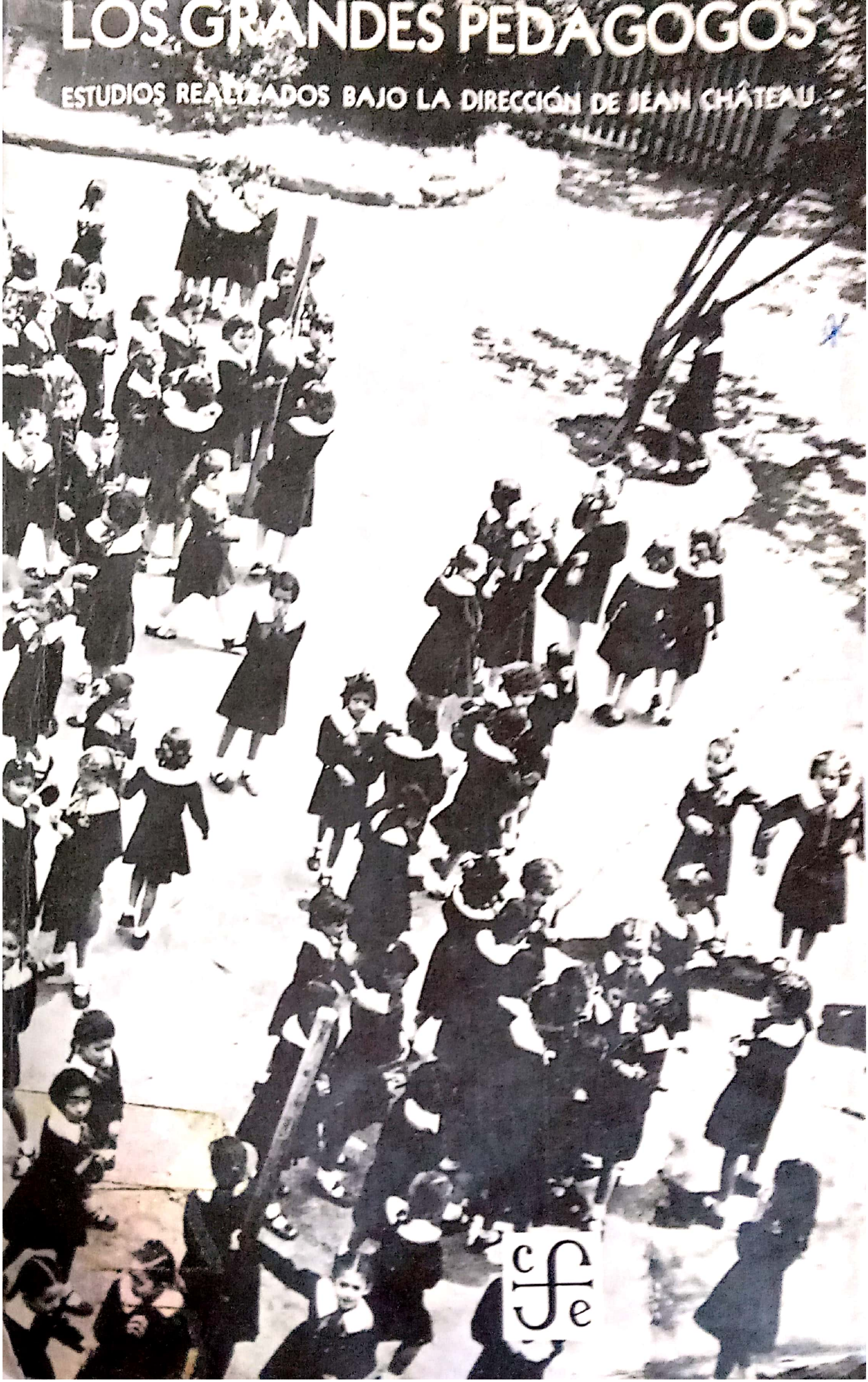
LOS GRANDES PEDAGOGOS

ESTUDIOS REALIZADOS BAJO LA DIRECCIÓN DE JEAN CHÂTEAU



Escaneado con CamScanner

XIV. MARÍA MONTESSORI
(1870-1952)

La obra y la personalidad de M. Montessori no constituyen solamente un capítulo de suma importancia en toda la historia de la educación contemporánea e incluso de la educación moderna; representan también el caso más significativo que dicha historia nos ofrece, puesto que su doctrina y sus realizaciones pertenecen con todo derecho al movimiento de la escuela activa, en el que ocupan, sin embargo, una posición completamente original; pero no puede decirse tampoco que deba su reconocimiento en parte o sobre todo a este motivo ni que sólo por él se explique su éxito entre otros re-

Biografía. María Montessori, nacida en Chiaravalle (Provincia de las Marcas) el 31 de agosto de 1870, doctora en medicina, encargada de un curso sobre la educación de los niños frenasténicos para los maestros de Roma y directora durante dos años de una Escuela normal ortofrénica en la misma ciudad, continuó sus estudios en Londres y París, frecuentó después de 1902 los cursos de filosofía en la Universidad romana, los de psicología experimental en las de Turín y Nápoles, y dio cursos libres de antropología pedagógica en la Universidad de Roma. Después de la inauguración de las dos Case dei Bambini en Roma en 1907 y la publicación de su primera obra. *El método de la pedagogía*, que, como las que siguieron, fue traducida a muchas lenguas, y el primer curso para maestros sobre su método dado en Città di Castello, protegida por dos bienhechores y amigos de la educación del pueblo, el barón Leopoldo Franchetti y su esposa Alicia, su actividad docente, de propaganda, de organización de las *Case*, se desplegó en el mundo entero durante 40 años; finalmente creó el Centro de Estudios Pedagógicos en la Universidad para extranjeros de Perugia, donde dio cursos y participó mucho en la actividad de la UNESCO. Murió el 6 de mayo de 1952 en Nordwijck en los Países Bajos. Entre sus iniciativas particulares dignas de mención, debe citarse la Iglesia de los Pequeños fundada en Barcelona después de 1916, con las mismas normas que la Casa dei Bambini, o sea con muebles, decorado, objetos de liturgia católica, etc., apropiados al niño: ensayo que estaba destinado a ser único en su clase y al que no correspondió nunca un estudio sobre el sentimiento religioso del niño y su génesis, aunque haya dado algunas aportaciones y orientaciones a la educación religiosa infantil como *I bambini viventi nella Chiesa* (1924), *La Santa Messa spiegata ai bambini* (1949), *La vita in Cristo* (1949), etcétera.

Desde 1913-14 sus estancias en Norteamérica, en muchos países europeos (Alemania, Gran Bretaña, España, Países Bajos, Suecia) y asiáticos (China, India, donde vivió bastante tiempo), las múltiples traducciones de sus escritos en casi todas las lenguas, los cursos y círculos de estudios montessorianos, difundieron en todas partes la doctrina y la institución de la educadora italiana, esparciendo su propia influencia en los países que, como Francia, Austria o Suiza, no llegaron a conocer una verdadera floración de instituciones específicamente suyas.

Escaneado con CamScanner

presentantes del mismo movimiento, de los cuales algunos no han ahorrado sus críticas a la gran educadora italiana.

La institución de la señora Montessori ha experimentado una difusión y un éxito extraordinarios en todas las latitudes y todos los climas, y sus ideas animadoras, sean cuales fueren las críticas que hayan recibido, y la inspiración general de su obra viven aún en la realidad pedagógica contemporánea y ejercen una seducción y una acción efectivas no sólo en la esfera estrictamente educativa, sino también en el espíritu social y moral de nuestra época.

El fenómeno es doblemente interesante porque la señora Montessori inició su obra sin tener conciencia de la meta a que debería llegar y sin proponerse un programa de trazos tan claros y concretos, ni una concepción educativa de tan vasto alcance como la que lleva su nombre. Su experiencia empezó en circunstancias y por motivos en gran parte contingentes; su pensamiento se desarrolló y maduró gradualmente a partir de dicha experiencia, y ella misma repitió siempre que los propios niños le habían enseñado lo que luego aclaró para sí y para otros, o sea, las leyes esenciales de la educación. Gracias a su observación y su penetración de educadora pudo deducir de la vida del niño en su instituto la formación de los principios que la norman y los métodos según los cuales deben educarse sus fuerzas.

La señora Montessori empezó su carrera con los estudios de medicina y obtuvo su doctorado en esa rama del saber. Por eso su primera inspiración procede del naturalismo. Pero su vocación pedagógica la orientó muy pronto hacia las aplicaciones de las ciencias naturales, en particular de la antropología, a la educación. Y su primera obra está consagrada a la *Antropología pedagógica*. Pero se comprende también que el terreno en donde se encuentran de manera más fácil y necesaria el interés y los problemas médicos con los de la educación, es el de los anormales. Por ahí, más o menos igual que Ovide Decroly, y casi en la misma época, abordó María Montessori sus observaciones y experiencias de educadora. Las experiencias memorables, y las investigaciones psicológicas y prácticas de un gran iniciador como Itard, y algún tiempo después, las de otro maestro francés en ese campo, Seguin, fueron su primera escuela. Ella dirá —con evidente exageración, o más bien con un equívoco evidente, que sólo explica la historia personal de la educadora— que la *pedagogía científica* se inaugura con dichos autores.

Escaneado con CamScanner

De todas maneras la convicción que sacó de esos estudios —y que inspiró su participación activa en el congreso pedagógico de Turín de 1898 y, más tarde, las conferencias que pronunció en varias ciudades y la creación de un curso normal ortofrénico en Roma— fue no sólo la de que el problema de los anormales es un problema esencialmente educativo, sino también la de que los descubrimientos y los progresos realizados o en vías de realización, en el terreno de la educación de los anormales psíquicos, revelaban, por esa búsqueda profunda que los hacía posibles, recursos y principios de educación que debían contribuir a renovar incluso la del niño normal. Reivindicaba como idea original suya la primera de las que hemos enunciado antes y que pertenecía realmente a sus maestros Itard y Seguin; pero la idea que era en realidad fruto de sus meditaciones y de su experiencia personal, era la de la posibilidad y la necesidad de traducir las conquistas de la pedagogía de los anormales y los deficientes mentales en medios para profundizar, corregir y perfeccionar sustancialmente los métodos de educación de la infancia normal.

En todo caso, la convicción que maduraba ya en el alma de la señora Montessori, era la de que a la pedagogía le es indispensable ante todo la base firme que le brinda la *psicología*. Pero ya entonces hacía blanco de sus críticas a esa psicología que era una psicología fisiológica o experimental o bien una psicometría y que no era capaz de percibir y de interpretar el dinamismo de la vida psíquica, porque sólo sorprendía, estáticamente, el hecho, el signo exterior, el producto, creyendo poder así dictar leyes a la educación, mientras que lo que importa ver es cómo y por qué ese estado del sujeto ha determinado, qué energías profundas y qué coeficientes educativos han modificado al sujeto mismo conduciéndolo a ese resultado. La psicología necesaria era para ella una psicología *en acción*, que vigilara las eclosiones y las revelaciones y comprendiera el proceso a la luz de la acción educadora misma, dominando las dificultades y los auxiliares que responden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transformaciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan a actos e integraciones sucesivas.

En el interior de un pensamiento orientado originalmente en el sentido del naturalismo, germinaban de esta manera semillas de una concepción diferente y más profunda, destinada a tomar poco a poco un tono y un acento completamente religiosos y místicos. Gracias

Escaneado con CamScanner

a circunstancias exteriores, este pensamiento, en su primer vuelo aún, se insertó en una actividad práctica, en un plano esencialmente social.

El *Istituto dei Beni Stabili* (Instituto de los bienes inmuebles) de Roma y, en primer lugar, su meritorio Presidente, el ingeniero Eduardo Talamo, se esforzaban, a principios del siglo XX, en sanear los barrios más populares de la ciudad, edificando grandes viviendas higiénicas para los obreros. La necesidad de reunir y cuidar en salas especiales de esos edificios a los niños de obreros ausentes todo el día, a causa de su trabajo, tratando a la vez de educarlos, sugirió la idea de confiar esa misión a la señora Montessori. El 6 de enero de 1907 se inauguraba, pues, en el barrio de San Lorenzo, calle de los Marsi, la primera Casa dei Bambini (Casa de los Niños), nombre inventado por una inteligente amiga de María Montessori, Olga Lodi; y la segunda Casa no tardó en abrirse. La carrera de la gran educadora en el terreno práctico se iniciaba así. Se situaba, como ya hemos dicho, en una iniciativa social bien concreta, cuyo sentido meditó e ilustró en seguida la señora Montessori, de acuerdo con un ideal de la casa y la familia moderna obrera, socializada en una comunidad de vida que debía conciliar a la madre y la obrera, aprovechar todos los servicios y todas las instalaciones que la sanean y la espiritualizan, hacer de la casa de los pequeños, en su interior, uno de sus elementos esenciales, interesando la responsabilidad y la buena voluntad de todos los padres como moradores del edificio, en la higiene y el desarrollo de la escuela, acostumbrándose a preocuparse por la educación de sus hijos.

La institución educativa se separaría luego de la institución social, con la cual y al servicio de la cual había nacido. Pero, incluso después, fue en ella donde se realizaron las experiencias y maduró el método educativo de la señora Montessori.

Su primera obra importante, *Il metodo della pedagogia scientifica e la Casa dei Bambini* (*El método de la pedagogía científica y la Casa de los Niños*) de 1907, nos presenta el cuadro de la organización educativa y al mismo tiempo los principios y los trazos fundamentales del método. El que la pedagogía deba ser, según la señora Montessori, *científica*, es en parte consecuencia de su preparación de naturalista, y en parte una afirmación que tiene un sentido más vasto al que incluso podríamos llamar polémico y correlativo, es decir, que la educación debe inspirarse en la naturaleza

Escaneado con CamScanner

y las leyes del desarrollo del niño, cuidadosamente observadas y liberándose bien de toda presuposición metafísica, bien de toda traba de tradición o hábito, las cuales se traducen prácticamente, una y otra, en decisiones arbitrarias. Los adultos, en general, han educado siempre de acuerdo con puntos de vista arbitrarios, que son a la vez una violación de la naturaleza o de la libertad, por lo tanto de una ley y de un valor igualmente sagrados. Se ha considerado siempre lo que el adulto cree que debe ser el niño, o, más bien, lo que el adulto pretende del niño, desde su punto de vista; no se ha atendido nunca, o casi nunca, a lo que el adulto debe al niño, a lo que reclaman de éste la naturaleza, la vida, su porvenir, los motores interiores inviolables de su desarrollo. En el fondo, para la señora Montessori, los términos *naturaleza* y *libertad* coinciden y la inspiración de Rousseau es evidente aquí. Pero esta naturaleza sólo es, por otra parte, un impulso originario, interior, de actuar y crecer para actuar mejor, física y espiritualmente, una energía que tiende a sacar del interior elementos útiles a su propio florecimiento y a su propio crecimiento; es el poder creador de un ser llamado a realizarse y a forjarse él mismo siguiendo un designio infalible si las intervenciones irracionales, las pretensiones y las violencias de los adultos no entorpecen o desvían su ruta. Y la inspiración de Froebel, consciente o no, se añade aquí, por la fe en un designio seguro y providencial, a la de Rousseau.

Por lo tanto lo necesario —he aquí el primer motivo esencial de la enseñanza de M. Montessori— no es enseñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu. Con este fin es preciso ante todo que el medio le esté proporcionado desde el punto de vista cuantitativo, o sea que el mobiliario, los útiles, los objetos de observación, los medios de trabajo correspondan a sus dimensiones físicas y a sus fuerzas y sean tan perfectamente propios del fin que pueda fácilmente alcanzarlos, moverse entre ellos, utilizarlos —¿y no es esto el primer postulado de una reforma *psicológica* y *pedagógica* del edificio escolar, como se ha reconocido sobre todo en Alemania y en Suiza, por desdicha sin demasiadas consecuencias positivas, particularmente en otros países? En segundo lugar, la preocupación de la señora Montessori —y Rousseau queda aquí rebasado, como también toda forma de subjetivismo, negativismo o anarquía peda-

Escaneado con CamScanner

gógica— es evitar que la iniciativa y la actividad espontánea del niño se ejerzan por casualidad, por un simple impulso subjetivo, sin que tengan base o apoyo en la realidad. La actividad, sea cual fuere su primer impulso, sólo se organiza convirtiéndose en verdadera libertad dentro de un medio objetivamente organizado en el cual su ejercicio encuentra naturalmente estímulos o bien un orden y una disciplina aparentemente involuntarios e insensibles, si se quiere, pero no menos reales y eficaces.

Por eso la *Casa dei Bambini* dispone de un material complejo, adaptado a formas determinadas de actividad, en las cuales el pequeño pueda interesarse fácilmente obteniendo un desarrollo bien reglamentado de sus poderes mentales y físicos y un aumento continuo de descubrimientos personales.

En tercer lugar, debe observarse que el interés dominante de esa edad se dirige precisamente hacia el mundo exterior, las cosas sensibles y las actividades que pueden ejercerse en las cosas o por medio de ellas; por lo tanto, es un interés que, aunque siempre espiritual en su génesis y su meta, es siempre sensorial por su contenido y su dirección actual; y es providencial y natural que así suceda, porque son ante todo experiencias concretas y precisas, imágenes de cosas y de sus propiedades, lo que debe nutrir el espíritu del niño; y en contacto estrecho y directo y en equilibrio con el mundo exterior debe construir su pequeño *mundo,* probar y madurar sus fuerzas y su capacidad de acción. Por eso todo el material educativo de la *Casa dei Bambini* es un conjunto de medios en vista de la educación de los sentidos y del ejercicio de actividades motrices y manuales. Podría reconocerse aquí la influencia de este método fisiológico —como él lo llamaba— de Seguin, uno de los primeros maestros de María Montessori. Pero es seguro que el fundamento explicativo del método de ésta tiene un carácter mucho más general y más profundo. Lo que, sin embargo, no impide que algunos elementos del material Montessori y algunos de los ejercicios que la educación italiana ha introducido en su institución hayan sido sugeridos primeramente por Seguin o por su discípulo y continuador Bourneville.

Es evidente que, por sus motivos constitutivos, por sus principios, su práctica, la institución Montessori iba a participar, trayéndole una contribución original y una autoridad nueva, en ese movimiento de la escuela o de la educación activa que ya seguía su marcha en Eu-

Escaneado con CamScanner

ropa desde fines del siglo XIX, con el primer apostolado de Seidel en Alemania y en Suiza, con las escuelas de Reddie en Abbotsholme y de Badley en Bedales, Inglaterra, y la de Denolins (Escuela de Roches) en Francia, con la constitución de la *Oficina internacional para la escuela nueva*, organizada por Adolphe Ferrière, con la obra de reforma de Kerschensteiner en Munich, con la de Ligthart en Holanda, y en Bélgica la de Ovide Decroly, quien el año 1907, el mismo en que se inauguró la primera *Casa dei Bambini*, creaba la tan famosa Escuela de la Ermita en Bruselas, después de haber fundado, en 1901, la Escuela de Enseñanza Especial, igualmente bien conocida.

El material de la Casa Montessori fue diligente y finamente seleccionado y predispuesto para cada sentido y para las más diversas formas de la actividad motriz: para los colores, para el sentido visual de las formas y de las dimensiones, para los sonidos y su altura, intensidad, timbre, para las cualidades táctiles, para las sensaciones musculares y el movimiento, para las percepciones estereognósicas resultantes, para las sensaciones ponderales, térmicas, etcétera. Pero dicho material, adaptado a un ejercicio de experimentación continuo, lo está asimismo para una acción, comparación, combinación y construcción continuas. La destreza del movimiento se empareja con la de observación, la habilidad de operación con la de distinción y comprensión. El fin no es sólo comprobar y enseñar, sino hacer adquirir el dominio del propio cuerpo y de las cosas, e incluso facilitar que el niño *cree* su propio cuerpo —en el sentido exacto de un célebre pasaje del *Emilio*—, que lo cree como *función*, como elemento vivo e instrumento realizador e individualizante de la personalidad humana, como poder positivo que se organiza dando un orden y un sentido al mundo sobre el cual actúa, y apropiándoselo. En este ejercicio asiduo de sus órganos sensoriales y motores, el material adoptado debe garantizar al niño la posibilidad de probar y reprobar, de corregirse por sí mismo, para lograr el éxito. Se ha observado que ese material de la señora Montessori es de índole distinta —al menos en gran parte— al material inventado y adoptado por O. Decroly o por las dos hermanas italianas Agazzi, meritísimas creadoras, ellas también al mismo tiempo que María Montessori, e incluso un poco antes, de un nuevo tipo de asilo que lleva su nombre; en efecto, estos últmos educadores prefieren, en general, ejercitar el espíritu de observación de los niños

Escaneado con CamScanner

en objetos concretos del mundo real, o en sus imágenes, mientras que la primera utiliza un material que se dirige a cada sentido en particular y pretende aislar cada una de las cualidades sensoriales. Por esto se ha dicho que ese material es analítico y abstracto en el sentido, naturalmente relativo, de que simplifica la realidad y aísla, en la medida de lo posible, las propiedades de las cosas, para que puedan imponerse a la atención y ser reconocidas, distinguidas, valorizadas por sí mismas con la mayor exactitud. Lo que explica, por otra parte, el método escogido por M. Montessori, es: *1)* el hecho de que desea justamente que se haga una gimnasia de precisión de los poderes sensoperceptivos y motores; *2)* que esta forma de ejercicio le parece la más adecuada para suscitar problemas bien definidos y concretos en los que penetre a fondo la actividad del pequeño; *3)* que el niño debe establecer ante todo las líneas exactas de los esquemas, los parecidos y las diferencias muy sencillas, claras, intuitivas, distintas y fáciles de discernir como lo son entre ellos los mismos sentidos, y que le sirven para dar un orden a la realidad infinitamente compleja y variada con la cual va a hallarse en contacto, y por decirlo así, para catalogar sus diversos elementos.

Por otra parte, toda esa rica —y a veces, desde el punto de vista práctico y económico, superabundante— utilería, denuncia a juicio de algunos críticos una concepción sensualista y analítica o atomística y asociacionista de la vida del espíritu, y al mismo tiempo un artificio preconstituido que acaba en un mecanismo pedagógico, en lugar de constituir un proceso de afirmación y desarrollo de la libertad por parte del niño.

Pero María Montessori está persuadida de que la acción, el descubrimiento, la conquista personal del niño deben ser sugeridas y ayudadas en cierto modo por un *medio* —como ya hemos dicho— que le ofrezca posibilidades y atractivos, por un conjunto de estímulos convenientes, preordenados de acuerdo con sus necesidades efectivas y capaz de plantearle problemas interesantes. La institutriz a quien Montessori quería más bien llamar *directora* —puesto que sólo vigila y provee, no enseña, no impone nada— ayuda a los niños a darse cuenta del material y de su posible utilización. El niño elige espontáneamente la tarea que le interesa más y se aplica a realizarla. La directora vigila y sólo interviene si se le pide ayuda, o para evitar, si ése es el caso —por otra parte muy raro—, que uno de los niños reclame el material que ya fue escogido por otro. La

Escaneado con CamScanner

Casa Montessori es un lugar donde todos los pequeños se consagran a un trabajo concreto e interesante, a un problema que les es propio. El orden y la calma, junto con la actividad y la espontaneidad, reinan allí como soberanos. La intervención directa acude únicamente cuando alguien quiere hacer supercherías o impedir y entorpecer el trabajo ajeno. Incluso en este caso, el castigo más duro —como signo de su inferioridad, de su no-adaptabilidad— consiste en aislar al culpable dejándolo inactivo e inútil, sin tarea que hacer, excepción extraña y desconcertante en la clase.

El que el material escogido se funde en una teoría sensualista y naturalista y en procedimientos puramente analíticos, contrarios a la naturaleza sintética de la actividad del espíritu, no constituye una crítica exacta y decisiva desde todos los puntos de vista, aun cuando el método práctico y la organización técnica de la Casa le brinde cierta justificación. Basta pensar que en los últimos años María Montessori —que, además, nunca demostró haber seguido muy de cerca, metódicamente y adoptando una posición manifiesta, los extraordinarios desarrollos de las investigaciones y la literatura referentes a la psicología de la infancia (que ciertamente no desconocía)— reconoció como cierta la teoría de Decroly y de Claparède sobre el *englobamiento* del conocimiento primitivo del niño, y no ha dejado de aludir a la teoría de la *Gestalt*. Puede que haya en esto un síntoma de coherencia insuficiente y poco madura; pero es también la prueba de que no puede tratarse, en este caso, de una inspiración propiamente analítica y asociacionista. En el fondo, su fe más viva reside precisamente en los poderes sintéticos y creadores del espíritu, y los *mecanismos*, que con frecuencia pueden parecer demasiado artificiales y denunciar más bien una acción previsora y reguladora por parte del exterior que un verdadero ejercicio de libertad por parte del niño, son únicamente un sustrato y un instrumento, y no factores decisivos. La adquisición y la organización de aptitudes motrices son esenciales, y el movimiento es concebido, en general, como un órgano primero de formación del sujeto, pero precisamente porque éste posee un poder espiritual que se hace dueño, poco a poco, de dichos mecanismos motores y los utiliza para sus conquistas. Así, cuando en el examen de la evolución sucesiva de los intereses en el alma del niño, encuentra la determinación de las leyes de dicha evolución establecida por Gesell, lo que precisamente le objeta es que él considere ese proceso y sus leyes

Escaneado con CamScanner

como de índole *fisiológica*. Tampoco le da a la imitación la importancia que le prestan tantos otros educadores y psicólogos de la infancia; en efecto, el proceso por el cual el infante y el niño crecen y se forman no es imitativo; es, más bien, como ella lo llama, de *encarnación*. El espíritu del niño —dice ella— es *absorbente*, es decir, que tiene el poder —activo, por lo tanto, propiamente, creador— de atraer a sí los elementos que le son indispensables o útiles, de apropiárselos, transformándolos en su carne, su sustancia vital, como el organismo que no copia los materiales que le brinda el exterior, sino que los asimila convirtiéndolos en su propia sustancia, en tejidos que viven aumentando en fuerza y extensión. La señora Montessori nos dice explícitamente que el impulso al movimiento es espiritual y "que al principio la actividad del niño es psíquica y no motriz", psíquica y, añadimos nosotros, sintética. Lo que se observa siempre es un período más o menos largo de preparación y de *absorción*, en el cual se acumulan las experiencias —a menudo con ese carácter que se observa en el pequeño, de una repetición insistente del mismo ejercicio, como para darse a sí mismo la prueba de que *la cosa es verdaderamente así*, que es dueño de ella, que la posee definitivamente—, se componen y definen los mecanismos, se organizan los diversos instrumentos, mientras que una razón y una voluntad, no autoconscientes aún, parecen vigilar y esperar hasta que surja un descubrimiento, hasta que una revelación ocurra y el espíritu capte de súbito un sentido y un fin a los que servía todo ese *material;* entonces éste se interioriza, se convierte en una verdad o un valor gracias a los cuales el niño se siente más encajado en la comunidad espiritual de los hombres. Lo mismo sucede con el lenguaje, el número, la capacidad de leer y escribir, que no necesita ser enseñada. El pequeño que ha observado las figuras de las letras, que las ha palpado, manejado en relieve, combinado, que se las ha hecho familiares, llega espontáneamente, en un momento, a una verdadera y auténtica *explosión*, a la producción súbita e imprevisible de una capacidad nueva, de una conquista importante; comprende qué es la escritura, en qué consiste el acto de expresarse con signos gráficos, *ha aprendido* a escribir por sí mismo, *sabe* escribir.

Todo el método Montessori es un método de investigación libre, de trabajo libre por parte del niño, según las necesidades naturales de su desarrollo, pero sobre la base de una preparación objetiva, de un material conveniente ofrecido por el medio y que es

Escaneado con CamScanner

función de una intervención propiamente *social* —no determinante, sino únicamente predisponiente y auxiliar— en el proceso educativo. María Montessori está completamente dominada por una fe inquebrantable en el impulso natural del ser humano hacia su crecimiento, hacia su formación completa, por una sucesión de etapas, cada una de las cuales, casi siguiendo un designio providencial, señala la satisfacción de una necesidad esencial para el proceso y prepara el camino ulterior. Es imposible no recordar lo que Claparède llamara *educación funcional*. Hay aquí una especie de predeterminación natural que se expresa en leyes, pero que es al mismo tiempo libertad, porque en cada una de sus fases, en cada una de sus conquistas se expresa y se realiza una fuerza originaria y creadora, que tiende hacia sus fines y no es necesitada por lo que precede de una manera mecánica, que *quiere* acrecentarse, conquistar para sí misma una forma y un mundo, que se supera de continuo como para realizar su vocación. Por eso María Montessori continúa hablando, por una parte, en las obras sucesivas de su madurez y su ancianidad (*Il segreto dell' infanzia, La scoperta del bambino, La mente del bambino, Formazione dell'uomo, Del niño al adolescente*, obra escrita en francés que nunca se tradujo al italiano) del proceso educativo como de un proceso natural y, por otra parte, declara ver en la formación del hombre, surgido de ese germen primordial que no es casi nada, un milagro y un misterio, y acentúa más y más el sentido religioso que tiene de él y por el que quisiera que fuese considerado y respetado por todos. Toma en la doctrina de De Vries el concepto de *mutaciones* súbitas, que en el orden biológico hacen nacer de pronto nuevas especies, y que, en el proceso psicogenético, dan a luz formaciones y conquistas espirituales que han sido preparadas en secreto, pero que tienen el carácter de la novedad y de la creación. La señora Montessori llega hasta imaginar, dándoles el nombre de *nebula*, unos gérmenes originales, misteriosos, provistos de una carga, de una energía potencial, que determinan poco a poco esquemas y planes de acción en los cuales la vida se organiza y se desarrolla gradualmente; y a veces el concepto de *nebula* se asimila, bajo la influencia manifiesta de las corrientes *behavioristas*, con la *horme* de Percy Nunn y de MacDougall. María Montessori prefiere hablar más que de intereses, de *períodos sensibles*, e incluso aquí vuelve la sugerencia de De Vries. En cierto momento el impulso inmanente en el interior se orienta hacia determinados fines, hacia

Escaneado con CamScanner

ciertos objetos, ciertas realizaciones que se convierten en la tarea actual, la exigencia más importante, la necesidad central que se trata de satisfacer. Entonces el niño se interesa en unas cosas más que en otras. El espíritu habla con la urgencia de la naturaleza, reclama y pretende seguir la ruta ascendente que le es asignada por su vocación. Lo importante es vigilar y captar la revelación de tales períodos sensibles y ofrecer al niño lo que él mismo juzgue oportuno para satisfacerlos. Y, algo no menos importante, hay que vigilar no solamente la iniciación de los períodos sensibles y satisfacerlos con ocupaciones adecuadas, sino también no dejarlos pasar sin fruto. Tienen su nacimiento y su declinación. Si ésta llega, ya no se reanima el interés, ni se lo hace surgir; una fuerza preciosa se desvanece por atrofia. Por ejemplo, el niño ávido de leer, se muestra ya indiferente a ello.

Es, pues, un trabajo oscuro y admirable el que realiza la naturaleza en el organismo físico y espiritual del niño; se revela en la gravedad de su aplicación, en la tenacidad con que se entrega a su trabajo, en el orgullo con que lo realiza. El espectáculo que la Casa dei Bambini ofrece y debe ofrecer, según su creadora, es precisamente el de una comunidad de niños que trabajan tranquilamente, cada uno en lo que le interesa. Hay que respetar esa actividad intensa, que es sagrada. El error sacrílego de los adultos consiste en no comprender la función constructiva de ese trabajo autónomo y la curiosidad y concentración del niño frente a un problema que lo ocupa: en turbarlo, distraerlo con órdenes o prohibiciones inoportunas sugeridas por su interés personal o por su insensibilidad ante la importancia que reviste para el niño y para ese niño, lo que parece inútil, fútil o incluso peligroso, mientras que la abstención debería aparecer como el primero de los deberes, o si se quiere, como el sacrificio más humano y más benéfico que puede exigir el alma del niño. Por eso uno de los caracteres profundamente diferenciados que presenta la Casa montessoriana comparada con el Jardín de Froebel, es la ausencia casi total, en la primera, de la imaginación y del juego en el sentido estricto de la palabra, que son tan esenciales en el segundo. María Montessori ha declarado que después de haber introducido los juguetes en su instituto, en un primer período, tuvo que eliminarlos con bastante rapidez, porque los niños no sabían qué hacer con ellos, ya que estaban interesados en problemas más importantes presentados por el medio y el material ofrecido a su aten-

Escaneado con CamScanner

ción. Por otra parte, y en el fondo, María Montessori está de acuerdo con Freud al considerar la imaginación como una evasión de la realidad, aunque piensa, al contrario, que es en la realidad, orientándose hacia ella, obrando sobre ella, y *absorbiendo* los elementos vitales para sus fines, como la razón oculta del niño, directora inconsciente de su desarrollo, se convierte en razón consciente e ilustrada. Esto no impide que M. Montessori haya acogido en su Casa elementos lúdicos: como por ejemplo, la *lección de silencio* que todos los pequeños toman con empeño ante un signo de su maestra, procurando inhibir todo movimiento y todo ruido y regocijándose de esta condición nueva e insólita del ambiente, debida a su poder de autodominio que les brinda la posibilidad de muchas observaciones interesantes y experiencias curiosas. Como otras fórmulas de estímulo sustancialmente lúdicas, pero que consisten igualmente en una aplicación de energías mentales y físicas a un resultado útil y concreto. La institución montessoriana no carece de cierta influencia debida a Froebel —influencia conformada por los ejemplos italianos más próximos— con la introducción de algunos ejercicios que consisten en un verdadero trabajo constructivo o artístico como el del *alfarero;* ni del influjo de una educadora inglesa, Lucía Latter, que se manifiesta en la introducción de actividades gratas, jardinería, etcétera, en un contacto más directo y claro con la naturaleza. Y todo esto, como la *gimnasia rítmica* y los instrumentos musicales simples, etc., ajeno al empleo del material típico y bien conocido de la Casa dei Bambini y del método personal y característico de su autor. Lo cierto es que dicho método nos presenta niños que trabajan —en el plano, naturalmente, de sus intereses espontáneos— más bien que niños que juegan. De ahí surge otro rasgo propio de la institución: una verdadera sociabilidad, una forma de colaboración, una cultura específica e intencional de relaciones, de responsabilidades, de sentimientos sociales de cada uno hacia todos los demás, son rasgos que no se perciben, al menos en grado suficiente. Sergio Hessen ha dicho que, mientras el Jardín de Froebel da la idea de un "coro basado sobre el acorde de contrapunto de lo multiforme", en la institución montessoriana, donde el niño prosigue tranquilamente su tarea, se tiene más bien la impresión de la "unidad mecánica del unísono". Estas observaciones contienen mucha verdad. Lo que María Montessori puede replicar por su cuenta es, y en cierto modo lo ha subrayado, que no faltan en la Casa las oportunidades

Escaneado con CamScanner

para la actividad social, como en el caso de los niños algo mayores que ayudan al pequeño en sus dificultades —y debe observarse que la educadora italiana prefería no separar en su institución las distintas edades que se extienden siempre de los tres a los seis años— o en la *lección de silencio* y otras similares; y más aún, que la coexistencia misma de tantos niños, el respeto a los otros y a su trabajo, al que cada uno se acostumbra, son ya una escuela de sociabilidad, y precisamente de esa sociabilidad de *cohesión,* como la llama, que es la más simple y primordial y debe preparar la otra, de verdadera colaboración y organización voluntaria de la comunidad, como la trama de hebras paralelas debe preceder al tejido que en ella se forma y suministrarle un fondo.

De este modo de concebir la formación lenta y libre del hombre proceden dos consecuencias:

La primera es que la señora Montessori no teme en absoluto la *precocidad,* o cierta precocidad, y esto en el fondo por las mismas razones por las que Rousseau la despreciaba y la condenaba. Porque lo que incluso aquí tiene una fuerza determinante, es la fe profunda en los poderes de la naturaleza y en los milagros de que es capaz la actividad autónoma del niño. Lo que constituye una deformación peligrosa es la precocidad artificial y sólo aparente producida por el adulto al reglamentar a su modo y al someter a esfuerzos no naturales la actividad del pequeño. A este abuso de intervención y de autoridad se deben las deficiencias más graves, las deformaciones más desastrosas, las faltas de armonía más flagrantes en el alma e incluso en el cuerpo del niño. Y, al contrario, cuando su espíritu se halla situado en las mejores condiciones para ocuparse de sus tareas de acuerdo con los intereses y las necesidades de su edad, y puede realizar tranquilamente, conforme a las leyes que actúan en él, esos períodos de *preparación latente,* silenciosa y milagrosa que producen las *explosiones* creadoras y las conquistas decisivas en el desarrollo espiritual, entonces es cuando sus energías naturales maduran frutos imprevistos, con una rapidez inesperada. Y no es posible que el espíritu humano nos parezca precoz si se le abandona a sus propias virtudes y a la acción de sus propias leyes, comparándolo con la acción tortuosa, generadora de estorbos y de aberraciones, que el adulto ejerce habitualmente sobre el desarrollo del niño. Por lo tanto, María Montessori no sólo no se alarma, sino que se complace de que en su Casa, el pequeño de tres a seis años pueda

Escaneado con CamScanner

llegar naturalmente a conquistas que se reservan en general a la escuela primaria, es decir, por ejemplo, a la de una gramática de la lengua, a la lectura y la escritura, al dibujo, la aritmética, incluso a las primeras nociones de álgebra. Es la *cuadriga triunfadora,* como ella la llama, del espíritu infantil que ya, según el método Montessori, sigue su curso en una edad que se considera normalmente como preescolar. Y es también una de las observaciones que los críticos hacen a veces acerca de dicho método, atribuyendo a lo ingenioso de los procedimientos y a las solicitaciones mal disimuladas de la educadora, más que al progreso espontáneo de la mentalidad del niño, a sus intereses naturales, a su libre actividad, esas adquisiciones de nociones y destrezas que se consideran generalmente como precoces y susceptibles, por consiguiente, de producir un cansancio excesivo en las energías intelectuales y nerviosas del pequeño. De aquí se deduce, por otra parte, que la tarea misma de la escuela primaria y sus relaciones con la institución preescolar se encuentran notablemente desplazadas. La escuela elemental recibe al pequeño ya provisto de muchas nociones y capacidades, y no necesita repetir lo que ya ha conquistado fácilmente por sí mismo; puede desarrollar un programa mucho más avanzado, continuando, claro está, el método aplicado con tanta fortuna en la Casa dei Bambini. Precisamente la señora Montessori ha desarrollado, con gran prudencia y penetración de educadora, las aplicaciones del mismo método a las distintas ramas de la enseñanza primaria en la obra *La auto-educación en las escuelas primarias* (*L'autoeducazione nelle scuole elementari*), en 1916. También es evidente que la pedagogía montessoriana, aunque se aplica con especial fortuna y con los resultados más significativos y más ampliamente observados y expuestos, a la educación del pequeño, se extiende, sin embargo, a todo el vasto dominio de la educación humana, y quiere llevar su espíritu renovador, con la reivindicación del esfuerzo personal, de la experiencia y de la investigación autónoma, del respeto al desarrollo natural de los poderes intelectuales y prácticos, hasta todas las ramas y todos los grados de la escuela hasta la Universidad.

Sin embargo, es cierto que en esas enseñanzas —hay que llamarlas así— que en la Casa dei Bambini se relacionan con la educación sensorial propiamente dicha, los procedimientos de la educación italiana no están de acuerdo con esas formas de libre iniciativa y de expresión espontánea de los movimientos interiores e imaginativos

Escaneado con CamScanner

que caracterizan a otras pedagogías *activas*. Parece más bien enlazarse con esos representantes del activismo educativo que combaten la espontaneidad y el *expresionismo* en favor de una actividad intensa, pero metódicamente reglamentada. Aquí, con mayor claridad aún, la verdadera libertad se identifica con el carácter personal del trabajo y de la experiencia, disciplinados por las leyes internas del crecimiento del sujeto y de la formación de sus potencias. La señora Montessori rechaza en su madurez —aunque lo aceptó en la primera edición del *Método de pedagogía científica*— el *dibujo libre*, ese *lenguaje gráfico*, como se le ha llamado, que es para el niño una manera absolutamente espontánea de reproducir con signos gráficos y en colores su visión de las cosas, lo que sucede en su fuero interno o en sus ojos abiertos al mundo. Cree firmemente que el dibujo debe ser un aprendizaje, que exige, por una parte, una formación de los órganos y las destrezas motrices, por otra, una disciplina de los sentidos y de la observación de las cosas.

Aplica también un método riguroso a la lectura y a la escritura; un método que quiere, sin embargo, eliminar toda la enseñanza tradicional, directa y mimética, y apoyarse en procedimientos de estructuración natural de los mecanismos de aprendizaje. El aspecto más activo del método reside en el hecho de que se comienza por la escritura, porque en ésta, el niño parte de su ser interior, de lo que conoce, de lo que piensa, es decir, de la palabra que está en su espíritu y que se trata de exteriorizar, mientras que en la lectura la palabra se da como algo exterior que no se conoce y que hay que comprender. Por lo tanto, separación clara de los dos aprendizajes, en contra de la práctica moderna, casi universal, y los datos más comunes de la didáctica experimental (Lay, etc.), que tienden a demostrar que es más fácil y más racional la aprehensión del alfabeto mediante la simultaneidad y la sinergía de las imágenes sensoriales diferentes (táctiles, visuales, auditivas, motrices-orales, motrices-gráficas) de las mismas letras. Se trata, en el método Montessori, de distinguir los momentos y los mecanismos necesarios a la escritura. El niño ve y se habitúa gradualmente a reconocer las diversas letras por medio de un abecedario móvil, en muchos ejemplares, que manipula y compone añadiendo la visión a la palpación, la experiencia táctil de la forma de la letra grabada en papel de lija que el niño sigue en el sentido de la escritura. El ejercicio que consiste en llenar, con trazos en lápiz de color, las figuras vacías de un solo con-

Escaneado con CamScanner

torno, constituye una preparación indispensable, bien sea para el dibujo propiamente dicho, bien sea para la escritura; y el ejercicio se combina con el delineamiento por medio del lápiz, de los contornos interiores del vacío, o de los contornos exteriores de las propias placas de forma geométrica, que sirven para los ejercicios de composición de planos.

Esto es sólo un ejemplo que no podemos multiplicar. Pero todo el método procede por esas distinciones de grados sucesivos, de diferentes mecanismos preparatorios minuciosamente cuidados. La libertad se apoya en el respeto de la naturaleza, y la naturaleza procede por crisis, pero las prepara con diligencia: solo actúa por etapas y no las salta ni las confunde nunca.

María Montessori reconoce que en la escuela propiamente dicha, desde el primero hasta el último grado, nos encontramos en un plano distinto que ella misma llama la *super-naturaleza,* el plano de la cultura y de la historia, en el que intervienen nuevos factores específicos que cambian los términos del problema y deben modificar en parte los métodos y la organización del proceso educativo. Por eso ahí debe aparecer como menos determinante lo más afín al espíritu de la señora Montessori, o sea la intuición exquisita del alma infantil y la concepción original y revolucionaria de lo que es necesario a su desarrollo normal. Lo cierto es que la gran educadora cree extensible a todos los grados de la educación, con una profunda eficacia renovadora, la sustancia de su pensamiento; y que, si hay ahí una ambición excesiva y mal fundada, nadie puede negar que en su doctrina y en su obra hay sugerencias útiles y una inspiración general benéfica para toda actividad educativa que desea librarse del peso de muchos prejuicios y de las ligaduras de una tradición injustamente autoritaria.

Por ejemplo, la idea misma y la valorización del *trabajo,* se desprenden de la meditación de la señora Montessori como un punto central de toda educación en todas sus fases. Había que esperarlo en una *Pedagogía de la acción.* Es el trabajo lo que forma y ennoblece, lo que hace conocer la naturaleza y la sociedad, lo que da el sentido de la propia dignidad y estrecha los lazos sociales. Aunque no haya profundizado en la naturaleza espiritual del trabajo, incluso si domina en ella la tendencia a convertirlo en algo espontáneo, eliminando de él el momento económico, el aspecto de la coacción y del *deber,* en un ideal incluso psicológicamente *irénico,* sin embar-

Escaneado con CamScanner

go, se aproxima al punto de vista de Kerschensteiner, según el cual el momento exterocéntrico inherente al trabajo (el deseo del éxito, la obediencia a sus necesidades objetivas, la devoción a su perfección) tienen una función moralizadora sin equivalente, un valor de formación del desinterés y el altruismo. En ese sentido, el trabajo educativo en que se ocupa especialmente María Montessori, tiende a incluir cada vez con mayor claridad el trabajo *productivo*. Si en la segunda infancia el trabajo debe ya asumir la forma de trabajo en grupo en el medio natural, en la adolescencia y la juventud ya debe ser un trabajo socialmente reconocido y remunerado. Entonces lo introduce en la vida social, confiere al muchacho la conciencia de su propia productividad, de su dignidad, de su eficacia y de su responsabilidad social, sin tratarse de un trabajo específicamente profesional; y sobre todo los jóvenes que frecuentan la Universidad y que van a formar parte de la clase dirigente deben habituarse a ganarse la vida con su trabajo. Éste es un aspecto esencial de la formación moral y de la función de la escuela en una sociedad como la nuestra.

La otra consecuencia a la que aludía y que se relaciona con todo lo dicho, es que, siguiendo el pensamiento de la señora Montessori a partir de su método, hay que esperar toda una palingenesia de la infancia y, por lo tanto, de la humanidad. En sus obras más recientes incluyó muchas sugestiones de Freud y ha demostrado que reconocía la importancia del psicoanálisis, rechazando a un tiempo la teoría fundamental de la *libido,* o sea el naturalismo general, pesimista y antirreligioso de Freud: importancia que no consiste sólo en la enorme labor realizada para iluminar la función del inconsciente —o mejor dicho, del *subconsciente*— como sustrato explicativo de una buena parte de la vida consciente—, de ese inconsciente donde María Montessori ve la acción providencial de todas esas fuerzas misteriosas que preparan la trama del desarrollo del hombre, sino también en el descubrimiento del origen remoto de muchas desviaciones, degeneraciones, inadaptaciones, incapacidades, conflictos, vicios, faltas de la edad adulta, compuesta para muchos de experiencias nefastas, represiones, *traumas* psíquicos ya olvidados. Según nuestra educadora los tres primeros años de la vida son un período de preparación, los tres siguientes un período de perfeccionamiento de los mecanismos adquiridos y de autoperfeccionamiento del sujeto. No niega que a esa edad el pequeño dispone de una verda-

Escaneado con CamScanner

dera conciencia moral, es decir, de una aptitud para distinguir objetivamente entre el bien y el mal. Esto explica suficientemente que resulten falsas e incluso causas de perversión, ciertas sugerencias de normas y principios que constituyen un anacronismo frente a las leyes del desarrollo natural; y también resultan incomprensibles y constituyen una superchería, o una verdadera violencia, determinadas órdenes que no responden a una conciencia ya madura de su sentido y de su valor, y no encuentran en el niño los mecanismos y las aptitudes voluntarias necesarias para que dichas órdenes puedan ejecutarse de modo efectivo.

En general, la manía de imponer a los pequeños nuestra voluntad, de sustituirlos, a menudo de ayudarlos inoportunamente haciendo lo que deberían y podrían hacer ellos mismos, en vez de dejarlos en lo que les interesa y en las ocupaciones y los problemas que les sugieren el medio, la experiencia personal, las necesidades naturales de su organismo y de su espíritu en vías de formación, es una causa de fracaso para cualquier educación. El método contrario, el de la Casa dei Bambini, no sólo determina una disciplina espontánea, sino que, produciendo la satisfacción íntima debida a un trabajo personal sentido como expresión directa de su *yo* y como la solución vivida de sus problemas, de las exigencias reales de su ser, es asimismo fuente de esas *conversiones* asombrosas de las que habla M. Montessori, y mediante las cuales desaparecen ciertos defectos, ciertos caracteres antisociales, ciertas rebeldías, ciertos caprichos, ciertas maldades; más aún, ciertas diferencias individuales que son los aspectos esquinados, las irregularidades del carácter, defectos determinados por un medio perjudicial o por una educación falsa más que por aspectos positivos, originales, primitivos, de la personalidad, se desvanecen y atenúan; y entonces resalta con mayor claridad esa naturaleza humana en capullo, común y universal, que da tanto parecido a todos los niños del mundo. Y así desaparecen incluso tantas *barreras*, incomprensiones, dificultades de orden intelectual, tantas repugnancias hacia ciertas actividades, hacia ciertas materias de estudio, que son únicamente el resultado de métodos educativos erróneos, de trabas puestas al desarrollo natural de la actividad del niño, de prohibiciones e imposiciones arbitrarias, de faltas de respeto a la libertad o a las leyes del interés y de los *períodos sensibles*.

Pero lo que debe sobre todo observarse en la señora Montessori y lo que hace resplandecer su pensamiento a la luz de una elevada con-

Escaneado con CamScanner

ciencia humana, de una radiante visión social, es su sentido de la función redentora de la educación infantil, y cómo confía al niño una misión verdaderamente revolucionaria, que efectúe la regeneración de la humanidad, la preparación de un mundo nuevo, de un nuevo destino de la sociedad humana. La fórmula del *niño, padre del adulto,* repetida por tantos otros y que corre el riesgo de convertirse en un lugar común y retórico, no tiene para ella ese sentido viejo y anticuado según el cual de la educación del pequeño depende el porvenir del hombre, sino ese otro más pleno y más nuevo según el que, por una parte, el adulto tiene mucho que aprender del niño y puede restaurar gran parte de su humanidad profunda imitando y reproduciendo en sí algunas de las cualidades particulares, de las frescas energías, de las actitudes originales del niño (advertencia que desde la enseñanza inmortal de Cristo, se extiende hasta los singulares ensayos y motivos de la etología moderna que añadieron los últimos siglos, de Comenio, por ejemplo, a Huizinga); y según el cual, por otra parte y sobre todo, es toda una palingenesia de la humanidad, todo un porvenir de comprensión mutua, de justicia, de bondad, de paz que puede y debe esperarse de una revolución educativa, de una educación que respete en el niño al niño o al hombre, y que erija en el respeto a su dignidad y a su libertad —es decir a las leyes y al orden naturales que rigen su desarrollo— los cimientos de esa libertad y de ese poder que rigen íntimamente la libertad, y sobre las cuales puede únicamente constituirse de modo firme y viable una sociedad verdaderamente humana. Todos los males que padecen los hombres, las desigualdades, las injusticias, las violencias, los desórdenes, los odios, las guerras, dependen en el fondo de la violencia que se le hace al niño, del desorden que lo arbitrario y el egoísmo del adulto introducen en su alma y en el proceso de su formación, de las semillas fecundas que se ahogan en él, de la degeneración a la que se condenan sus energías naturales, de las rebeldías latentes o manifiestas que se fomentan en él por culpa de una educación ciega, testimonio de la ignorancia o del abuso de la fuerza con la que el adulto tiene el hábito y se arroga demasiado fácilmente el derecho de someterlo y de aplastar la debilidad de la nueva generación.

La enseñanza de M. Montessori quiere aplicar prácticamente y a fondo, en la educación del niño, la norma ética kantiana: "Tratar al hombre como un fin, no como un medio." Cuando se le obje-

Escaneado con CamScanner

taba que el principio de la libertad se encuentra ya en Rousseau e incluso en Comenio —si no se quiere recurrir a otros nombres—, ella contestaba que sí, que esto es cierto en el plano de los principios, pero que había querido hacer *real* dicha libertad, transferirla del terreno de las exigencias ideales que a menudo no pasan de ser un *problema,* al plano de la práctica y de la vida concreta, organizar sus condiciones y los medios de transformarla en un ejercicio efectivo de actividad liberadora. Esto explica la resonancia, que podemos llamar ecuménica, de su institución, el eco universal de su mensaje entre pueblos ya maduros o apenas iniciados en la civilización, entre los pueblos libres o los pueblos todavía oprimidos. Este mensaje hacía resplandecer en todos lados el ideal de una emancipación humana y, por lo tanto, de justicia y de solidaridad fraternas, o hacía resaltar con mayor relieve, en los espíritus habituados más a la superficie que a las profundidades, las condiciones elementales de esa libertad sustancial que no se reduce a la libertad exterior de la organización política, demasiado formal, hipócrita y frágil, si no se funda en la estructura misma de personalidades formadas como seres autónomos, en perfecto acuerdo con las leyes del desarrollo y de la naturaleza humana. En el orden de la Casa dei Bambini, en la pacífica comunidad de tantos niños espontáneamente ocupados en construir su propia humanidad, se vislumbraban un sentido y un fin más lejanos, se presentía la promesa de una humanidad libre y pacífica, gobernada por el amor y por la fidelidad al espíritu, y se tomaba cariño al ensayo, al modelo, a la preparación de ese porvenir soñado por todos los corazones. Y todas las almas, todas las esperanzas, se abrían inconscientemente a la voz de María Montessori, a sus enseñanzas, a sus realizaciones prácticas, por lo menos allí donde una actitud específicamente crítica y una reflexión doctrinal no venían a reducir el calor de la fe y de la simpatía confiada, o a turbar el límpido esplendor de una estimulante profecía.

Es cierto que ha subsistido siempre algún dualismo no superado entre el naturalismo primitivo de la orientación mental de la señora Montessori y su concepción del método como ejercicio de la libertad, es decir, de la educación como hecho espiritual, entre la exigencia científica y el sentido casi místico y optimista del orden natural según el cual está destinado a desarrollarse el ser humano. Y es verdad incluso que algunos de sus puntos de vista y de sus explicaciones acerca de la psicología del niño están mal fundados o poco claros y defi-

Escaneado con CamScanner

nidos. Pero también es verdad que muchas de sus intuiciones, su capacidad de penetrar en el alma del niño, la habilidad, la finura, la franqueza de su ataque contra lo falso, lo arbitrario, lo pernicioso que se encuentran en tan grande proporción en la actitud y la conducta del adulto hacia el niño, llevan la huella de una educadora genial. Generalmente el problema de la conciliación de la naturalidad y la libertad, es decir de la espiritualidad del proceso educativo, constituye un problema central que queda en pie, que la reflexión de la señora Montessori no ha resuelto ni profundizado suficientemente, pero la dificultad no es suya, porque es el problema mismo del hombre, partiendo de la educación humana. Lo que más bien puede reprochársele, es un exceso de metodismo y una complicación de instrumentos y de procedimientos preadaptados que, pese a la intención de servir a una actividad autónoma, parecen con frecuencia una amenza de limitación o de negación de la libertad del niño. Pero es indudable que la señora Montessori ha llevado a la educación infantil un hálito vigoroso y revolucionario de renovación, que ha predicado, de manera generosa e incomparable, los derechos del niño, que ha recordado a los adultos con acento inolvidable su enorme responsabilidad, que ha escrito, por su apostolado y su obra práctica, una página que permanece en la historia, no sólo de la educación, sino del espíritu y de la civilización contemporánea.

GIOVANNI CALÓ

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS PRINCIPALES DE MARÍA MONTESSORI

Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole. Landi, Florencia, 1904.

Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intelletuale degli scolari. Zamorani, Boloña, 1904.

La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili. Bodoni, Roma, 1907.

La morale sessuale dell'Educazione tra madre e figlio. Vita Letteraria, Roma, 1911.

Antropologia pedagogica. Vallardi, Milán; tal vez 1910 (pero ya publicado por entregas como curso de lecciones universitarias en Roma).

Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei Bambini, Città di Castello. Lapi, 1909 (y después 2ª ed. Loescher, Roma, 1913; 3ª ed. Maglione, Roma, 1935; 4ª ed. Garzanti, Mi-

Escaneado con CamScanner