Año I Diciembre 1935 Núm. 12

Montessori

Revista mensual

ORGANO DE LA

SOCIEDAD MONTESSORI, AFILIADA A LA ASOCIACION INTERNACIONAL MONTESSORI

DIRECTORA: DOCTORA MARIA MONTESSORI

En toda escuela, colegio o centro docente, ha de celebrarse el
TRICENTENARIO DE LA MUERTE DE LOPE DE VEGA

Deber es de todo maestro, de todo educador, rendir homenaje al portentoso ingenio y conmemorar tan señalado momento, dando a conocer a sus alumnos la personalidad del glorioso poeta en todos los aspectos de su vida relacionados con su obra de escritor altísimo y dramaturgo inmortal.

Dedicado a este fin, acaba de publicarse y como continuación de la COLECCION DE LOS GRANDES HECHOS DE LOS GRANDES HOMBRES el tomo titulado:

LOPE DE VEGA

Vida y obra del genio, relatadas a los jóvenes

por JOSÉ BAEZA

Ilustraciones de J. DE LA HELGUERA

La obra — por ser la vida de Lope una acumulación de inquietudes y aventuras—, es extraordinariamente interesante. La abundancia de episodios, la sucesión de hechos sorprendentes iniciados en la niñez del Fénix de los Ingenios que a los cinco años de edad ya dicta en el colegio versos a sus condiscípulos y termina con el misticismo de sus últimos años, comprende una existencia agitadísima, donde el relato culmina con la emoción de una novela, con todo su sabor ameno e interesante.

A la parte biográfica sigue la anecdótica, terminando el libro con un capítulo donde se estudia la portentosa figura de Lope y su obra en la posteridad.

Ocho preciosas láminas en colores, exornan la edición, que como todos los tomos que forman esta colección, se vende encuadernado en ricas tapas de tela con cortes jaspeados y frontis dorado, al económico precio de

Ptas. 3'25, franco de portes.

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN: CASA EDITORIAL ARALUCE - Cortes, 392 - BARCELONA

CASA EDITORIAL ARALUCE — Cortes, 592 — BARCELONA

OBRAS NUEVAS

La Enseñanza Práctica de la Física

Nunca será cosa superflua llamar la atención de los maestros sobre la conveniencia de que los niños se ilustren en la demostración de las causas naturales de las cosas, con mucho más motivo por cuanto, debido a su debilidad intelectual y física, muestran decidida propensión a lo maravilloso y sorprendente. Al rasgarse desde tal punto de vista los velos de su intelecto, quedan convencidos de que el engañoso misterio, los pretendidos arcanos no son, sino, consecuencias del cumplimiento inexorable de las más sencillas leyes reguladoras de los fenómenos que constantemente están presenciando.

Dejando de lado el aspecto meramente teórico, se ha hecho además imprescindible el conocimiento práctico. Las leyes y principios de la Física sin experimentos demostrativos, son un fárrago de conceptos que difícilmente se retienen en la memoria y mucho menos pueden explicarse satisfactoriamente.

Para lograr este objeto, para llenar este vacío, viene la obra que acabamos de publicar de don José Poch Noguer. Todo maestro hallará el razonamiento práctico y experimental de las leyes físicas para que los alumnos se compenetren y realicen las aplicaciones de la parte teórica.

FISICA ELEMENTAL

CON EJERCICIOS EXPERIMENTALES AL ALCANCE DE LOS ALUMNOS

POR

JOSE POCH NOGUER

Premiado por la Universidad de Barcelona

Tomo I Generalidades - Mecánica - Hidrostática y Aerostática - Acústica - Optica

ILUSTRADO CON CERCA DE CIEN GRABADOS

OBRA MODERNÍSIMA

Indispensable como texto para escuelas, colegios y centros docentes

Obra didáctica—Cuestionarios intuitivos—Ejemplos razonados

Un tomo, encuadernado en cartoné. . . Ptas. 3'50

Remitimos estas obras *francas de portes y certificado* a todos los países de América y extranjero que tengan establecido el giro postal con España, y a *reembolso* a todas las poblaciones de España cuyas oficinas postales estén autorizadas para ello.

Montessori

Revista mensual

ORGANO DE LA

SOCIEDAD MONTESSORI, AFILIADA A LA ASOCIACION INTERNACIONAL MONTESSORI

DIRECTORA: DOCTORA MARIA MONTESSORI

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN: CASA EDITORIAL ARALUCE: CORTES, 392 — BARCELONA

Año I | Diciembre 1935 | Núm. 12

La revista *Montessori* se complace en ofrecer sus páginas a la colaboración de nuestros clientes y amigos (siempre dentro de la índole de nuestra publicación) que abarque temas y cuestionarios de moderna orientación pedagógica y cultural, sin que la publicación de los artículos signifique que nos hacemos solidarios y nos hallamos identificados con la ideología sustentada por sus autores.

LA INTELIGENCIA

Octava y novena de las Conferencias que la Doctora María Montessori, radia semanalmente desde el micrófono de la Radio Asociación de Cataluña

El niño nos ha demostrado que la inteligencia no se construye lentamente con elementos del mundo exterior; ésta es la concepción de una psicología mecánica, que tiene aún una máxima influencia práctica lo mismo en la ciencia pura que en la educación, y por ésto en el tratamiento del niño. Es decir, que las imágenes del mundo exterior llaman y casi fuerzan la puerta de los sentidos, penetrando por una transmisión debida a un impulso externo; se asientan allá adentro, en el campo psíquico, y se asocian unas con otras, y poco a poco, organizándose, sientan las bases sobre que se ha de levantar la inteligencia. Complejo de cosas que, poco más o menos, se resume en la antigua frase latina: «nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu». Este concepto supone al niño como una cosa pasiva en medio del ambiente, y, por lo tanto, bajo la dirección absoluta del adulto. A éste se debe añadir otro postulado común: que el niño psíquico no solamente es pasivo, sino, como se considera en el antiguo sistema de educación, un vaso vacío, algo que se debe llenar y modelar.

Nuestras experiencias nos conducen, por cierto, a disminuir la importancia del ambiente en la formación mental. Es sabido que nuestra pedagogía tiene al ambiente en una importancia tan grande que lo considera el eje de toda la construcción pedagógica y es también sabido que las sensaciones son tenidas en cuenta por nosotros de un modo tan fundamental y sistemático, como en ningún otro método educativo. Hay, sin embargo, una diferencia sutil entre el antiguo concepto del niño pasivo y la realidad. Y es la existencia de la sensibilidad interior del niño: un período sensitivo muy prolongado y que llega casi hasta la edad de cinco años, y que hace al niño capaz, de un modo verdaderamente prodigioso, de aprender las imágenes del ambiente. El niño es también un observador que asimila activamente las imágenes por medio de los sentidos, lo cual no es lo mismo que decir que es capaz de recibirlas como un espejo. Quien observa lo hace por un impulso interior, por un sentimiento, por un gusto especial y así elige las imágenes. Este concepto fué ilustrado por James al decir que nadie ve

jamás un objeto en la totalidad de sus detalles, sino que cada individuo ve sólo un aspecto, de acuerdo con sus propios sentimientos e intereses; por eso la descripción de una misma cosa resulta diferente en boca de diversas personas. Eran brillantes sus ejemplos: «Si tenemos — decía — un vestido nuevo del que nos hallamos muy complacidos, observaremos por la calle especialmente los vestidos de la gente elegante y así correremos el riesgo de ser atropellados por un automóvil.»

Ahora podríamos preguntar: ¿Cuáles serán las preocupaciones del niño pequeño; las que le inducen a elegir entre las imágenes infinitas y mezcladas del ambiente? Es evidente que el impulso del niño no obedece a una preocupación de origen externo, como las que menciona James, porque aun no tiene experiencia. El niño sale de la nada y es un ser activo que avanza por sí solo. Entraré en el argumento para no extenderme demasiado en los preámbulos. El eje, en torno al cual giran interiormente los períodos sensitivos, es la razón. El razonamiento como una función natural y creadora, germina poco a poco como una cosa viva que crece y se concreta a expensas de las imágenes que asimila del ambiente.

Esta es la fuerza irresistible, la energía primordial. Las imágenes se organizan prontamente al servicio del razonamiento; y es para el servicio del razonamiento para lo que el niño asimila las imágenes, de un modo ávido e insaciable. Es sabido que el niño se siente vivamente atraído por las luces, por los colores, por los sonidos, cosas que le hacen gozar visiblemente. Pero nosotros queremos demostrar que el hecho interior, es decir, el razonamiento, es la causa prima, aunque se trate de un razonamiento que se halla en puro estado germinativo. No es necesario hacer constar que tal condición psíquica del niño es digna de veneración y de ayuda por nuestra parte. El niño pasa de la nada al principio, dando origen al don selecto que caracteriza la superioridad del hombre, es decir, la razón; y por los caminos de la razón comenzará a avanzar antes de que sus pequeños pies sean capaces de transportar su cuerpo.

Un ejemplo puede aclarar más cosas que una discusión y por ello citaré uno muy impresionante. Se trata de un niño de cuatro semanas de edad, y que desde el nacimiento no había salido de su casa. La nodriza le tenía en brazos cuando se presentaron el padre y un tío que vivía también en la casa. Los dos hombres tenían poco más o menos la misma estatura y la misma edad. El niño hizo un gesto de intensa sorpresa y casi de espanto. Entonces los dos hombres, que tenían algunas nociones sobre nuestra psicología, trataron de ayudar al niño y de no agitarle. Permanecieron delante de él, pero se apartaron de modo que uno quedaba a la derecha y el otro a la izquierda, pero siempre a la vista del niño. El niño se volvió a mirar a uno de ellos, con una preocupación evidente y, a poco, le sonrió. Pero de pronto su semblante volvió a adquirir una expresión, más que de preocupación de espanto, y con un movimiento rápido volvió la cabeza para mirar al otro, en quien se estuvo fijando largo rato, y sólo al cabo de cierto tiempo se decidió a sonreírle. Repitió estas transiciones entre la preocupación y la risa, acompañadas de movimientos de la cabeza a derecha e izquierda una docena de veces antes de darse cuenta de que los hombres eran dos. Aquellos eran los únicos hombres que él hasta entonces había visto y ambos le habían hecho, muchas veces, zalamerías y tomado en brazos, acariciándole y diciéndole palabras afectuosas. Había aprendido ya que aquél era un ser diferente de su madre, su nodriza y demás elementos femeninos de la casa, que había tenido ocasión de observar; pero no habiendo visto nunca a los dos hombres juntos, se había formado la idea de que existía un hombre solo, y de aquí su espanto al ver que aquel ser, que él con tanto trabajo había sacado del caos, se duplicaba de súbito. Había descubierto su error; por primera vez, a la edad de tres semanas, la falacia de la razón humana se había presentado a su espíritu, mientras luchaba en el proceso de la encarnación.

En otro ambiente, donde los adultos no hubieran tenido nociones sobre la vida psíquica del niño, desde el nacimiento, el hecho hubiera permanecido inadvertido, y el niño no hubiera tenido el inmenso auxilio que le prestaron los dos hombres al facilitarle un paso tan difícil, un esfuerzo hacia la realización de la conciencia.

Ahora citaré ejemplos de niños de mucha más edad: una niña que jugaba con un cojín que tenía bordadas figuras de flores y de niños, con evidente gozo y entusiasmo, olía las primeras y besaba a los segundos. Una doméstica sin instrucción a la cual estaba confiado el cuidado de la niña, interpretó el hecho así: a la niña le gustaba oler y besar todas las cosas y se puso a darle toda suerte de objetos diciéndole: ahora huele esto; ahora besa esto, de manera que aquella mente que estaba organizándose, que reconocía las imágenes y que con sus movimientos las fijaba, ejecutando con alegría y tranquilidad un trabajo interior constructivo, quedó confusa. Su misterioso esfuerzo hacia el orden interior era contrarrestado por un alma de adulto sin comprensión, lo mismo que harían las ondas del mar con las construcciones o dibujos hechos sobre las arenas de la playa.

Por múltiples experiencias ha quedado demostrado con absoluta certeza, que los niños en el primer año de su vida han recogido ya las impresiones sensoriales del ambiente, de un modo tan claro que ya reconocen las imágenes representadas por las figuras, es decir, sobre un plano y con perspectiva, pero además de esto, se puede afirmar que tales impresiones han sido ya sobrepasadas y no ofrecen un interés muy vivo.

Ya desde el principio del segundo año de su vida, el niño no se siente atraído con aquella fascinación propia de los períodos sensitivos por las cosas vistosas y los colores llamativos, sino, más bien, por las cosas mínimas que a nosotros se nos escapan. Se diría que le interesa lo invisible y lo que se encuentra al margen de la conciencia.

Yo pude comprobar por primera vez esta sensibilidad en una niña de quince meses de edad. Sentí, procedente del jardín, su risa fuerte y desacostumbrada en niños tan pequeños. Había salido sola y estaba sentada sobre los ladrillos de la terraza; cerca había un macizo de geranios en flor bajo un sol casi tropical. Pero la niña no los miraba, sino que tenía los ojos fijos en tierra donde no había nada, al parecer. Se trataba, sin embargo, de unos de los enigmas infantiles. Me acerqué despacio y miré, sin conseguir ver nada absolutamente. Entonces la niña me lo explicó: «Ahí se mueve una cosa pequeña». Con auxilio de esta indicación pude ver un objeto imperceptible, casi microscópico, casi del mismo color del ladrillo sobre el cual corría con gran soltura. Lo que había llamado la atención de la niña era que un ser tan pequeño existiera, se moviera y corriera. Su asombro le producía un gozo clamoroso, mayor del que generalmente se encuentra en los niños; y no era el gozo del sol, de las flores ni de los colores.

Una impresión análoga me la causó una vez un niño de la misma edad poco más o menos. La mamá le había guardado una verdadera colección de estampas de colores. El niño mostró interés en que yo la viera y trajo a mi lado un voluminoso paquete de ellas. El automóvil, me dijo en su lengua, con una palabra monosilábica: «ban-ban», por la cual, sin embargo, expresaba que quería decir un automóvil. Había tal variedad de bellas figuras que resultaba evidente la intención de la madre de proporcionarles juego e instrucción al mismo tiempo. Había figuras de animales exóticos: girafas, leones, osos, monos, pájaros, etc., y de animales domésticos que debían de interesar a un niño pequeño; perros, gatos, monos y vacas; y pequeñas escenas de paisajes donde se veían juntos animales, casas y personas. Pero el hecho curioso era que en tan rica colección, lo que faltaba precisamente era un automóvil. «No veo ningún automóvil», le dije al niño. Entonces él buscó y sacó una de las estampas de caza, que tenía por objeto representar en el centro un magnífico perro. Más lejos, en perspectiva, estaba el cazador con la escopeta a la espalda. En un ángulo, en lontananza, una pequeña casa, y una línea sinuosa que indicaba la carretera: y sobre esta línea un punto obscuro. El niño me señaló con el dedo este punto y me dijo «automóvil». En efecto, en proporciones casi invisibles, se podía reconocer que aquel punto representaba un automóvil. Era, sin embargo, la dificultad de verlo, el hecho de que una máquina tan grande se pudiese representar con un punto tan pequeño lo que había llamado la atención del niño, y lo que hacía para él la figura interesante y digna de ser mostrada.

Pensé que quizás aquella variedad de cosas bellas y útiles no había conseguido su objeto de ilustrar al niño. Escogí una estampa que representaba el cuello larguísimo y la cabeza de una girafa y comencé a explicarle: «Mira este cuello tan extraño y tan largo...»

«Afa», me respondió muy serio el niño (girafa). No me atreví a continuar.

Puede decirse que existe durante el segundo año de vida un período en el cual la naturaleza impulsa a la inteligencia a progresos sucesivos, a fin de que adquiera completo conocimiento de todas las cosas.

Citaré algunos ejemplos de mi propia experiencia.

Sentí una vez el deseo de mostrar a un niño de quizás veinte meses de edad, un bello libro, un libro de adulto. Era un Evangelio ilustrado por Gustavo Doré, el cual había escogido para reproducir entre las figuras de los cuadros clásicos, como la Transfiguración de Rafael, por ejemplo. Elegí una figura de Jesús llamando a los niños y comencé a explicarla:

«Hay un niño entre los brazos de Jesús, otro que apoya la cabeza contra su cuerpo, todos le miran y El los ama...»

La cara del niño no mostraba el más pequeño interés; y yo para afectar indiferencia, volví la página y comencé a hojear el libro en busca de otras figuras. Al cabo de un rato el niño me dijo: Duerme.

En mi ánimo sentí la impresión un poco desconcertante del enigma infantil. ¿Quién duerme?

No tardó el pequeño en hacerme ver quién era el personaje que dormía, pues hizo señal de volver las hojas hacia atrás para demostrármelo. La figura de Jesús, en alto, miraba a los niños, que estaban más bajos, y tenía los párpados bajos, como cuando se duerme. He aquí cómo la atención del niño

se fijaba en un detalle que no advertía ningún adulto.

Continuando mi experiencia, me detuve sobre la imagen rafaelesca de la Transfiguración de Cristo, diciendo: «Mira, Jesús se levanta sobre la tierra y la gente se asusta: mira este niño que tuerce los ojos y esta mujer que extiende los brazos...

Comprendí que la explicación no era apropiada para el niño y que la figura no estaba bien escogida. Pero lo que me interesaba era arrancarle alguna otra respuesta enigmática y comparar lo que ve un adulto en un cuadro tan complejo con lo que ve un niño tan pequeño. Pero esta vez, sólo salió de sus naricillas un pequeño ruido que parecía querer decir: «Bah, sigue adelante», y sobre su pequeño semblante no apareció ninguna expresión de interés. Y mientras yo continué pasando páginas, él se puso a acariciar un pequeño dije que llevaba pendiente del cuello y que representaba un conejo. Y por fin dijo: «Conejo». Se ha distraído con su dije, pensé yo; pero de pronto el niño intervino enérgicamente para hacerme volver la página hacia atrás. Y, en efecto, en el cuadro de la Transfiguración, a un lado, había un pequeño conejo. ¿Quién lo ha observado jamás? Evidentemente, existen dos personalidades psíquicas distintas en el niño y en nosotros; no es un mínimo que va hacia un máximo.

Los niños, que ven los detalles mínimos y reales de las cosas, deben hacerse, tal vez, de nosotros, que vemos en las figuras nuestra síntesis mental, una idea de inferioridad, de incapacidad, de gente que no sabe mirar. Quizás para su juicio carecemos de exactitud, y pasamos por delante de cosas interesantes con indiferencia e inconsciencia. Quizás si pudieran expresarse descubriríamos que en el fondo de su mente no tienen fe en nosotros. Como nosotros no la tenemos en el niño que es ajeno a nuestro modo de concebir las cosas.

Y por esto el adulto y el niño no se comprenden.

Cuando los maestros, en los asilos infantiles o en las primeras clases elementales, muestran a los niños de tres o cuatro años objetos comunes y se esfuerzan en hacerles comprender a los infantes lo que son, como si los pequeños no hubieran visto nunca nada y llegasen al mundo en aquel momento, deben producir un efecto parecido al que a una persona que oye le causa que la tomen por sorda. La gente grita y repite las palabras para decirle cosas que ya ha oído; y la persona, en lugar de responder, protesta y dice: «Que no soy sordo».

La Sociedad Internacional Montessori de Barcelona ha organizado para los meses, diciembre del 1935 y febrero del 1936, un Curso para Maestros, teórico y práctico, más práctico que teórico, para hacerlo más eficaz.

Finalizado el Curso, la Doctora Montessori entregará a los Sres. Maestros el diploma correspondiente.

Para informes, dirigirse a la Secretaría de la Sociedad Montessori:

Ronda de la Universidad, 7 — BARCELONA

El presente número ha sido sometido a la previa censura

La Doctora María Montessori

por el Prof. Ad. Ferrière, de Genève

Artículo publicado en *Scweizer Erzichungs-Rundschau*, de Zurich. (Revue Suisse d'Education). Organe de l'enseignement et de l'Education publics et prives en Suisse.

I

La Era de la Solidaridad

Sería difícil exagerar la importancia de la reforma pedagógica introducida en el mundo por María Montessori, y no escribo a la ligera, sino pesando muy bien cada palabra. Los últimos siglos han visto grandes revoluciones: el paso del conformismo social de la ciudad antigua y de la Edad Media al individualismo de la Edad Moderna, simbolizado por el Renacimiento. La Reforma y la Revolución de 1789 domina todas las luchas recientes por la libertad. Pero se dibuja una revolución nueva: el paso del individualismo a la solidaridad. Entre la libertad negativa, anti-autoritaria, que se define por la ausencia de trabas a la expansión del individuo y la libertad positiva o constructiva, que tiende a la liberación del espíritu por la propia dominación y por el sacrificio libremente consentido de una parte de la libertad individual en provecho de la organización social—organización que debe, asimismo, permitir la liberación del espíritu—hay una diferencia que todos advertimos. Vivimos en la era del individualismo, y esto comienza desde la escuela, donde las cifras, los rangos y los premios enfrentan a unas individualidades con otras; y más aún en el mundo económico, donde, aparte de las organizaciones cooperativas, la lucha es, más o menos, una contienda de todos contra todos. La nueva era, la era de la solidaridad, está próxima; se manifiesta en numerosas agrupaciones de energías orientadas hacia el bien común. Tiene por carácter la libre adhesión de la inteligencia a un programa que está por encima del individuo. Pero hasta ahora, un obstáculo se oponía a la voluntad de los innovadores y estorbaba la difusión de los principios y de la práctica de la solidaridad: la escuela.

Sí, la escuela. Para practicar una cosa es preciso haberla aprendido. Para saber practicar la solidaridad, es preciso haberla aprendido desde la escuela, y haberla aprendido no sólo por el cerebro, sino también por la acción solidaria. Aplicar los métodos autoritarios, buenos en el régimen de la ciudad antigua, es suscitar entre la juventud las reacciones anti-autoritarias del individualismo actual. Partir de la libre expresión de la individualidad y tender a la realización de la solidaridad libremente consentida, es preparar la nueva era de mañana. He aquí por qué ha nacido el vasto movimiento llamado la Nueva Educación. He aquí por qué las revistas de estas organizaciones de innovadores llevan títulos como, «Pour L'Ere Nouvelle», «The New Era», «Das Werden de Zeitalter».

La Doctora Montessori ha sido una de las primeras en comprenderlo, y es preciso reconocerle esta gloria. Ella fué la primera que percibió claramente la teoría de la educación nueva, formulada por su maestro Seguin. Este decía en 1866: «es preciso que el método fisiológico, es decir, el que tiene por base el estudio individual del alumno y, en los progresos educativos, el análisis de los fenómenos fisiológicos y psíquicos, sea empleado también en los niños normales; ésta será la señal de una regeneración de la humanidad. (Resumido por la Doctora Montessori en su libro de 1909). Ella es también la primera que ha puesto en práctica esta teoría, y no sólo con niños anormales sino también con niños normales; y no sólo en dos o tres escuelas, sino en centenares, millares quizás de escuelas establecidas en el mundo entero, donde se educan no sólo párvulos, sino niños en el grado primario; y asimismo ha formulado principios valiosos para la educación de los adolescentes. Este esfuerzo inmenso de penetración y de creación, efectuado con un doble espíritu; espíritu científico y preciso, esencialmente viril, y espíritu de amor sin límites hacia la infancia, sentimiento puramente maternal, la coloca en la primera fila de los innovadores de la Escuela y de la Sociedad.

Existen muchos caracteres comunes entre el «santo laico» de la Educación Nueva—el Dr. O. Decroly, de Bruselas—y la Doctora italiana: estudio de la medicina, observación larga y paciente de los niños anormales, práctica prolongada en la educación de anormales y retardados, y, en fin, aplicación a los niños normales de los mismos métodos que habían dado buen resultado con los anormales. Los mismos maestros: Itard, Séguin, Bourneville. Las mismas luchas contra los partidarios del tradicionalismo escolar. Las mismas victorias conseguidas en todos los países del mundo, pues «nada puede luchar a la larga contra la verdad». Existen, sin embargo, entre estos pedagogos diferencias profundas. El Dr. Decroly ha efectuado sus esfuerzos sobre la adaptación del

hombre al medio ambiente, sobre los intereses dominantes, sobre un programa concebido para interesar a la mayoría de los niños. Las técnicas no se cultivan por sí mismas, sino como accesorias de los centros de interés. La libertad del niño se manifiesta dentro de los límites de un cuadro preciso. Por el contrario, la Doctora Montessori no se ocupa del dominio de los instintos y de los intereses en relación con la adaptación al medio, sino: 1.° del fondo dinámico del ser viviente; de su espontaneidad creadora, a la cual no se puede tocar so pena de marchitarle y 2.° a la técnica del mecanismo intelectual en su adquisición de los números y del lenguaje. Está convencida de que cuando estos dos puntos esenciales sean tenidos en consideración, el resto se producirá solo. De estas dos tesis formidablemente revolucionarias, se deduce:

1.° Libertad del niño (libertad de elección de sus ocupaciones constructivas, libertad de hacer o de no hacer, quedando sólo excluída la libertad de perjudicarse a sí mismo o de perjudicar a otro).

2.° Enseñanza por un material didáctico formado por juegos—en los que hay que vencer dificultades—y que desarrollan la finura de los sentidos (vista, oído, tacto) el sentido de las comparaciones y de la experiencia (ensayar, insistir, alcanzar). El niño llega así a conocer empíricamente (mucho antes que consciente o racionalmente) las relaciones entre las cosas, o, en otros términos, las leyes de la naturaleza.

De esta manera el espíritu pasa de lo concreto a lo abstracto cuando está maduro para dar este paso, ni antes ni después. Fenómeno biopsicológico de una importancia capital en la evolución equilibrada del espíritu.

La palabra juego se emplea en su acepción psicológica (ludus) de actividad espontánea que tiende a un fin no directamente utilitario. No tiene nada que ver con los términos «diversión», «placer», «recreo», etc. El juego del niño constituye su trabajo, y puede ir acompañado de esfuerzos considerables.

Una vida al servicio de la infancia

Antes de exponer con más detalle la tesis de la Doctora Montessori sobre estos dos puntos, será interesante decir algo de su vida.

En 1897 era médico asistente a la clínica de psiaquiatría de la Universidad de Roma y tuvo también la ocasión de visitar varios asilos de alienados. Los pequeños idiotas despertaron su piedad y su interés. La opoterapia tiroideiana estaba entonces de moda, lo mismo que la kinesiterapia y otros medios terapéuticos dirigidos al organismo; pero nadie había pensado en el espíritu y en su formación, en la pedagogía y en la educación moral, que, como se sabe ahora, ejercen una influencia tan considerable sobre el cuerpo mismo.

En 1898, en el Congreso de Turín, presentó una tesis sobre la terapéutica por la educación moral. Esta tesis pasó pronto del círculo médico al de la enseñanza primaria, y el Ministro de Instrucción Pública, Guido Bacelli, la encargó de dar a las maestras de Roma una serie de conferencias sobre la educación especial. Este curso se convirtió muy pronto en una escuela especial ortofrénica, que la Doctora dirigió durante dos años. Ella misma adicionó clases prácticas para anormales. «Más ocupada que una maestra elemental—escribe—, sin vacaciones de ninguna clase, enseñaba a los niños desde las ocho de la mañana a las siete de la tarde. Estos dos años de práctica son mi primero y verdadero título de pedagogía».

Ya entonces—1898—se daba cuenta de que los métodos educativos biopsicológicos eran tan apropiados, *mutatis mutandis*, para los normales, y que desarrollaban a éstos de una manera maravillosa.

Para prepararse a este nuevo aspecto de su vocación, se inscribió como estudiante de filosofía en la Universidad, pero sin abandonar su primera vía. Hizo de las obras de Itard y de Séguin sus libros de cabecera. Itard es bien conocido por su descripción del «salvaje de Aveyron» y por sus ensayos para educarle. Pero fué sobre todo el Dr. Eduardo Séguin (1812 a 1883) quien desarrolló de una manera minuciosa los procedimientos pedagógicos: educación motriz, ejercicios efectuados con el cuerpo inmóvil, ejercicios de elocución, cuidados de la toilette, trabajos domésticos, trabajos manuales, imitación de movimientos (manos, brazos, dedos, etc.); desarrollo de la sensibilidad general: sensación de la temperatura, órgano del tacto, olfato, gusto, oído, vista; distinción de las formas, percepción de los colores, sentido del espacio; dimensiones, distancias, agrupaciones, superficies; disciplinas escolares: leer, escribir, contar y calcular; enseñanza de la lengua y lecciones de cosas. Si Bourneville, médico director de los institutos de Bicêtre (donde la Doctora Montessori trabajó en 1900) y los Hermanos de la Caridad de Gand han tomado muchas ideas de Séguin y han desarrollado algunas, es a éste último a quien hay que atribuir — según afirma Madame Phillipi van Reesema (revista «Pour l'Ere Nouvelle», números 21 y 22, julio y septiembre de 1926), en su artículo «Los precursores de Madame

Montessori»—lo esencial de cuanto constituye hoy el método Montessori, quien hace desde luego, plena justicia a sus maestros. Llegó tan lejos en el deseo de profundizar en sus pensamientos, que pasó meses enteros, copiando a mano, palabra por palabra, las obras de Itard y de Séguin, «verdadero trabajo de Benedictino, antes del descubrimiento de la imprenta», según dice ella misma. Estaba en la página 600 cuando recibió de Nueva York un volumen rarísimo de Séguin, escrito en 1866, y que ella había buscado en vano en Francia e Inglaterra.

Sería, sin embargo, un error creer que el Método Montessori consiste solamente en procedimientos. No se debe olvidar nunca la importante contrapartida de la educación en libertad o, si se prefiere, la libertad de la autoeducación del niño por sí mismo. De este extremo hablaremos de nuevo.

Los párvulos

En 1906 y en 1916 aparecieron las dos grandes experiencias y los dos grandes libros de la Doctora Montessori. Veamos cómo cuenta ella misma los principios de su primera experiencia con niños normales:

«Fué a fines de 1906. Regresaba yo de Milán, donde había formado parte del Jurado que había de conceder los premios de la sección reservada a la pedagogía científica y a la psicología experimental en la Exposición Internacional, cuando fuí invitada por el ingeniero Eduardo Talamo, director general de la institución romana de los «Beni Stabili», para que asumiera la organización de las escuelas infantiles de la casa.

«La idea genial de Talamo consistía en recoger a todos los niños de 3 a 7 años, que habitaban en todos los departamentos de un gran inmueble, y reunirlos en una sala bajo la vigilancia de una maestra que habitase en el mismo edificio.

«De esta manera, cada una de aquellas inmensas casernas poseería una escuela particular. La institución de los «Beni Stabili», poseía ya cuatrocientos viejos palacios de Roma, y la obra se presentaba con perspectivas maravillosas de desarrollo. La primera escuela debía fundarse en 1907, en un gran edificio popular del barrio de San Lorenzo, que contenía cerca de mil personas. La institución poseía ya 58 inmuebles en aquel mismo barrio, y, según Talamo, pronto habría instaladas dieciséis escuelas en aquellas casas.

«Esta escuela especial fué bautizada por la Señora Olga Lodi, una amiga común de Talamo y mía, con el nombre gracioso de «Casa dei Bambini» (casa de los niños). La primera fué inaugurada con este título el 6 de enero de 1907, en la Vía dei Marsi, 58, y confiada bajo mi responsabilidad y mi dirección a una maestra, la señorita Cándida Nuticcelli. No se me escapó la importancia social y pedagógica de una institución semejante; comprendí toda la grandeza de aquella obra y pude parecer entonces exagerada en mis visiones de un porvenir triunfante. Hoy hay mucha gente que piensa como yo.»

Yo mismo he visto la pequeña casa en un piso bajo al que se accede por una escalera situada en el patio de un vasto edificio popular. Hoy ya no es una escuela; en ella se ha instalado un tapicero, pero se ha convertido en punto de peregrinación de muchos fervientes Montessorianos de Europa y de América. De allí se pasa a una calle vecina, donde las escuelas montessorianas ocupan verdaderos palacios construídos para la infancia y donde se advierten los progresos realizados durante veinte años en el concepto que tiene la sociedad contemporánea del bien de la infancia. Durante los años 1907 y 1909 se crearon primero en Roma y después en otras poblaciones numerosas escuelas. De las observaciones hechas en este medio infantil nació el primer libro de la Doctora Montessori, titulado: «Il Metodo de la Pedagogía Scientifica Aplicato all'Educazione Infatile nelle Case dei Bambini»; este libro data de 1919. En febrero del mismo año, el cantón del Tessino (Suiza) adoptó, oficialmente, el método Montessori, a continuación de un curso seguido en Milán por la señorita Bontempi, hasta hace poco inspectora general de las escuelas infantiles, o Asili d'infanzia del cantón del Tessino.

El eco de esta primera obra fué considerable. La reina Margarita de Saboya, madre del rey actual, visitó las casas de los niños y se interesó por el método de la doctora, que hizo grandes esfuerzos para hacer que se adoptasen en las escuelas públicas, ella misma aportó una suma considerable a fin de suministrar los medios necesarios y asumió los gastos de cinco maestras llamadas para dedicarse enteramente a la práctica del método. En poco tiempo éste se extendió por el extranjero, especialmente por los países anglo-sajones. En los Estados Unidos, Alejandro Graham Bell, inventor del teléfono, fué el iniciador y la señora Phipps, de Pittsburgo, hizo una donación para fomentar la preparación de maestras montessorianas en los Estados Unidos. La Sociedad Montessoriana quedó constituída en Wáshington, siendo secretaria Margarita Wilson, hija del antiguo presidente.

Andrés Tardieu descubrió en California las escuelas montesorrianas y se entusiasmó tanto que envió un telegrama al Ministro francés de Instrucción Pública. Poco después se

creaban clases montessorianas en más de treinta ciudades de Francia, y M. Lapie, director de primera enseñanza en Francia, escribió el prefacio de la edición francesa de las obras de la doctora.

En Inglaterra fué igualmente grande el entusiasmo. La Sociedad Montessoriana de Londres adquirió en seguida una importancia considerable, y contribuyó a extender el método en China, Japón y Australia. La Doctora fué llamada muchas veces a Londres para dar cursos internacionales sobre su método.

Pero entre todos los países, el que parece que le hizo una acogida más calurosa fué Holanda. La señora Cieverts van Reesema recibió a la Doctora en su casa de La Haya y pronto se fundó un instituto para formar maestras montessorianas. El número de escuelas holandesas que hoy aplican el método se aproxima al centenar.

La edad primaria

Esta fué la primera experiencia, pero desde 1909, la Doctora Montessori pensaba también en modificar la enseñanza primaria. La baronesa Franchetti la invitó a Montesca (ciudad de Castello), donde ella pudo apreciar la aplicación de sus principios en hijos de aldeanos, y allí fué donde recogió toda la documentación para su segunda gran obra, publicada en julio de 1916 y titulada: «La Educación elemental», que ha sido traducida por la señorita M. R. Cronwell, y publicada también con un prefacio de M. Paul Lapie. La baronesa Franchetti era amiga del Dr. Hermann Lietz, el fundador de los Landerziehungsheime, que la hizo una visita en Montesca. El barón Leopoldo Franchetti, filántropo de alma elevada, encontró en su mujer la mejor de los colaboradores. La Doctora Montessori dió en Cita de Castello, en la residencia y a expensas del barón Franchetti, cursos para maestras montessorianas, en los que se inscribieron en el año 1919, más de noventa maestras. De esta estrecha colaboración debía nacer la obra que acabamos de mencionar y que precisa mejor que la primera lo que la Doctora entiende por libertad y lo que espera de las maestras. El capítulo IV, «preparación de la maestra» (páginas 73 a 81) es una maravilla de tacto, de psicología y de comprensión, de verdadero sentido maternal en presencia de la maravilla de la infancia.

Con mucha frecuencia se ha hablado de la no intervención de la maestra montessoriana, y esto es interpretar mal el sentido que la Doctora Montessori da a la palabra libertad. Mr. P. Lapie, en el prefacio del libro de que hablamos, ha dibujado claramente la actitud de la maestra; cierto que en ningún caso el educador debe apelar a la medida coercitiva, pero esto no quiere decir que deba limitarse a asistir a las explosiones de libertad. «El la prepara y la favorece y hasta la determina, presentando en el momento oportuno los estimulantes apropiados. La maestra — dice — no debe permanecer inactiva, sino que interviene discretamente. Cuando juzga que un niño ha llegado a un punto en el que puede progresar, coloca cerca de él el dispositivo que le permitirá realizar este progreso.

Este segundo volumen determinó la resonancia del método. En Francia, la señorita Cromwell, de quien ya nos hemos ocupado, tuvo la idea de emplear a ciertos heridos de guerra en la fabricación del material, que distribuía gratuitamente a todas las escuelas francesas que se lo pedían. ¿Por qué la mayor parte de estos materiales están hoy incluídos en armarios e inutilizados? ¿No sería quizás conveniente recoger la idea de la Doctora Montessori, es decir, actividad libre del niño sobre la base de un material autoeducativo, y formar maestras maternales capaces de aplicar este método? Quizás llegue algún día.

Difusión del método

La Doctora italiana ha dado numerosos cursos en Europa y en América. No es posible dar aquí detalles de estas peregrinaciones pedagógicas. Durante mucho tiempo la vemos trabajar en su laboratorio de Barcelona. En 1926 dió una serie de conferencias de propaganda en la República Argentina, invitada por el Instituto de Cultura Italiana. (En la revista «Pour l'Ere Nouvelle», número de 29 de junio de 1927, página 111, se puede ver un resumen de las conferencias dadas por la Doctora el 25 de septiembre y dos de octubre, en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, sobre «la disciplina y la libertad»).

Y puesto que hablamos de sus cursos en el extranjero, citaremos la acogida que se la dispensó en Londres, en junio de 1923, bajo la presidencia de Sir James Crichton Browne. «Nuestra huésped — declaró éste — ha sido el apóstol de la espontaneidad, universalizada en la vida del niño, a pesar de las más formidables oposiciones, de los prejuicios más enraizados y de los intereses creados; ha defendido los derechos de la espontaneidad, mostrando que son la condición primera y esencial del desarrollo y de la salud del espíritu. Su apostolado a favor del desarrollo espontáneo en medio de una atmósfera de libertad, que ella ha inaugurado en la escuela de párvulos del convento franciscano de la Vía Giusti, de Roma, se ha extendido al mundo entero. Muchas

voces del pasado retumbaban en la soledad para prepararle el camino. Los fundamentos de su sistema fueron puestos por Herbert Spencer. El progreso más manifiesto de la educación moderna ha sido la eliminación del autoritarismo y del miedo, pero nadie ha hecho más para el progreso del bienestar en la educación que la Doctora Montessori. La extensión es grande y puede aumentar aún más, cuando se aplique el método a niños de edad más avanzada; su influencia ha penetrado ya en las escuelas secundarias; ella ha tomado en consideración la dureza de nuestros métodos ingleses para substituirlos, y hacerlos más flexibles.»

La Doctora Montessori se declaró, en su respuesta, dichosa de haber cooperado al movimiento educativo y social, que es sólo una parte del movimiento de emancipación de la humanidad, a una edad de su vida en que el niño no puede defenderse por sí solo.

Se ha comparado su método a las vitaminas, sin las cuales ningún alimento puede ser digerido. Se trata en efecto del poder invisible y paciente del trabajo de la maestra, por una parte, y por la otra, de un material apropiado a las necesidades del crecimiento espiritual del niño, que forman lo esencial del método.

Pero la doctora había de encontrar en su carrera grandes dificultades. Ciertos espíritus, quizás menos competentes que ella en materia de psicología de la infancia, o demasiado apresurados, pero también penetrados de un espíritu científico objetivo y fundado sobre una larga experiencia, han querido perfeccionar su método, aportando al mismo ideas propias. ¿Cómo distinguir los innovadores intempestivos e incompetentes y los investigadores desinteresados y clarividentes de una evolución que se hará, más tarde o más temprano, en el porvenir? En presencia de estos oponentes, la Doctora Montessori cree deber asumir una actitud «ortodoxa». No reconoce a nadie el derecho de pretender reformar su método sin su consentimiento. Y esto la ha conducido, por desgracia, a procedimientos y excomuniones que han hecho mucho mal a la causa de la infancia, dividiendo en partidos distintos: ortodoxos y heterodoxos, a los que debían colaborar íntimamente por la observación científica y por la comparación objetiva de los procedimientos pedagógicos en bien de la infancia. Sucesivamente, las escuelas de párvulos del Tessino, las escuelas heterodoxas de Holanda y muchas otras tentativas laudables (como las escuelas montessorianas dirigidas en Roma por la señorita Satoliquido) se encuentran sistemáticamente ignoradas por la Doctora Montessori. En su deseo de evitar polémicas y discusiones, la doctora parece haberse recluído en un silencio absoluto. La Liga Internacional para la educación nueva, consiguió, con gran satisfacción, hacerla salir de su torre de marfil para participar en el Quinto Congreso Internacional de Elseneur, del 8 al 21 de agosto de 1929.

Tantas escisiones no podían pasar sin algunos dolores. Uno de sus dolores más grandes fué, durante muchos años, la ingratitud de su patria misma. Pero he aquí que, sucediendo en ello a la reina madre, Margarita, los ministros fascistas de instrucción pública Giovanni Gentile y después M. Fedele, se dedicaron a crear una sólida asociación montessoriana en Italia, y, además, organizaron en Milán y en otras partes cursos para maestras, a fin de extender el método lo más posible por todo el reino. La Asociación para los intereses del mediodía de Italia, de la cual es consejero técnico M. G. Lombardo-Radice, no había antes obtenido esta consagración oficial para introducir los principios montessorianos (aunque es cierto que estas escuelas no han sido reconocidas oficialmente por la doctora).

Añadamos que tres revistas han venido, sucesivamente, a prestar su apoyo y su esfuerzo de propaganda internacional al método Montessori. La primera, hacia 1924, ué «The Call of Education», publicada en Amsterdam por un húngaro, el profesor Révész; después, en 1927, «L'idea Montessori», de Milán, desde 1930, «Montessori», de Roma, y la «Revista Montessori», Barcelona, 1935.

II

Ha llegado el momento de dar una característica de lo que llama el «Método Montessori». Recordemos, en primer lugar, que este método presenta dos aspectos totalmente distintos: uno es el que podemos llamar el principio de la libertad de elección y el otro es el material.

El Material

La Doctora Montessori ha adoptado un material que capta la atención del niño y que le enseña poniendo en juego las actividades que le serán útiles en la vida y que, además, le hace adquirir las nociones indispensables: cálculo, lectura, escritura, etc., que son la base de todas las demás adquisiciones de conocimientos. El Dr. Claparede de Ginebra, es uno de los primeros que se han ocupado del instinto del juego del niño. Kaarl Groos ha dado la teoría en su libro célebre: «Die Spiele der Menschen». El juego es una necesidad, pero la característica de las necesidades es que se manifiestan espontáneamente en un momento dado. No se puede obligar a un niño a jugar a este o

a aquel juego, si este juego no le dice nada. Presentar una actividad demasiado pronto es producir una reacción defensiva y crear una repugnancia hacia esta actividad. Y en el caso contrario, tardar demasiado tiempo en presentar una actividad o estorbar que se manifieste en el momento en que está madura para ello, es perder el beneficio del primer impulso que es el más irresistible. Se sabe que si a los pollos se les pone un capuchón sobre la cabeza desde el segundo día de su salida del huevo hasta el octavo, son después incapaces de reconocer y seguir a su madre. Lo mismo ocurre con todos los instintos y necesidades de saber que se manifiesta sucesivamente en el niño. Estas explosiones se producen quizás en función de las evoluciones pasadas de la humanidad, pero ésta es otra cuestión. Lo más importante es recordar, que los adultos no podremos nunca saber de un modo absoluto cuándo estallará tal o cuál instinto, tal o cuál necesidad o interés. Es precisa una maduración más lenta o rápida, según la naturaleza de cada niño. El escalonamiento de los intereses está sometido a variaciones individuales imprevisibles. Lo esencial es preparar esta madurez y determinar el momento en que se manifiestan los intereses. Esto condena totalmente la enseñanza colectiva, si no es a título de actividad social y sin intención de adquisiciones técnicas para el niño. Se admite, sin embargo, que el deseo de tocarlo todo, de sopesar, medir y comprar, es general en todos los niños, lo mismo normales que anormales, y como el progreso se produce por una diferenciación de las sensaciones, de las percepciones y de las nociones, y por el acuerdo de las nociones que se establecen entre estas experiencias adquiridas, es evidente que sólo por la manipulación de un material muy sencillo puede el niño adquirir, con un mínimum de pérdida de tiempo, el número de conocimientos que debe, y que es (si es normal), necesario adquirir para vivir y progresar.

A esto se añade la necesidad del control personal, que es lo que la Doctora Montesrosi expresa con la palabra «autoeducación». El niño trabaja y se equivoca y el material debe suministrarle el medio de corregirse a sí mismo. Cuando un niño aprende a distinguir pesos y tamaños diferentes, a fin de colocarlos en los encajes, es el éxito o el fracaso de sus medidas lo que le hace observar, comparar y, de aquí, progresar.

El material de la Doctora Montessori, tomado de Guérin y simplificado, comprende 11 categorías diferentes:

1. Tres series de cilindros que varían en longitud y en diámetro.
2. Tres series de cuerpos geométricos de dimensiones crecientes.
3. Dos series de listones de madera de 10 dimensiones.
4. Cuerpos geométricos diferentes (prismas, pirámides, esferas, cono, cilindro, etc.).
5. Un juego de encajes geométricos.
6. Una colección de tabletas de madera de pesos diferentes.
7. Una doble serie de cajas de resonancia.
8. Una colección de papel de lija de todos los granos.
9. Una colección de tejidos diversos.
10. Un doble juego de timbres musicales.
11. Una doble serie de carretes de hilo de ocho colores y ocho tonos distintos en cada color.

No es posible entrar aquí en detalles de la aplicación de cada cosa, que se puede aprender en las publicaciones especiales, sobre todo en las de la misma Doctora Montessori. Señalemos solamente, a propósito del estudio del lenguaje, el matiz justo y delicado que la Doctora ha sabido fijar al recomendar las tres etapas siguientes: para enseñar el nombre de un objeto a un niño o la cualidad que se expresa por medio de un adjetivo se dirá, por ejemplo, esto es blanco; luego, después de varias repeticiones a un día o dos de distancia: «muéstrame el color blanco»; y por fin, al cabo de algunos días más: «¿Cómo se llama este color»?

Se le ha reprochado al material Montessori el ser demasiado abstracto y de no poner al niño en contacto suficiente con las actividades reales de la Naturaleza. Esto puede aplicarse, tal vez, a algunas escuelas, donde los discípulos demasiado celosos, han reducido al empleo del material casi todo el tiempo que el niño pasa en la escuela. Pero la Doctora insiste mucho en que los niños deben atender el cuidado de las plantas y si es posible, al de animales pequeños y sobre todo a los trabajos domésticos (cocina, lavabo, vestido, etc.). En uno de los números correspondientes al año 1919, la señora Roubiczek, de Viena, publicó un bello artículo sobre: «las actividades de la vida práctica».

El principio de la libertad

Cualquiera que sea el material, éste no es, como he dicho antes, más que uno de los aspectos del método. El otro aspecto, que es a mi modo de ver el más importante, es la libertad de elección del niño.

La Doctora Montessori hace, en su primer libro, indicaciones sobre este particular que no dejan lugar a duda alguna sobre el fondo de su pensamiento.

«La piedra de toque de la pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos,

absolutamente necesaria para permitir el desarrollo de sus facultades individuales... No se debe partir de ideas dogmáticas referentes al niño, sino, por el contrario, de una técnica que nos permita dejarle en libertad, para deducir de la observación de sus manifestaciones espontáneas su verdadera psicología... Según nuestra idea, la disciplina, fundada sobre la libertad, debe, necesariamente, ser activa. No se puede decir que un individuo sea disciplinado porque uno, artificialmente, consiga hacerle permanecer inmóvil como un paralítico o mudo como un muerto; éste es un ser aniquilado, pero no disciplinado. Nosotros llamamos disciplinado al que puede disponer de su persona, y que desde entonces es dueño de sí mismo cuando se trata de seguir una regla de vida.

»La idea de que la vida se desarrolla por sí misma, y de que para arrancarle sus secretos, estudiarla y dirigirla, es preciso observar sin intervenir, es una noción verdaderamente difícil de intervenir y de ser puesta en práctica. La tarea del educador consiste en hacer que los niños no confundan la inmovilidad con el bien y la actividad con el mal, como ocurría con la antigua disciplina, porque nuestro objeto consiste en disciplinar para la actividad, el bien y el trabajo y no para la inmovilidad, la pasividad y la obediencia... Desde el punto de vista biológico, el concepto de libertad en la primera infancia, debería entenderse como una condición que favorece la expansión de la personalidad. Y desde el punto de vista fisiológico, implica la libre evolución de la conciencia. El educador que sienta un verdadero culto hacia la vida, debe respetar todos los desarrollos vitales en el niño.

»Estimular la vida, dejándola, sin embargo, libre, tal es la tarea del educador.

»Es preciso un arte muy grande para elegir el momento, limitar la intervención y no hacer nada que pueda desviar el alma que nace a la vida y que vivirá por sus propias fuerzas.

»Este arte debe acompañar al método científico. Cuando la maestra haya llamado, una después de la otra, en todas las almas de sus discípulos, llamádoles a la vida, ella los poseerá y sólo tendrá que hacer un signo o pronunciar una palabra para ser escuchada y obedecida.

»Hasta ahora hemos querido domar a los niños por medios exteriores, sin tratar de conquistar su alma, y de esta manera han pasado junto a nosotros sin revelarse. Si dejamos a un lado los procedimientos y las violencias de que se servía el antiguo régimen, los niños se mostrarán ante nosotros tal y como son y vemos la dulzura de esta infancia de la humanidad que se ha dejado oprimir por todos los yugos y todas las injusticias. Su deseo de saber es tan grande que supera a todos los otros; es preciso tener fe en la pasión que ha empujado a la humanidad a la conquista del pensamiento, sacudiendo, de siglo en siglo, todas las esclavitudes.»

Estas declaraciones son fundamentales, y contituyen la piedra angular de la pedagogía de mañana; y, sin embargo, han dado lugar a muchos equívocos. Mucha gente confunde la libertad con la anarquía. Ha sido preciso que la Doctora Montessori volviera muchas veces a la carga, para hacer comprender que el sentido de la libertad, como ella la entiende, no es el «laisser faire, laisser passer».

«Se pretende, generalmente, que la libertad y la disciplina son cosas opuestas, y que si una de las dos se produce, la otra desaparece automáticamente. Yo pretendo, por el contrario, que no solamente la una procede de la otra, sino que no pueden existir separadamente. Esto es tan cierto, que se percibe hasta entre los niños. Si se estudia cuál es el mejor medio para establecer la libertad, uno llega, naturalmente, a una disciplina maravillosa, y que si se estudia cuál es el método mejor para obtener la disciplina, se descubre que el único medio es acordar a los niños la libertad.

»Generalmente se confunde la libertad con la indisciplina y la indisciplina no es libertad, sino desorden.

»La disciplina es una cosa muy elevada. Sólo se puede obtener por el perfeccionamiento del individuo, lo mismo que la perfecta armonía de una orquesta sólo se obtiene por el dominio personal que cada músico haya alcanzado de su instrumento.

»La disciplina se obtiene por una vía indirecta, desarrollándola por la actividad y dirigiéndola por el trabajo. Cuando un niño se interesa por una ocupación y se concentra en ella, siguiéndola concienzudamente, está sobre el camino de la disciplina. Debemos darles a todos la posibilidad de recogerse, dejarles seguir libremente una actividad tranquila y silenciosa, que mantiene encendida la llama que es el impulso de la vida misma. Debemos, por consiguiente, dar un trabajo que sea aspiración íntima del individuo, porque sólo este trabajo es capaz de ordenar la personalidad; es decir, la vida interior del individuo.»

Lo que prueba las excelencias de este método no son sólo los resultados obtenidos: la calma, la disciplina y el trabajo ferviente de los niños. Se les puede observar en todas las escuelas montessorianas, especialmente en las populares, donde la maestra comprende su papel. Pero hay más: en estas escuelas se asiste a esas explosiones espontáneas, a la alegría del descubrimiento que

es la piedra de toque de la verdadera autoeducación. Cuando un niño que desea escribir y ha hecho durante mucho tiempo tentativas infructuosas, el día que consigue trazar un nombre visible y legible para todos, el sentimiento de la victoria es tan formidable en su alma ingenua, que obra sobre él como una revelación de otro mundo; es la revelación de una potencia sobrehumana, de una potencia que eleva al ser de la animalidad a la humanidad. El autor de estas líneas ha podido comprobar muchas veces por sí mismo estas explosiones de alegría en presencia de una nueva conquista del espíritu, y esto prueba mejor que todos los argumentos de la dialéctica científica la excelencia del fundamento del método Montessori. Se comprende que la Doctora haya podido escribir lo siguiente:

«La maestra debe limitarse a ayudar al niño a que escuche la voz de los instintos normales de actividad, útiles a su desarrollo, y que él lleva en sí mismo; y después a encontrar el objeto exterior, el material que ofrece el medio ambiente para responder a este impulso.

«El objeto es algo más que una cosa que se ofrece al niño para que la conozca; tiene un papel mucho más importante, que es el de estimular sus instintos latentes; el resultado es que el niño se interesa con una concentración maravillosa. Este niño ha dado el primer paso por el camino de la disciplina, y ello sin obedecer a un ser humano, sino a una voz interior que le indica el camino de la vida.

»Debe obedecer a esta voz durante largo tiempo, antes de ser capaz de una obediencia voluntaria a las personas que le rodean.»

Añadamos que esta voz interior es la voz de lo que podríamos llamar el «impulso vital espiritual», es decir, el deseo de vivir y de vivir mejor, del progreso espiritual concebido como potencia inmanente del alma.

El porvenir

Si se consideran estos dos puntos esenciales del método Montessori, el material y el principio de la libertad, se da uno cuenta de cuánto reconocimiento debe la humanidad a la Doctora Montessori. ¿Quiere esto decir que el método sea perfecto y definitivo? ¿No hay alguna cosa fundada en las críticas que se le dirigen (material demasiado abstracto, insuficiente para la educación de la imaginación)? El juego libre, el dibujo libre y otras actividades infantiles no están proscritas en las clases montessorianas, si bien muchos discípulos de María Montessori prefieren que el niño se entregue a ellos en la calle o en el seno de la familia. Y en cuanto al material, ¿es suficiente para los niños de las clases burguesas, los unos desbordados por riquezas hereditarias aun no coordinadas entre sí, los otros desequilibrados por un medio familiar que contribuye a desperdigar sus energías en lugar de permitirles centrarlas? Y, en fin, ¿no son las reglas apuntadas demasiado simplistas para la enseñanza primaria? Yo sé que los montessorianos competentes protestan sobre este último punto, pretendiendo que la Doctora Montessori aprobará todo lo que prescribe la buena escuela activa. Es posible, pero nosotros nos atenemos a declaraciones más explícitas sobre el particular. Si es verdad que la Doctora trabaja ahora sobre un libro en el que expone sus puntos de vista en la segunda enseñanza, nosotros esperamos ese libro con curiosidad y satisfacción.

Nosotros hemos hecho a la Doctora Montessori la pregunta concreta. ¿Admite usted que su método pueda ser perfeccionado?; y en este caso, ¿en qué sentido? Esto fué en el otoño de 1926, en el jardín de la casa de los niños de la Humanitaria de Milán, donde ella daba un curso a las maestras destinadas a aplicar el método. La Doctora nos dió una respuesta categórica: «Creo en un progreso siguiendo los procedimientos que yo he indicado. Reflexiono sin cesar. Pero no procederá de impulsos o intuiciones de innovadores demasiado atrevidos, sino de la observación rigurosa de las necesidades del niño, tal y como vuestros colegas M. Jean Piaget y Mlle. Alice Descoeudres las estudian en el Instituto Jean Jacques Rousseau». Esta declaración es perfectamente clara y está en contradicción directa con las alegaciones que pretenden que la Doctora Montessori se había detenido e inmovilizado en su concepción de la educación y de la elección de su material educador.

Un voto para terminar: Quisiéramos que no solamente todos los educadores y todos los padres estudiasen con amor y paciencia los libros de la Doctora Montessori, sino que los ortodoxos y los heterodoxos, discípulos estrictos o emancipados de la Maestra, dejasen a un lado sus prevenciones y estudiasen con toda objetividad los medios de acción y los progresos de los unos y de los otros. Es así como se progresará por la vía tan magníficamente inaugurada por la gran pedagoga italiana: unión de las ciencias más estrictas y del amor más ardiente por la causa de la infancia.

Los ideales y la realidad en la educación

Es curioso observar con cuánta frecuencia los ideales de los educadores discrepan de la realidad.

Muchos creen, por ejemplo, que los niños deberían amar el estudio, hacer sus ejercicios con interés y obedecer con disciplina; que deberían ser libres y felices en la alegría del trabajo y que la familia y la escuela debieran estar ligadas en estrecha y armoniosa cooperación. Estos ideales existen sólo en la mente del adulto y no tiene nada que ver con la realidad.

Y muchos padres y profesores se atienen con tanta tenacidad a estos bellos ideales, que muchas veces no se dan cuenta de que existe un problema.

Y sin embargo, esta discrepancia entre los ideales del educador y los hechos es un problema de la mayor importancia; un problema que no puede resolverse sencillamente por medios directos ni determinarse por medio de reglas que sirvan de guía al educador, porque la raíz de la dificultad está en un problema mucho más hondo y que es a la vez social y moral. Una vez descubiertas las implicaciones morales y materiales del *trabajo natural del niño*, en primer lugar, y en segundo las *relaciones recíprocas entre el niño y el adulto*, la educación adecuada se produce sencilla y naturalmente. Nuestro primer paso hacia la comprensión debe ser la investigación de estas implicaciones.

Lo que voy a decir son cosas muy simples. Pero con frecuencia ocurre que las cosas más simples y que están más próximas a nosotros son las últimas que advertimos. Nos hemos acostumbrado a no verlas.

Debemos considerar por separado al adulto y al niño, especialmente en sus trabajos respectivos, para poder descubrir la diferencia esencial entre las dos actividades, y de donde procede la disensión y que es la causa oculta de una lucha inconsciente, pero efectiva y profunda, entre el adulto y el niño, un obstáculo para nuestra felicidad y un entorpecimiento a nuestros esfuerzos para educar a la juventud.

La tarea del adulto consiste en transformar el ambiente, una cuestión externa sobre la que puede operar su poder y su inteligencia: trabajo productivo, resultado de la actividad del hombre dirigida hacia fines conscientes. De esta actividad resultan leyes y órdenes, representados por una disciplina a la cual los trabajadores se someten voluntariamente. Luego hay otras leyes que casi pueden llamarse las leyes del trabajo; la ley del menor esfuerzo, según la cual el hombre tiende a satisfacer sus necesidades con el menor esfuerzo posible.

Pero en el ambiente social del adulto no todo se desliza con suavidad y sin tropiezos; hay competencia y lucha; unos hombres privan a otros de su trabajo o les hacen trabajar en su lugar.

Tal es la atmósfera en que el adulto se desenvuelve. El niño vive en todas las familias en estrecho contacto con el adulto, pero todos sabemos que no toma parte en las actividades de su vida; es evidentemente completamente ajeno a ellas. Pero por debajo de lo aparente hay otra cuestión de absoluta y fundamental importancia, que es la que se debe hacer resaltar. No solamente es el niño un extraño a nuestro mundo material de la producción externa, sino que nosotros le consideramos también un *extraño a nuestra vida social*.

Un ser extra-social. ¿Qué quiere esto decir? Una persona que no toma parte en el trabajo colectivo, y que se convierte, por consiguiente, en una perturbación del orden social. Este es el caso del niño: un ser extra-social, que es manantial de continuas perturbaciones en el ambiente del adulto. El niño es un perturbador de su propio hogar.

Este ser extra-social, sin embargo, esencialmente, un ser activo, es precisamente esta actividad extraña al orden social en que vive, lo que causa las perturbaciones hasta el punto de que el adulto interviene e impone al niño la pasividad o le recluye, no en una cárcel igual a la que se destina a los perturbadores mayores, pero sí a una cosa que no se le diferencia mucho: a una escuela, donde permanecerá hasta que sea capaz de actividades útiles en el mundo del adulto.

Hasta el momento, el niño, cuya actividad es perturbadora, debe vivir en completa sumisión a las órdenes del adulto. El hombre es el que produce — produce también para el niño — y él es el maestro y señor; el niño es el subordinado. Se deduce de lo expuesto, que lo que le falta al niño es un mundo social propio, un mundo en el que él también pueda ser un productor y en el cual sus actividades puedan ser aprovechadas.

El niño tiene trabajos propios a realizar; su producción es de una importancia inmensa: trabaja para producir al hombre. Desde que nace comienza a trabajar en su propia transformación en adulto.

A diferencia del trabajo ejecutado por el adulto, el niño labora de una manera inconsciente. Pero es creador, puesto que por su esfuerzo da vida al hombre que en potencia lleva latente dentro de sí. La perfección del adulto y su normalidad dependen de que al

niño se le haya permitido efectuar libremente y sin perturbaciones su trabajo interior, que es, no obstante, resultado de una actividad externa, pues no es por la ponderación y la inmovilidad que el niño crea al hombre, sino por la actividad que se manifiesta irresistible e indomable en el mundo externo. El niño que practica se mueve y coordina sus movimientos, adquiere nociones, aprende a hablar y a permanecer erguido; poco a poco su inteligencia alcanza la formación exacta, y pueden reconocerse las características distintivas de cada período en las diferentes edades. Por consiguiente, insistimos: el niño crea al hombre.

Aquí se nos presenta el gran problema de humanidad y de educación: *el trabajo del niño y las relaciones recíprocas entre el niño y el adulto.* El niño se convierte en hombre por sus propios esfuerzos y por el poder de desarrollo que lleva dentro de sí. No está en nuestras facultades el ayudarle en una obra tan íntima. Nosotros producimos sólo cosas externas y solamente por medio de estas cosas podemos auxiliarle. Pero el niño, creador del hombre futuro, realiza su obra con independencia del adulto y en un mundo suyo propio. Lo importante es permitirle que tenga todas las oportunidades para el completo desarrollo a fin de que pueda crear un hombre fuerte y bien equilibrado. Nuestra tarea debe consistir en poner al niño en condiciones de que viva.

El impulso que guía al niño en su trabajo es diferente del que guía al adulto en el suyo. El niño concentra sus actividades en su propio crecimiento; el adulto en la producción. Cuando tratamos de encajar al niño en nuestro mundo, forzándole y compeliéndole según los ideales que nos hemos formado acerca de cuál debe ser su proceder a fin de que nos cause la menor cantidad de molestia posible, nos engañamos a nosotros mismos con la ilusión de que estamos haciendo todo lo que podemos por él. En realidad estamos estorbando su desarrollo.

El trabajo del niño no se dirige a la consecución de un fin exterior; su objeto y finalidad es la acción por sí misma. Obrar y continuar obrando, mientras el ser íntimo precisa satisfacer su necesidad de crecimiento. El objeto exterior es para el niño solamente un medio, nunca un fin. Esta es la característica clara y bien definida del trabajo del niño.

El niño debe hacer toda su labor por sí mismo. Este es otro axioma. ¿Es posible ayudar a otra persona a crecer? Suponiendo que el crecimiento implicase fatiga, ¿quién podría aliviar por la cooperación la fatiga de otro?

Solamente cuando el adulto le pone obstáculos, el niño lucha y se defiende. Casi todos los sufrimientos del niño se deben a esta lucha contra el adulto que no le comprende. El niño trabaja para su propio desarrollo y no necesita asociación ni división del trabajo.

La necesaria disciplina externa que reina en el campo de la producción del adulto no tiene papel asignado en la labor del niño, pues aquí reina otra clase de disciplina que se nos revela en acciones espontáneas de la naturaleza más elevada, cuando el niño ha sido colocado en un ambiente favorable a su desarrollo.

¿Cómo hemos omitido preparar un ambiente en el cual el niño pueda vivir y realizar su tremenda tarea? ¿Cómo es que le hemos abandonado o, a lo más, ofrecido hospitalidad en un mundo que hemos preparado expresamente para nosotros? No hacemos más que tratar de someterle a nuestros ideales, y perdemos la paciencia cuando él se defiende.

¿Cómo es que nunca nos hemos detenido a considerar que cada período de la vida necesita su propio medio? Especialmente para el niño debemos preparar un ambiente libre de toda perturbación. El niño cuando trabaja, aunque necesita compañía, es un ser solitario, que vive la vida de su propio espíritu. ¿Y quién puede crear un ambiente apropiado para él si no lo hace el adulto? Es el adulto el único que puede crear este ambiente exterior.

El hacer esto sabia y prudentemente es una necesidad pedagógica. Nuestro papel consiste en hacer que el niño sea libre de ejecutar su trabajo en un ambiente donde pueda desarrollarse. Es esta la piedra angular de todo el edificio, el fundamento de la nueva educación.

* * *

La revista MONTESSORI, desea a sus colaboradores y suscriptores felicidades y próspero Año nuevo

---

La Psicología de las Matemáticas

Un discurso dirigido a la Cambridge Education Society, en el Trinity College, el 16 de octubre de 1935

Creo que debo el honor de vuestra invitación a hablaros sobre matemáticas a la reciente publicación de dos libros míos, cuyos títulos son inusitados en obras de su especie: *Psico-aritmética* y *Psico-geometría.*

Estos libros son resultado de mis experimentos, realizados durante cerca de veinte años en nuestras escuelas, donde el niño es libre de escoger la ocupación que mejor le place; donde la cultura es activamente adquirida por los niños mismos, por medio de aparatos científicamente diseñados.

Estos experimentos no se han limitado a las clases de párvulos ni a las escuelas primarias, sino que se han extendido a los primeros años de la segunda enseñanza, y son interesantes a causa de su gran originalidad.

En efecto, en el estudio de las matemáticas, el niño progresa conducido por su propia psicología no por programas preestablecidos. Aquí tenemos, por lo tanto, verdaderos capítulos inéditos de una psicología insospechada.

Los números y sus derivaciones se convierten para el niño en estímulos científicos, que provocan actividades psíquicas vitales, y despiertan en ellos una profunda lógica que no se hubiera creído posible en niños de corta edad. El resultado es un verdadero entusiasmo en el estudio de la aritmética y de la geometría, materias que, generalmente, parecen áridas y difíciles. Hasta ahora, en las escuelas ordinarias, el estudio de las matemáticas ha sido considerado como una barrera.

Y sin embargo, hubiera sido lógico suponer que siendo las matemáticas una pura creación de la inteligencia humana, habían de ser, por esta sola razón, especialmente interesantes para la mente en el curso de su desarrollo. Al basarnos en la psicología del niño, encontramos que la transmisión de la cultura es, inesperadamente, más fácil. La naturaleza ha puesto en el niño impulsos psíquicos irresistibles, que le inclinan hacia acciones especiales, necesarias para su desarrollo.

A lo largo de todo el desarrollo se producen los llamados períodos sensitivos, durante los cuales (solamente durante ellos) las diferentes facultades naturales del hombre pueden alcanzar la perfección. Por lo tanto, las asignaturas pueden convertirse en verdaderos auxiliares del desarrollo en dichos períodos, durante los cuales son absorbidas con extraordinaria intensidad.

La cultura se identifica con la construcción de la personalidad; puede decirse que se encarna en el ser y adquiere vida. Entonces es cuando la mente del niño nos hace sorprendentes revelaciones. El niño se vuelve infatigable en su trabajo, con tal de que le proveamos de los medios necesarios.

El material matemático, en particular, cuando se le ofrece en el período sensitivo correspondiente y en una forma adecuada, permite al niño comprender las verdades fundamentales, y no sólo esto; sino también descubrir nuevas relaciones.

Se ha dado el caso de que algunos niños, en el impulso vital de su crecimiento, han llegado a plantear cuestiones, que la mente ya formada y rígida del adulto no ha sido nunca capaz de alcanzar.

El niño, cuando se encuentra colocado en un ambiente que corresponde a sus necesidades mentales, nos muestra al momento cuán erróneos son los caminos que hemos seguido hasta ahora para transmitir la cultura. En las escuelas le obligábamos a escuchar, cuando lo que él realmente necesita es «actuar», actuar con concentración y, por consiguiente, sin escuchar lo que otro dice. Hemos dado a los niños cosas demasiado sencillas para el nivel alcanzado por su inteligencia, y le hemos aburrido en lugar de interesarle.

He aquí uno de los extremos más interesantes: hemos de proporcionar a los niños cosas más difíciles para que se interesen en ellas. El trabajo que se proporciona al niño en las escuelas ordinarias no está a la altura de su capacidad, sino al nivel de las defensas que él presenta contra un procedimiento educativo equivocado.

Una vez comprendida esta verdad, mis estudios se encaminaron a poner la mente del niño en contacto con ideas superiores, que antes no se les permitía alcanzar; analizar las dificultades y presentárselas separadamente por medio de un material concreto. Es decir, materializar las abstracciones, que no son en sí mismas inaccesibles a la mente del niño, pero que necesitan un material para llegar a su comprensión y penetración.

Por este medio se ha conseguido que niños de nueve años se interesen en el álgebra y en las potencias cuarta y quinta de los binomios; en la extracción de raíces cúbicas de muchas cifras.

Estas materializaciones no apartan la mente del niño de las abstracciones, sino que le conducen a ellas, dándole un punto de partida material, claro, y susceptible de comprobación experimental.

Los niños de las escuelas no llegan, gene-

ralmente, a la verdadera abstracción aritmética, sino que se limitan a aprender de memoria una fórmula abstracta, que no entienden y que, por lo tanto, no les interesa. La materialización por el contrario les hace penetrar en la idea y constituye un puente que conduce al mundo de las abstracciones. Los problemas y las fórmulas que en la escuela ordinaria son comunicados a los niños por la voz del maestro, se materializan en la nuestra por medio de un grupo de objetos.

Al ser puesto en contacto con este material, el niño muestra dos cosas fundamentales. Una es, que la comprensión, después de haberse hecho cargo de la idea (que es el objetivo final de los medios ordinarios de educación) representa, en el proceso de su crecimiento, sólo el primer paso de una larga y repetida actividad. El niño es como el cazador que se dedica horas y horas a su deporte, o como un atleta que goza con la práctica de sus ejercicios favoritos. Es decir, que el niño, después de haber comprendido, se convierte en un entusiasta investigador de la materia en cuestión.

La segunda cosa que hemos observado, es que la mentalidad del niño y su capacidad para comprender son, durante los períodos sensitivos en que se pueden aprender ciertas materias, mucho mayor que en los adultos.

El material ha sido construído para comunicar ciertas verdades básicas especiales. Pero el niño, en el uso prolongado de este material, ha descubierto verdades que nunca pensamos incluir en él. Y estas verdades descubiertas por el niño han constituído en muchos casos una sorpresa para el maestro, que ignoraba que tales casos existieran.

Los teoremas, los corolarios y las preguntas formuladas por los niños, eran con frecuencia tan nuevas que no figuraban en ningún texto de primera y segunda enseñanza. Muchas de nuestras maestras se han visto obligadas a acudir a profesores de matemáticas para que les dieran explicaciones. «Mire usted — dijo una —; un niño de mi clase ha descubierto que un cuadrado construído sobre la diagonal de otro cuadrado tiene un área dos veces mayor que la de este último. También ha hallado que un triángulo equilátero que tiene la altura de otro por su lado es sólo las tres cuartas partes de este otro, y que el teorema de Pitágoras es aplicable no sólo a los cuadrados sino a todos los polígonos regulares. ¿Es así?»

Uno de los ejemplos más interesantes es el siguiente: un niño había aprendido a extraer la raíz cuadrada de dos o más cifras por medio del material. Al cabo de algún tiempo vimos que el niño extraía la raíz cuadrada por un procedimiento que no había aprendido en el material y que no podía explicar ni el maestro comprender. Y, sin embargo, el niño extraía raíces sin cometer un solo error. El profesor recurrió a un ingeniero, que tardó bastante tiempo en comprender el procedimiento descubierto por el niño.

De aquí se deduce, que los resultados, lejos de ser debidos al genio del profesor, resultan del entusiasmo activo y gozoso de los niños mismos. Niños que no han cumplido aún los diez años de edad. Y cuando pensamos que criaturas tan tiernas han comenzado a estudiar fórmulas algebraicas y que disfrutan estudiando las extensiones del teorema de Pitágoras, comprendemos que la mente del niño ha sido deprimida y no auxiliada por la escuela.

Estas consideraciones de tipo psicológico son interesantes desde un punto de vista natural y humano; el placer reemplaza a la fatiga y se hace un enorme progreso en la adquisición de la cultura.

Pero para conseguir esto hemos de colocar la personalidad infantil en el lugar de honor que le corresponde en la escuela, en el medio social que se ha preparado especialmente para su ayuda y beneficio.

BOLETIN DE SUSCRIPCIÓN

Don ..... *residente en* .....

..... *prov. de* ..... *calle* ..... *n.º* .....

Maestro nacional, remite por giro postal a la **Editorial Araluce, Cortes, 392-Barcelona,** *la cantidad de* **seis pesetas,** *importe de una suscripción anual, a la revista mensual* **Montessori** *y* **Pregonero del Libro,** *empezando el servicio en el número del mes de Enero de 1935.*

(Fecha) *(Firma)*

CASA EDITORIAL ARALUCE — Cortes, 392 — BARCELONA

OBRAS NUEVAS

De la nueva Colección para infantes

Los mejores Cuentos de los mejores Autores

que constituye una **colección folklórica seleccionada de todas las razas y de todos los pueblos,** se han publicado los cuatro primeros tomos siguientes:

CUENTOS ARMENIOS

Contiene los siguientes: *Un tonto de remate.— La rana princesa.— La fortuna de un príncipe —El bajá pastor.*

CUENTOS ARMORICANOS

Contiene: *El diablo rector.— Las piedras de Plouhinec —Teuz-ar-Pouliet. Comorón.—Juan Petirrojo.*

CUENTOS FLAMENCOS

Contiene: *Los campaneros de Cambray.— Gambrinus el rey de la cerveza.— El cirio de los reyes.*

CUENTOS RUSOS

Contiene: *Los tres guerreros.—Los dos caminos.— Los dos resfriados.—El buen Esteban.*

Atractivos tomos con cuatro láminas en colores, originales de J. DE LA HELGUERA, encuadernados en holandesa, tapa en colores. Cada tomo Ptas. 2

La riqueza folklórica de todas las latitudes es abundante, bajo una depurada selección, con objeto de que los niños conozcan cuanto verdaderamente sea atractivo y estudie las tradiciones y leyendas propias de las distintas naciones de la Tierra, conservando los rasgos y detalles típicos del original. Resulta, pues, una Colección inédita, interesante, atractiva y moral, de suma utilidad y entretenimiento para el niño.

Los libros ideales para premios y regalos son los que forman las famosas Colecciones:

Las Obras Maestras al alcance de los niños

(COLECCIÓN ARALUCE)

Las obras sublimes de la Literatura Universal adaptadas a las inteligencias infantiles, son las que no deben faltar.

TOMOS PUBLICADOS

Historias de Shakespeare
Los héroes
La Divina Comedia
Historias de Andersen
Guillermo Tell
Cuentos de Grimm
Viajes de Gulliver
Historias de Wagner
Don Quijote (1.ª parte)
Don Quijote (2.ª parte)
Más cuentos de Grimm
La Odisea
La Iliada
La canción de Rolando
Leyendas de Peregrinos
Historias de Calderón de la Barca
Fábulas de Esopo
Más historias de Shakespeare
Robinsón Crusoe
Ivanhoe
Cuentos de la Alhambra
Los caballeros de la tabla redonda
Cántico de Navidad
La cabaña del tio Tomás
La Infantina de Francia
El Paraíso perdido
Los Lusiadas
La gitanilla
Cuentos de Edgard Poe
La Araucana
Orlando Furioso
Tradiciones Hispanas
Hazañas del Cid
Historias de Lope de Vega
El Lazarillo de Tormes
La Eneida
Cuentos de Hoffmann
Historias de Molière
Más historias de Andersen
Historias de Goethe
Historias de Ruiz de Alarcón
Historias de Schiller
Historias de Tirso de Molina
Amadis de Gaula
Las mil y una noches
Más mil y una noches
Historia de Euripides
Trovas de otros tiempos
Sigfrido (La leyenda de)
Historias de Esquilo
Historias de Herder
Historia de Gil Blas de Santillana
Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno
Cuentos de Perrault
Cuentos de Schmid
Avent. del Barón de Münchhausen
Aventuras de Till
Fábulas de Samaniego
Historias de Sófocles
La tienda del anticuario
Historias de Corneille
Entremeses de Cervantes
Historias de Aristófanes
Historias de Lord Byron
Historias de Tennyson
Leyendas de Oriente
Aventuras de Telémaco
La campana de Huesca
Hist. de Luis Vélez de Guevara
Hist. de Don Ramón de la Cruz
Los Argonautas
El Ramayana
El Hombre que vendió su sombra
Otros cuentos de Grimm
Historias de Plutarco
Más cuentos de la Alhambra
Leyendas Taumatúrgicas
Las Campanas
Más Historias de Wagner
Fausto
Beowulf
El Conde Lucanor
Los siete Infantes de Lara
Historias de Lucano

LUJOSA PRESENTACIÓN

9 artísticas láminas en color, cada tomo

Elegante encuadernación en tela con dorados

Tamaño 15 × 12 ½

Cada tomo ptas. 2.75

Páginas Brillantes de la Historia

Capítulos escogidos de la vida de las Naciones, de su evolución, de su progreso, civilización y cultura.

Los Grandes Hechos de los Grandes Hombres

Relato de los momentos y hechos más culminantes de los hombres que lograron gloria y esplendor.

TOMOS PUBLICADOS

PAGINAS BRILLANTES DE LA HISTORIA

Historia de las Cruzadas
Francisco de Pizarro
Hernán Cortés
Isabel la Católica
Raimundo Lulio
Jerusalén Libertada
Juana de Arco
Los Héroes de Trafalgar
María Estuardo
María Antonieta
Don Alvaro de Luna
Almanzor
Alí-Bey
Teresa de Jesús
Alfonso X el Sabio
Los Incas
Sagunto
Numancia
Los Comuneros de Castilla
Sócrates
Los Almogávares
Los Vikings
Ambrosio Paré
Alarico
Ricardo Corazón de León
Cromwell
Juan de la Cosa
Aristóteles
Demóstenes

LOS GRANDES HECHOS DE LOS GRANDES HOMBRES

Cristóbal Colón. Su vida y viajes
Alvar Núñez Cabeza de Vaca
El Gran Capitán
Juan Sebastián El Cano
El Cardenal Cisneros. Su vida
Julio César
Hernando de Magallanes
Fray Luis de León
Miguel Angel
Francisco de Goya
Calderón de la Barca y sus Autos
Benjamín Franklin
Miguel Servet
Jorge Wáshington
El Duque de Alba
Don Juan de Austria
Miguel de Cervantes
Leonardo de Vinci
Carlomagno
Alejandro Magno
Luis de Beethoven
Ricardo Wagner
Simón Bolívar
Francisco de Quevedo
Horace Nelson
Enrique Stanley
Séneca
Vasco Núñez de Balboa
Pericles
Gütenberg
Arquímedes
Ponce de León, descubridor de la Florida
El General San Martín
Thomas Alva Edison
El Capitán Cook
Federico el Grande
Napoleón Bonaparte
Lope de Vega
Pelayo

LUJOSA PRESENTACIÓN

Artísticas láminas en color en cada tomo
Encuadernación en tela con plancha dorada

Cada tomo ptas 3.

Estas obras se hallan de venta en todas las librerías

CASA EDITORIAL ARALUCE - Cortes, 392 - BARCELONA

Imp. Villarroel, 12 y 14

48.027
1995 u=