamar al niño y decirle: «Ven; tócame; cógeme; con el paño vestido de fiesta limpia esta mesa luciente; toma la escoba tan bellamente adornada y limpia con ella el pavimento; venid también, adorables manecitas, y sumergiros en el agua y jabón.»

Y así, es la belleza la que estimula a los niños respondiendo todos los días a las disposiciones individuales que nacen en su alma.

Y no es ya la maestra la que llama al niño por el nombre que la sociedad le ha dado: «Luis, barre el suelo»; «Juan, lávate las manos». La maestra descansa a un lado y observa el efecto de la belleza sobre el alma infantil, admirando la obediencia de la naturaleza a tan profundas necesidades. La alegría que experimenta el niño en la ejecución de sus trabajos le da una especie de sobreabundancia, de generosidad en la ejecución y un arrojo decidido que corresponde indudablemente a una necesidad interior; lo que evidentemente le impulsa no es conseguir el fin externo, sino ejercitar la energía interior que determina el móvil de sus actos. Ella constituye el hombre interior, y estos actos generosos superan tanto las necesidades externas, que hacen pensar en aquella máxima: «Sed niños activos, perfeccionar vuestras acciones para que fructifique todo lo posible el tesoro interior que Dios os confió al enviaros a la vida».

Estas repeticiones superabundantes, además de satisfacer la vida, hacen adquirir al niño verdadera habilidad. He aquí un pequeñito que sabe muy bien vestirse, desnudarse, que sabe abotonarse, abrocharse, anudarse, que sabe preparar perfectamente la mesa, que sabe lavar platos y vasos; cuando el niño de tres años sabe bastarse a sí mismo, cuando sabe quitarse y ponerse los zapatos, abotonarse sus vestidos, una alegría serena manifiesta sus sentimientos de dignidad humana, alcanzada haciéndose independiente de los demás. La exuberancia de las fuerzas infantiles se manifiesta pronto, utilizando en favor de los otros sus propias adquisiciones.

editorialpae.es

El niño se prodiga hacia los que actúan todavía en un grado inferior, abotona el abriguito del nene más pequeño, le anuda su zapatito y se apresura a lavar y enjugar el pavimento donde el otro ha dejado caer su comida. Cuando lava platos, lava también los que los otros han ensuciado; cuando prepara la mesa, prepara también los servicios de las personas que comparten su labor. Este trabajo, que su perfeccionamiento prodiga al servicio de los demás, supone un esfuerzo, y la realización de este esfuerzo es la única recompensa por la que se afana el alma infantil, porque estas acciones generosas le son tan necesarias, más necesarias que el pan. Yo vi un día a un niño todo melancólico sentarse al lado de una buena menestra caliente sin probarla, porque le habían prometido que él prepararía la mesa, promesa que había resultado un engaño. El deseaba más preparar la mesa que comer; la desilusión de su alma le hacía olvidar las necesidades de su cuerpo, porque su corazoncito era más sensible que su estómago vacío.

De tal modo se desarrolla la actividad interior y social del niño; él tiene un fin inteligente que cumplir, un fin que su inteligencia busca y que el ambiente le presenta con libertad para alcanzarlo.

Aunque su interés venga de raíces más profundas, el niño realiza estas acciones para satisfacer su necesidad de ejercicio, y seguir las leyes de crecimiento y perfeccionamiento es el blanco que lo estimula. Querrá lavarse las manos todavía muchas veces después de tenerlas muy limpias, porque ello es un ejercicio que conduce al ciclo de acciones necesarias, y necesario es lavarse las manos, como tomar el agua, la toalla, el jabón y servirse de todo ello con orden y precisión. Hay que constatar todavía el movimiento continuo que supone barrer la sala, colocar flores en los vasos, correr de una parte para otra, mover los muebles, sacudir los tapetes, preparar la mesa para la comida, y tantas otras acciones inteligentes que además de movimiento suponen gimnasia física. Estos movimientos, que llevan consigo las labores de menaje cuando se está obligado a realizarlos, van siempre acompañados de fatiga muscular.

editorialepe.es

Constituyen, pues, una gimnasia, que en vez de una palestra muscular, tiene la inteligencia como punto de partida. Pero estos ejercicios tan graciosos, tan agradables de ver cuando los niños los multiplican con tanta generosidad y que hacen las delicias de los visitantes de «Las casas de los niños», no son más que un adiestramiento, una parte secundaria de la actividad del niño. Los doctos, los hombres de ciencia, encuentran aquí el fenómeno de una concentración interior que le aísla, que hace al niño olvidarse de cuanto le rodea; algunas veces hasta de comer.

La anécdota muy conocida de Arquímedes, que no se entera del tumulto, que no se da cuenta de la rendición de Siracusa y se deja sorprender por el enemigo mientras estudia sus triángulos, es un aspecto de recogimiento del alma en sí misma. Y, sin embargo, es de este recogimiento y no de la erudición de los hombres de estudio, de donde salen los descubrimientos sensacionales que impulsan hacia el progreso a la sociedad entera.

Cuando el alma ha encontrado su verdadera palestra, exterioriza las manifestaciones de todas sus necesidades, que no sólo son moverse y alcanzar fines exteriores; hasta las relaciones sociales son solamente un aspecto de la vida.

Aparte de todas éstas, se hallan las necesidades más profundas que el individuo debe satisfacer por sí mismo, aislado de los demás, ocupado en un trabajo misterioso en el que nadie puede inmiscuirse, porque la intervención de un extraño es la interrupción y la destrucción.

Nadie puede influenciar a nadie para facilitarle esta soledad aparente que, sin embargo, es rica y llena de vida en el mundo invisible íntimo de cada uno de nosotros. El aislamiento, esto es, la concentración interior, la separación de las cosas exteriores, sólo el alma misma puede provocarla, el ambiente puede sólo facilitarla de modo indirecto con la calma y con el silencio y el orden. Ese estado superior sólo excepcionalmente se encuentra entre los adultos; son, sobre todo, los religiosos quienes lo conocen

editorialepe.es

y lo practican como fuente de la fuerza moral; de él viene la posibilidad de ponerse después en relación con la multitud de los hombres de un modo superior, sereno y benévolo. Son los religiosos, privilegiados con una gracia especial, quienes son capaces de una concentración interior muy acentuada que les conduce muchas veces a sustraerse absolutamente del ambiente que les circunda y refugiarse en un astro desconocido a todos los seres vivientes; son generalmente estas mismas personas las que pueden realizar las acciones sociales más extraordinarias, los que se avienen a soportar con paciencia las pequeñeces e imperfecciones de los hombres y los que soportan hasta sus persecuciones.

Existe, pues, una relación entre las ocupaciones exteriores de la vida social y el trabajo de concentración interior del alma. Aunque aparentemente contrarios, ambos estados se hallan profundamente ligados: el uno es la fuente del otro. La vida interior de aislamiento prepara las fuerzas necesarias para la vida exterior; la vida exterior, por su parte, facilita la concentración con el trabajo ordenado, y el consumo de las fuerzas se renueva y repara por el ejercicio íntimo del alma concentrada.

El hombre moralmente sano adquiere esta salud espiritual hecha de las fuerzas vitales del alma: se puede sentir esta necesidad de la vida interior como se sienten las necesidades de la vida física, el apetito y el sueño, por ejemplo. Pero los que han perdido esta conciencia de las necesidades de la vida psíquica interior se encuentran en una posición anímica tan peligrosa como lo está el cuerpo que no es capaz de percatarse de las necesidades de nutrición y reposo.

En nuestros niños pequeñísimos se advierten fenómenos que hacen pensar en la concentración y que, sin duda, son manifestaciones de un carácter esencialmente anímico. El cuadro parece enteramente diferente al que nos habíamos propuesto y deseado: al de la actividad social.

Objetos que no sirven para realizar acciones útiles atraen a cada momento toda la atención del niño que comienza a trabajar,

editorialcepe.es

que ejecuta movimientos que son generalmente pequeños movimientos de la mano, que se repiten mecánica y uniformemente para deshacer lo que la mano ha hecho y rehecho. Esto, que se repite tantas veces, que se puede decir sobreabundantemente, carece del altruismo de los ejercicios prácticos sociales, pero es preciso reconocer en el hecho otro fenómeno aparte. La primera vez que yo me percaté de la existencia de estos caracteres me quede estupefacta, preguntándome si no era un milagro o alguna otra cosa excepcional, porque ante mis ojos no se había desenvuelto todavía la teoría psicológica; se creía, y creía yo hasta entonces, que el niño pequeñito fuera incapaz de fijar su atención.

Y ante mí veía una nenita de cuatro años que con la expresión de la atención más intensa colocaba cilindros de madera de diferentes gruesos en un sostén, también de madera, que tenía preparados los huecos para recibirlos. Los colocaba correctamente, y después de haber terminado de colocarlos todos, deshacía lo hecho para colocarlos de nuevo otra vez. Y así continuaba sin cansarse. Conté las veces que repitió el ejercicio; eran ya más de 40 seguidas, me puse al piano e hice cantar a los demás niños, pero la pequeña continuó su trabajo inútil sin moverse y sin levantar los ojos, como si ella fuese extraña al ambiente que la rodeaba. Terminó en cierto momento, levantó satisfecha sus ojos serenos, como sintiéndose tranquila y aliviada, y sonrió como cuando un niño despierta de un hermoso sueño. Más tarde, varias veces he asistido a fenómenos semejantes. Los niños que han llegado a realizar estos trabajos de concentración parecen siempre más reposados y llenos de fuerza moral. Como si un camino se hubiese abierto en las profundidades de su alma, descubren sus mejores sentimientos, parecen más afectuosos con todo el mundo, más presurosos por servir de algo y deseosos de ser buenos. Así dicen alguna vez con voz queda, como si se tratara de confiar algún secreto: «Señorita, soy buena».

He aquí observaciones que se han utilizado por muchos y antes que nadie por mí. He interpretado una ley del alma capaz de resolver el problema de la educación.

editorialepe.es

Se ha llegado a las raíces mismas de la vida y, evidentemente, el desenvolvimiento del carácter, de los sentimientos, de la disciplina debe partir de esta fuente misteriosa y desconocida. Entonces mi trabajo consistió en buscar experimentalmente los objetos que podían estimular la concentración, y estudiar bien el ambiente para buscar las condiciones que pudieran favorecerla. Así fue como comenzó a edificarse mi método. Evidentemente es la llave de la pedagogía utilizar estos estados de concentración con la repetición mecánica de los ejercicios que se han compuesto para aprender todo lo que se refiere a la cultura: escribir, leer, dibujar, la gramática, la aritmética, la geometría, las lenguas extranjeras. Según todos los psicólogos, no es necesario para aprender más que poseer de un modo perfecto un interés profundo, una viva y sostenida atención, y más tarde utilizar esta fuerza interior para la cultura del niño. ¿Es esto posible? No sólo es posible, sino necesario. La atención para concentrarse tiene necesidad de estímulos cuya gradación debe ser creciente.

Son al principio estos objetos los que interesan al niño: cilindros de dimensiones diferentes, colores para colocarlos en gradación, reconocimiento de sonidos musicales, superficies más o menos rugosas para tocar, etc.

Luego viene el alfabeto, cantidades para contar, palabras para aprender, la gramática, el dibujo, las grandes operaciones de aritmética, problemas de historia, la naturaleza, que representan los grados de una escala de Jacob capaz de llegar hasta el cielo.

Es posible atender a las necesidades de la cultura en esta forma interior indefinible, de la cual habla Dante en el Purgatorio. El hombre no sabe de dónde le viene la inteligencia de las primeras ideas o el instinto de los primeros deseos, que en nosotros son como el instinto de fabricar la miel en las abejas.

Con no menor cuidado debe estudiarse la misión de la nueva maestra. Ella puede ayudar al niño en su ascensión hacia el perfeccionamiento y hacia la cultura, y ella puede destruirlo todo. No es fácil obtener de ella una renuncia a sus antiguos derechos,

editorialcepe.es

una convicción de no poder hacer directamente nada respecto a la cultura, respecto a la disciplina del niño; de hacerla vivir confiada en las fuerzas interiores del alma infantil. Ella querrá siempre aconsejar, corregir, enseñar a los niños, mostrarles la superioridad de la experiencia y de la cultura, porque hasta ahora no ha escuchado la voz del reloj que lleva en sí misma, y si no se halla revestida de humildad no podrá tener éxito. La divisa de San Juan, el precursor, debe ser su divisa: «Conviene que el crezca y que yo disminuya».

Pero su trabajo indirecto es muy grande. Ella ha llegado a ser como el maestro del Evangelio: «El que quiera ser el primero, debe hacerse el siervo de todos».

Su misión es preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de la vida práctica, meditar sobre aquello que perjudica al niño. Debe ser siempre serena, debe siempre estar pronta para acudir cuando sea llamada, entregarse a las necesidades de amor y de confidencias del niño, que son para él toda una preparación a la nueva vida. Directora del ánimo, debe ella tener una formación, sobre todo, moral. La consagrada a formar una humanidad mejor debe, como una vestal cristiana, aprender a considerar el fuego de la vida interior en toda su pureza, porque de la extinción de esta llama vienen las tinieblas que ocultan la verdad, el hielo que paraliza nuestras fuerzas mejores.

editorialepe.es

María Montessori es la más genuina representante de la saga de « medicos-pedagogos » que se convirtieron, a comienzos del siglo XX, en paladines de una profunda renovación pedagógica. Aunque su pensamiento teórico no está falto de rigor, lo cierto es que la obra montessoriana se ha hecho universal por su incidencia en las practicas pedagógicas con niños pequeños y discapacitados.

Es por esa razón por lo que nos ha parecido más oportuno publicar en esta colección, como primera obra de Montessori, la que hace referencia explicita a su metodología didáctica. De esta forma, pensamos que su lectura puede ser muy útil, tanto para los estudiantes de Magisterio (sobre todo, para los de educación infantil y de educación especial) y de Pedagogía, como para el profesorado en ejercicio.

Como podrán comprobar los lectores y lectoras de esta obra, una buena parte del material diseñado por Montessori está a la venta en cualquier comercio especializado en temas educativos. Afortunadamente, el resto de material didáctico es de fácil elaboración por parte del profesorado. Lo que estaba faltando en nuestro país, hasta ahora, era una reedición de la obra en donde Montessori explica como usar dicho material y en qué contexto espacio-temporal debe ser empleado.

Esperamos y deseamos que, como consecuencia de la publicación de esta obra, puedan beneficiarse los niños españoles de lo mucho que trabajó en pro de la infancia María Montessori.

ISBN: 978-84-7869-155-5

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid (España)
Tel.: 91 562 65 24 717 779 595
clientes@editorialcepe.es • www.editorialcepe.es

COLECCIÓN
CLÁSICOS CEPE • 8

editorialcepe.es