

La contribución de María Montessori a la pedagogía infantil en Italia a principios del siglo XX

Maria Montessori's Contribution to the Early Childhood
Pedagogy in the beginning of the 20th Century in Italy
Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della
pedagogia dell'infanzia all'inizio del XX secolo in Italia

Tiziana Pironi*

Traducción:
Connie Cardona Granada

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 14 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Pironi, T. (2023). Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della pedagogia dell'infanzia nel primo ventennio del Novecento in Italia. *Pedagogía y Saberes*, (58), 35-46. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17208>

* Profesora ordinaria del Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin, Universidad de Bologna. tiziana.pironi@unibo.it. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3932-5721>



Resumen

El artículo realiza un análisis histórico-educativo en el marco del proyecto de investigación nacional María Montessori de pasado a presente: Recepción e implementación de su método educativo en Italia en el 150 aniversario de su nacimiento, destinado a reconstruir la figura y la obra de la estudiosa italiana, a partir de la creación de la primera Casa de los Niños en 1907. En particular, este ensayo toma como referente estudios de los últimos tiempos sobre María Montessori, así como el análisis realizado sobre sus obras para reflexionar sobre el alcance innovador de su trayectoria científica. Desde los estudios médicos hasta la acción y la investigación en el campo pedagógico, el itinerario emprendido por María Montessori a finales del siglo XIX hasta su muerte en 1952, presenta un hilo conductor preciso: su compromiso conjuga el principio de la emancipación femenina con uno más amplio, el de la emancipación humana; desde allí sitúa la infancia en el centro de un proyecto de mejora de la humanidad. El artículo toma en consideración un período preciso de la historia de la escuela y de la educación italiana, el período de la llamada Era Giolitti, para captar las relaciones de María Montessori con las personalidades pedagógicas de su tiempo, con el fin de ubicar los obstáculos que encontró en la creación una pedagogía que educara al niño en la libertad a través de la libertad. De hecho, la experimentación de su proyecto tuvo poca difusión en Italia, debido a las dificultades encontradas en la formación de un nuevo modelo de maestro.

Palabras clave:

observación; experimento educacional; dificultad en el aprendizaje; material didáctico; estética; pedagogía

Abstract

The article carries out a historical-educational analysis that is part of the national research project Maria Montessori from past to present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth, aimed at reconstructing the figure and work of the Italian scholar, starting with the establishment of the first Children's Home in 1907. In particular, this essay takes I count a good number of studies that have appeared in recent times on Maria Montessori, as well as the analysis conducted on her works in order to reflect on the innovative scope of her scientific path. From medical studies to action and research in the pedagogical field, the itinerary undertaken by Maria Montessori, at the end of the nineteenth century, until her death in 1952, presents a precise thread: her commitment combines the principle of female emancipation with the broader one of human emancipation, placing childhood at the center of a project to make humanity better. The article takes into consideration a precise period in the history of Italian school and education, the period of the so-called Giolitti Age, to grasp the relationships of Maria Montessori with the pedagogical personalities of her time, highlighting the obstacles she encountered in the create a pedagogy that would educate the child to freedom through freedom. The experimentation of his project had in fact little diffusion in Italy, above all, as emerges from the article, due to the difficulties encountered in forming a new model of teacher.

Keywords:

observation; experimental education; learning difficulties; teaching materials; aesthetics; pedagogy

Resumo

L'articolo compie un'analisi di tipo storico-educativo che si inserisce all'interno del Progetto di ricerca nazionale Maria Montessori dal passato al presente. Accoglienza e implementazione del suo metodo educativo in Italia nel 150° anniversario della sua nascita, finalizzato alla ricostruzione della figura e dell'opera della studiosa italiana, a partire dall'istituzione della prima Casa dei Bambini nel 1907. In particolare, il presente saggio tiene conto di un buon numero di studi che sono apparsi negli ultimi tempi su Maria Montessori, nonché dell'analisi condotta sulle sue opere al fine di compiere una riflessione sulla portata innovativa del suo percorso scientifico. Dagli studi medici all'azione e alla ricerca in campo pedagogico, l'itinerario intrapreso da Maria Montessori, sul finire dell'Ottocento, fino alla morte, avvenuta nel 1952, presenta un preciso filo conduttore: il suo impegno coniuga il principio di emancipazione femminile con quello più ampio di emancipazione umana, ponendo l'infanzia al centro di un progetto per rendere l'umanità migliore. L'articolo prende in considerazione un preciso periodo della storia della scuola e dell'educazione italiana, il periodo della cosiddetta Età giolittiana, per cogliere i rapporti di Maria Montessori con le personalità pedagogiche del suo tempo, mettendo in luce gli ostacoli che ella incontrò nel realizzare una pedagogia che educasse il bambino alla libertà attraverso la libertà. La sperimentazione del suo progetto ebbe infatti una scarsa diffusione in Italia, soprattutto, come emerge dall'articolo, per le difficoltà incontrate nella formazione di un nuovo modello di insegnante.

Palavras-chave:

osservazione; pedagogia sperimentale; difficoltà di apprendimento; materiale didattico; estética; pedagogia

De la medicina a la pedagogía: por una ciencia de la intervención

Cuando María Montessori se graduó en Medicina, el 10 de julio de 1896, solo cinco mujeres en Italia habían logrado obtener el mismo título. Durante esta trayectoria académica, Montessori había adquirido, gracias a los mayores exponentes del mundo científico de la época, los principios de la metodología científica, a través del ejercicio continuo de observación y experimentación.

Recién egresada, decide especializarse en Psiquiatría, una decisión que se reveló como alternativa en contracorriente, ya que las mujeres que la habían antecedido en la profesión médica se inclinaron hacia las ramas de la pediatría y la ginecología, consideradas más adecuadas para la actividad femenina (Babini y Lama, 1999). En el hospital psiquiátrico de la capital, inició su compromiso educativo con los niños con discapacidad, actividad que desempeñó al interior de un grupo de trabajo y de investigación representado por los nombres más reconocidos de la neurofisiología, entre los que se encontraba Giuseppe Montesano, con quien la estudiosa sostuvo una relación de la cual, como se conoce, nace su hijo Mario en 1898.

Durante aquel periodo, en Italia, la cuestión de los menores con trastornos cognitivos representaba una verdadera emergencia social que suscitaba cada vez más el interés de los estudiosos pertenecientes al campo médico, psiquiátrico y pedagógico, a causa de los numerosos ingresos de niños retrasados en los manicomios, en general, rechazados por las familias después de haber intentado en vano su admisión en la escuela primaria (Pironi, 2014a). Como afirmara María Montessori una década después, se trataba de “niños que a través de castigos y persecuciones terminarán por ser expulsados sin haber logrado algún tipo de aprendizaje” (Montessori, 1910, p. 13).

Por otra parte, en Italia no se había dispuesto ninguna intervención por parte del Estado que pudiera garantizar la creación de institutos médico-pedagógicos, surgidos hace tiempo en Francia e Inglaterra. De ahí el interés de María Montessori por participar en el Congreso pedagógico de Turín, llevado a cabo en septiembre de 1898, con la intención de llamar la atención sobre un tema que debía ser puesto en primer plano por los académicos del campo educativo. En aquel encuentro, la pedagoga presentó la propuesta de estudiar intervenciones didácticas específicas en la escuela, con la apremiante y urgente necesidad de formar profesores especializados en los diferentes ámbitos de la discapacidad. En efecto, evidenciaba cómo muchos antes, en 1839, Édouard Séguin había

demostrado que “el idiota no era incapaz de aprender sino únicamente de seguir los métodos normales de instrucción” (Molineri y Alessio, 1899, pp. 122-123).

La invitación de María Montessori recibe una acogida tal que logra impulsar un vasto movimiento de opiniones al interior del ambiente intelectual y científico de la época, lo cual contribuyó, en 1899, a la conformación de la llamada Lega Nacional de los Niños con Deficiencias. La estudiosa fue promotora de esta institución en diferentes ciudades de Italia y logró contar con la completa adhesión de los movimientos femeninos, con los que desde hacía algunos años había establecido una colaboración bastante activa. En nombre de su compromiso al interior de las filas del *feminismo práctico*, María Montessori había conseguido conjugar la investigación científica con una acción concreta de cambio social (Babini y Lama, 2000).

El objetivo principal de la Lega fue dar vida al proyecto de la Escuela Magistral Ortofrénica, inaugurada en abril de 1900, dirigida por María Montessori y Giuseppe Montesano, con el fin de “permitir a los maestros de la escuela primaria, conocer las diferentes formas en las que se presenta la insuficiencia psíquica, así como los métodos educativos adecuados para atender cada uno de los casos”¹. En la Escuela se incluyó una clase de práctica pedagógica, dirigida por la estudiosa, quien se afirmaba en la idea según la cual el aspecto teórico necesariamente debía medirse con la continua experimentación de nuevos métodos y estrategias capaces de ofrecer resultados positivos en el tratamiento de los diferentes tipos de déficit².

La doctora tuvo la oportunidad de experimentar algunas intervenciones educativas adaptadas a las necesidades y características diferenciadas de los sujetos, utilizando el apoyo de un particular material didáctico inspirado por el elaborado por Séguin. Contemporáneamente y con una precisión rigurosa, los resultados obtenidos eran registrados en la carta biográfica, instrumento desarrollado en 1886 por el antropólogo Giuseppe Sergi, quien había sido profesor de María Montessori (Sergi, 1892).

- 1 La noticia de la actividad en la Escuela Ortofrénica, de la cual se toma la cita, se encuentra en el Boletín de la Asociación Pedagógica Nacional entre los maestros de la Escuela Normal Superior, a. iv, n. 1, enero 1901, p. 21.
- 2 Los resultados del trabajo de María Montessori en la Escuela Ortofrénica fueron presentados en el Congreso pedagógico de Nápoles (M. Montessori, *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione*, in *Atti del Comitato ordinatore del II Congresso pedagogico italiano* [Normas para una clasificación de los niños con retraso mental, en relación a los métodos especiales de educación, en *Actos del comité organizador del II Congreso pedagogico Italiano* (Nápoles 1899-1901)] (Trani, 1902, pp. 144-147).

Como es sabido, los progresos verificados en los más de cincuenta niños, provenientes de la Clínica Psiquiátrica de Roma, alcanzaron gran notoriedad cuando algunos de ellos aprobaron los exámenes necesarios para obtener el diploma de la escuela primaria con calificaciones superiores a las conseguidas por los estudiantes *normales*. Más adelante, tras recordar aquella experiencia, Montessori escribirá:

Estos efectos maravillosos [obtenidos en los niños con discapacidad] eran casi un milagro para aquellos que los observaban. Sin embargo, para mí los chicos del manicomio alcanzaban el mismo nivel de los normales en los exámenes públicos, solo porque habían seguido un camino diferente. A ellos los habían ayudado en el desarrollo psíquico, mientras que los niños normales, en su lugar, habían sido sofocados y deprimidos. (Montessori, 2000a, p. 122)

La formación de los maestros para una nueva escuela

Los volúmenes biográficos publicados recientemente sobre la estudiosa coinciden en individuar un cambio de rumbo en su trayectoria personal y científica que la llevó a concentrar sus investigaciones en el campo pedagógico (Pironi, 2014a). En 1901, decide abandonar su trabajo en la Escuela Ortofrénica para dedicarse a la docencia en el área de Antropología Pedagógica del Instituto Superior Femenino del Magisterio Femenino de la capital. Una elección movida no solo por intereses personales —como la ruptura de su relación con Giuseppe Montesano—, sino también por la convicción de los fuertes límites propios de la escuela en ese momento, la cual, según María Montessori, no había sido renovada a pesar de los avances teóricos desarrollados durante esos años en las ciencias de la educación. Es difícil entender qué tanto influyó en esa elección el nacimiento del hijo Mario, el 3 de marzo de 1898; obligada a esconder su situación de madre soltera, la estudiosa decidió ceder la custodia de su hijo a otra familia (Stefano, 2020). El ámbito que abarca la vida personal de María Montessori, por su expresa voluntad, fue cubierto por una cortina de silencio; pero ¿cómo no establecer una conexión entre la elección de la estudiosa y su deseo de dedicarse en alma y cuerpo a la educación, con el propósito de transformar la mentalidad y las costumbres que consideraba injustas?

En efecto, ocuparse de la formación de futuras maestras (mujeres) representó una nueva e importante oportunidad para Montessori que logró, al menos en algunas de sus estudiantes, la adquisición de una conciencia dirigida hacia el potencial de una

profesión escasamente valorada por ser considerada típicamente femenina. No olvidemos que, en varias ocasiones, la estudiosa denunció las difíciles condiciones de las maestras. Además, advirtió cada vez más la ineficacia en el plano didáctico que presentaban las numerosas iniciativas del positivismo para la formación profesional de los maestros.

Lo anterior fue confirmado de forma contundente a través de la experiencia que Montessori lideró en la Escuela Ortofrénica romana. Se podría imaginar que esa experiencia logró influenciar posteriormente su decisión de obtener el cargo de docente en el Instituto de Magisterio Femenino. Además, las estudiantes del Instituto, que aspiraban ejercer la profesión en las escuelas normales, tenían que convertirse, a su vez, en formadoras de las futuras maestras de escuela primaria (Pironi, 2021).

Montessori, al hacer uso de la iniciativa y determinación propios de su carácter, obtuvo el cargo de docente de Antropología y Pedagogía en la Escuela Pedagógica, es decir, el Curso de Perfeccionamiento para los licenciados de las escuelas normales, inaugurado en 1904 por el ministro de Educación, Luigi Credaro. Este fue ideado para ofrecer una preparación universitaria a los profesores de escuela primaria (Barausse, 2004).

Precisamente durante este periodo, María Montessori se dedicó a una importante investigación, realizada en las escuelas primarias de la capital, proceso que involucró también estudiantes de segundo ciclo. Los resultados, publicados en 1904, desmintieron la tesis que aseguraba la posibilidad de medir la inteligencia con base en la dimensión del cráneo: al contrario de lo que afirmaba la antropometría de ese tiempo, la estudiosa logró revelar la interdependencia entre el desarrollo cerebral, el aprendizaje escolar y las condiciones socioculturales de la persona. Basada en las biografías de los alumnos examinados, Montessori descubrió que aquellos que eran considerados por los maestros “peores [eran] los niños más pobres —que vivían en casas demasiado pequeñas con hacinamiento de individuos, donde se podían encontrar hasta 11 sujetos en la misma habitación— casi abandonados y en situación de calle” (Montessori, 1904, p. 280).

Finalmente concluye que

lo más grave era que la escuela asumi[era] un rol represivo y mortificador hacia los niños más desfavorecidos: como si se tratara de una competencia entre paralíticos y ágiles corredores, imponía los mismos objetivos, premios y castigos, sin cuestionarse si sería posible establecer las mismas condiciones de partida. (Montessori, 1904, pp. 283-284)

Como resultado, la escuela solo “perpetuaba las condiciones sociales injustas, castigando en el niño la miseria, la enfermedad, la desgracia: [...] y como la belleza del cuerpo es independiente del mérito individual [*así mismo son*] involuntarias las condiciones biológicas y sociales del nacimiento” (Ivi, p. 283).

María Montessori presentaba los resultados de sus investigaciones durante las clases de Higiene y Antropología en el Magisterio Romano. En ellas evidenciaba la urgente necesidad que tenían los docentes de adquirir metodologías observacionales capaces de recoger las características individuales de sus estudiantes:

Los maestros están muy lejos de conocer esa escuela de niños normales sobre la cual se ciñe ciegamente la uniformidad del método, el estímulo y el castigo: si en su lugar, el estudiante surgiera ante los ojos del maestro como una individualidad viviente, este debería adoptar muchos otros criterios, conmovido en lo profundo de su conciencia por la revelación de una responsabilidad antes insospechada. (Montessori, 1910, pp. 14-15)

Esta misma preocupación será expresada posteriormente por Montessori cuando advierte que nada había cambiado:

Los alumnos trascurren muchos años, es más, toda su juventud en el ambiente de la escuela, y sin embargo nadie los conoce, ninguno los ha observado y sus nombres sirven solo para llenar registros. Es así como el hombre que ha cruzado este camino sin fin, permanece anónimo. (Montessori, 2002, pp. 175-176)

Las críticas puestas de relieve por Montessori estaban dirigidas a los pedagogos positivistas que consideraban suficiente proporcionar una base científica a la pedagogía —hasta ahora considerada, en términos aplicativos, parte de la filosofía— simplemente dotándola de un enfoque cuantitativo y evaluativo. En *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las Casas de los Niños* (1909), la pedagoga hacía indirectamente referencia a Alfred Binet, quien había experimentado en las escuelas de París los llamados *reactivos mentales*, convencido de lograr establecer de manera objetiva el coeficiente intelectual de los estudiantes:

La pedagogía experimental con sus reactivos y sus test, introducida en las escuelas primarias, no logró influenciar la práctica de la escuela ni los métodos educativos; en consecuencia lógica, se ha logrado solo entrever la posibilidad de modificar los exámenes, es decir las pruebas del estudiante. (Montessori, 2000a, p. 352)

Por el contrario, según María Montessori, el enfoque experimental no podía ser traducido únicamente como la descripción del fenómeno, en este caso, un niño *reprimido*, en condición de completa pasividad, sin introducir cambios contundentes en el ambiente escolar (Pironi, 2014a). Pues bien, hablamos de

un ambiente en el que domina la uniformidad y la obediencia, donde las expresiones espontáneas de la personalidad infantil son sofocadas, como si se tratara de seres muertos e inamovibles en el mismo puesto, en el pupitre, como si fueran mariposas clavadas en un alfiler; mientras abren las alas del saber áridamente adquirido; y ese saber puede ser simbolizado por aquellas alas, que portan en sí el significado de vanidad. (Montessori, 2000a, p. 88)

Por consiguiente, la estudiosa concentró sus estudios en la carta biográfica, un instrumento destinado a indagar exhaustivamente sobre los motivos que se encontraban en la base de determinados comportamientos y prestaciones, y que, por ende, no se limitaba a la simple constatación de un resultado —como era el caso de los informes de calificaciones y los registros—. De hecho, el principal objetivo de la carta biográfica era individualizar las dificultades de aprendizaje de los alumnos para así intervenir adecuadamente:

La historia biográfica efectúa un estudio individual del sujeto y prepara el diagnóstico: unificando en tal ejercicio, la intervención de la escuela con aquella de la familia [...]. La carta biográfica constituirá para cada individuo, un documento capaz de guiarlo en sus posteriores procesos de autoeducación. (Montessori, 1910, p. 391)

La Casa de los Niños: educar para la libertad a través de la libertad

La obra de recuperación y reestructuración del barrio San Lorenzo, considerado como uno de los más pobres de la capital, significó para María Montessori la oportunidad de llevar a cabo las metodologías didácticas que de ahí en adelante la llevarían a alcanzar la fama mundial. Aunque no es interés del presente artículo detenerse en los acontecimientos que llevaron al inicio de la experiencia montessoriana en el célebre barrio romano —por cierto, bastante conocidos—, es preciso recordar que el 6 de enero de 1907 no nace la verdadera Casa de los Niños, la cual es el resultado de la auténtica experimentación dirigida por María Montessori. Sin embargo, este primer proyecto contiene un inmenso valor histórico, pues, en el arco de pocos meses, la estudiosa logró transformar una

guardería común, ideada por el ingeniero Eduardo Talamo bajo un concepto fundamentalmente asistencial, en un lugar donde la infancia podía ser la protagonista de la transformación del adulto.

El jardín infantil se ubicó en un salón del primer piso de uno de los edificios de la vía Marsi que ya habían sido reestructurados. Fue proyectado principalmente para cuidar a los niños en edad preescolar y para evitar que causaran daños a los jardines y espacios comunes.

Para comprender el alcance innovador de la pedagogía montessoriana en relación con las instituciones educativas dedicadas a la infancia comprendida entre los tres y los seis años de edad, es necesario señalar que en aquel periodo dichas instituciones no hacían parte del sistema escolar italiano debido a que mantenían una connotación esencialmente caritativa, es decir, dirigidas a las familias en condiciones extremadamente precarias cuyas madres necesariamente se veían obligadas a realizar trabajos extradomésticos. Durante ese periodo existían otras modalidades de servicio para ayudar a la infancia como, por ejemplo, los jardines infantiles froebelianos. Estos fueron difundidos, en cierta medida, gracias al positivismo, pero traicionaban en gran parte las ideas de su fundador, dado que no contaban con personal adecuadamente preparado y carecían de espacios externos para educar a los pequeños en las actividades de jardinería. Otra iniciativa, que data de 1895, fue impulsada por dos maestras, Rosa y Carolina Agazzi, quienes fundaron el jardín infantil rural de Mompiano. Posteriormente, este proyecto sería conocido con el nombre de Escuela Materna, la cual se posicionó a nivel nacional durante el siglo pasado.

En el congreso pedagógico de Turín, en 1898, que contó con la participación de María Montessori, Rosa Agazzi presentó la experiencia puesta en marcha en el jardín de Mompiano, un pueblo bastante pobre de la provincia de Brescia. A pesar los esfuerzos por transformar, la propuesta todavía seguía una línea educativa tradicional, aunque vale la pena señalar que incluyó algunos aspectos innovadores, entre ellos, la actividad de vida práctica, el juego y las actividades estético-expresivas. En la propuesta de las hermanas Agazzi, la personalidad de la maestra ocupaba un lugar protagónico en las diferentes actividades didácticas, las cuales se desarrollaban a través de clases colectivas organizadas mediante una subdivisión por edades (Pironi, 2007, pp. 30-31).

Por su parte, María Montessori, en 1906, aceptó la tarea de dirigir el jardín infantil en San Lorenzo, en el edificio de vía Marsi de Roma, convencida de que solo cambiando radicalmente la forma de educar

a la infancia se podría alcanzar el mejoramiento de la humanidad. Se trataba de un proyecto en sintonía con el mensaje expresado por Ellen Key en *El siglo de los niños* (1906), volumen traducido en Italia precisamente en 1906 y que alcanzó inmediatamente el éxito en el país. Influenciada por las consideraciones de la escritora sueca, la estudiosa italiana sacó provecho de sus anteriores investigaciones en el campo de la pedagogía experimental durante la realización de la Casa de los Niños de San Lorenzo, famosa a nivel mundial gracias a los éxitos obtenidos a través de la práctica cotidiana de la autonomía personal por parte de los niños (Pironi, 2014a, pp. 64-65).

En *El siglo de los niños*, el ambiente doméstico, lugar de cuidado y de relaciones afectivas, era considerado por la escritora como el espacio más adecuado para el desarrollo psíquico del niño, en contraste con las instituciones educativas de la época, que —según Ellen Key— formaban “hombres-masa” y ciertamente no personas dotadas de conciencia y autonomía. Adicionalmente, el valor utópico de su famoso volumen recuperaba la reconocida cita de Nietzsche en Zarathustra, como una invitación a los “padres que esperan educar el nuevo hombre” (Key, 1906, p. 1). Aunque María Montessori compartió las polémicas de la autora escandinava en relación con el uso excesivo de las fuerzas femeninas en el mundo laboral, el feminismo montessoriano, tras considerar la importancia del trabajo extradoméstico en el favorecimiento de la autonomía femenina, manifestó la necesidad de ofrecer un soporte institucional a la gestión de las tareas tradicionalmente adjudicadas a la mujer con la dotación en cada barrio de enfermerías, comedores comunitarios y jardines infantiles. La realización del ser humano en calidad de “individuo libre” (Montessori, 2000a, p. 158) permitiría el mejoramiento de la especie sobre la base “del amor ideal encarnado por Friedrich Nietzsche en la mujer de Zarathustra, quien anhela conscientemente, que el hijo sea mejor que ella misma” (Montessori, 2000a, p. 158).

No olvidemos que la Casa de los Niños contaba con la plena participación de las madres, a quienes se les invitaba a visitar el espacio en diferentes momentos del día: de esta forma —escribía la estudiosa italiana—, “cada una de ellas se sentirá involucrada no solo con el propio hijo, sino con la entera humanidad” (Montessori, 2000a, p. 158). La Casa de los Niños, bautizada de este modo gracias a la sugerencia de su amiga, la periodista y feminista Olga Lodi, se convierte en el centro neurálgico no solo de toda la obra de recuperación urbanística, sino en el núcleo de un proyecto mucho más amplio de mejoramiento humano y social: “corazón de la obra restauradora de la escuela en la casa” (Montessori, 2000a, p. 157).

Indudablemente, María Montessori, con la materialización de la Casa de los Niños, pretendía proponer una solución frente a las problemáticas que derivaban de la conjugación entre maternidad y trabajo extradoméstico, las cuales habían sido ya evidenciadas por Ellen Key en su libro. Aunque Key no consideraba oportuno que la madre, para regresar al trabajo, tuviera que valerse de los jardines infantiles o guarderías para la educación de sus hijos en edad precoz, hizo una vehemente crítica a las instituciones de servicios infantiles en esa época, pues estas obligaban a los niños a

hacer todo juntos, según un programa, las mismas manualidades inútiles y estúpidas [...], el jardín promovía una idea de diversión en masa en lugar de una experiencia también individual y a producir cosas inútiles, haciéndoles creer a los niños que tenían un propósito. (Key, 1906, p. 161)

Además, según la escritora sueca, la función estética del ambiente doméstico representaba un antídoto eficaz para neutralizar los efectos negativos de la sociedad en la personalidad humana, puesto que vivir en un ambiente bello y cuidado hace de ella más feliz y, por ende, mejor (Pironi, 2018a).

La importancia educativa atribuida al ambiente, entre otros elementos, encontraba una experimentación efectiva en la Casa de los Niños. Por lo tanto, en los meses sucesivos a la inauguración del proyecto el 16 de enero de 1907, los pupitres pesados fueron sustituidos intencionalmente por mesas de dos puestos, con un diseño ligero y atractivo ideado por María Montessori, construidos especialmente para consentir la autonomía y la libertad de movimiento. Fijados en la pared, a un nivel bajo, se encontraban instalados muebles de colores tenues con cerraduras al alcance de los niños, “adornados con cuadros donde se podían apreciar imágenes que retrataban escenarios de niños, momentos familiares, escenas campestres, animales domésticos —todas eran figuras extremadamente simples y agradables—” (Montessori, 2000a, pp. 184-185).

En efecto, el mobiliario debía responder a un criterio de *belleza* que no debe confundirse “con lo superfluo y con el lujo, sino dar cuenta de la gracia y la armonía de las líneas y los colores, unidos a la máxima simplicidad, menester de la ligereza de los muebles” (Montessori, 2000b, p. 127). La pedagoga italiana estaba convencida de que

ningún adorno podría distraer al niño concentrado en un trabajo; por el contrario, la belleza, así como los espacios de recogimiento, inspiran al tiempo que ofrecen descanso al espíritu fatigado. Puede parecer extraño el lenguaje, pero si nosotros queremos remi-

tirnos a los principios de la ciencia, se podría afirmar que el lugar adecuado para la vida del hombre, es un lugar artístico: es por eso que la escuela debe convertirse en un lugar privilegiado de observación de la vida humana, debe recoger lo *bello*, así como una cabina de bacteriología debe recoger los suelos nutritivos. (Montessori, 2000b, p. 129)

Solo a través de un ambiente sereno y acogedor se puede favorecer el bienestar íntimo del niño, condición fundamental para la activación de los procesos de autoeducación, considerados por la doctora como la base de un nuevo clima de relaciones humanas. María Montessori puntualizaba acerca de la importancia del espacio de la *casa no para* los niños, sino *de* los niños, y procuraba que ellos la sintieran realmente suya. Por lo tanto, en el proyecto de la estudiosa, la Casa de los Niños constituía el prototipo de una sociedad colaborativa fundada sobre las bases de una puesta en común de reglas para el cuidado del ambiente y la organización de la vida cotidiana (poner la mesa, limpieza, etc); en consecuencia, extraña totalmente a las lógicas competitivas. En este sentido, el aspecto social e individual se encontraban en armonía en la perspectiva montessoriana, a pesar de las críticas que había recibido por parte de aquellos que consideraban su pedagogía desequilibrada por promover un sentido individualista, en perjuicio de la socialización. Precisamente, con el fin de evitar comportamientos competitivos y comparativos entre los niños, la estudiosa consideró necesario fijar la mira en la personalización de la intervención educativa. De manera que enfocó su investigación en el material estructurado, el cual era experimentado continuamente en la Casa de los Niños del tan reconocido barrio romano. Entre otras actividades, observó las reacciones de los pequeños huéspedes mientras lo utilizaban para registrar diariamente los resultados en la carta biográfica (Pironi, 2014b).

Esta experiencia le permite comprender que la mente infantil se encuentra guiada por un “impulso interno que nadie puede crear” (Montessori, 2002, p. 240), una potencialidad misteriosa que era posible traer a la luz gracias al auxilio de un ambiente adecuado. Según la pedagoga, la mente infantil se caracterizaba por un principio activo, un potencial interno, una energía que en el pasado no había sido tenida en cuenta. Precisamente, en esta nueva concepción se ubicaba el punto de partida de la pedagogía de la libertad, la cual encontró realización en las Casas de los Niños:

Si es una fuerza espiritual la que actúa en el niño [...] en lugar de un problema de arte pedagógico la construcción de su mente, es un problema de *libertad* el

que necesariamente se plantea. Brindar a través de objetos externos, el alimento correspondiente a las necesidades interiores, y aprender a respetar de la manera más perfecta la libertad de desarrollo, he aquí los cimientos que deben profundizarse para construir una nueva pedagogía. (Montessori, 2000b, p. 142)

Más adelante, en su obra *L'autoeducazione* (1916), la estudiosa presentó varias críticas a la psicología asociativa. Puntualmente, al referirse a William James, afirmó que “las actividades interiores actúan como causa, no reaccionan y existen como *efecto* de factores externos” (Montessori, 2000b, p. 142).

Resultaba imprescindible que el sujeto fuera libre de actuar al interior del ambiente proyectado y que este último tuviera en cuenta su desarrollo físico y psíquico. Al mismo tiempo, el material estructurado, substancialmente caracterizado por el principio de autocorrección, incorporaba un instrumento para favorecer el autoaprendizaje. De hecho, su función primaria era “hacer accesible al niño la posibilidad de entrar en los secretos, en las abstracciones y en las síntesis que puede presentar una materia de estudio” (Montessori, 2002, p. 72). La estudiosa consideraba que la vida psíquica se podía manifestar gracias a un fenómeno característico de atención frente a un problema (control del error), cuya naturaleza no fuera mecánica sino, más bien, psicológica:

Si el niño en su movimiento no tiene un propósito inteligente, falta en el la guía; es así el movimiento lo cansa. Muchos hombres sienten el *vacío*, a veces aterrador de tener que moverse sin algún propósito. Una de las condenas más crueles que se han inventado para castigar a los esclavos, fue la de hacer excavar fosas profundas en la tierra y luego hacerlas llenar de nuevo y así sucesivamente, es decir hacer trabajar a alguien sin un propósito. (Montessori, 2000b, p. 132)

Las potencialidades inéditas del niño no podían ser para la pedagoga interpretables según los cánones de una naturaleza infantil infligida por el pecado original, pero tampoco atribuibles, como planteaba Spencer, al estadio primordial de la humanidad. Era preciso, según la estudiosa, concentrar la investigación experimental en el método didáctico, considerado ya no como apoyo a los procesos de enseñanza —como ocurría en el llamado método objetivo introducido por los positivistas—, sino como facilitador de la conquista personal del aprendizaje por parte del alumno, que encuentra satisfacción al actuar con un *propósito*:

El temor de no ser promovidos, detiene [*a los niños*] de escapar y los condena a un trabajo monótono y asiduo [...]. Si la sociedad está enferma y domina la corrupción es por culpa de haber apagado la grandeza del hombre en la conciencia del trabajador, y por haber limitado su visión a esos hechos pequeños y cercanos a él, que pueden ser considerados como premios y castigos. (Montessori, 2000a, p. 75)

En San Lorenzo, María Montessori tuvo la oportunidad de darse cuenta de que la *libre elección* del material estructurado constituía una estrategia de suma importancia; así mismo, el ejercicio del *silencio* encontraba su inmediata aplicación entendido no como un orden represivo impuesto desde el exterior, sino al presuponer una tensión donde “se separa de los ruidos de la vida común y eleva al sujeto en un estado que es superior al orden normal de las cosas” (Montessori, 2000a, p. 200). Por lo tanto, el juego del silencio no debía ser entendido como la respuesta a una orden de la maestra, como ocurría en el jardín infantil fundado por las hermanas Agazzi en Mompiano. Efectivamente, el modelo agazziano hacía referencia a una concepción de la naturaleza infantil atraída por lo fantástico y lo sobrenatural, basado en la hipótesis según la cual la mente del niño es un reservorio de los caracteres psíquicos propios de la infancia y de la humanidad. La ley biogenética, que se trasladó al campo educativo a partir del evolucionismo de Spencer, había sido retomada por el neoidealismo de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice, quienes sostenían la idea de un niño que, como el hombre primitivo, parecía incapaz de llegar a una explicación racional de la realidad. Así mismo, justificaban la enseñanza de la religión como *philosophia* inferior por la que “la humanidad debía necesariamente atravesar, para superarla y conquistar una idea de la vida que la colme y la guie”³. Contrariamente, para Maria Montessori representaba un plus y asumía un significado de profunda elevación espiritual para el niño. Lo anterior será corroborado a partir de las experiencias que realizó posteriormente en España, en relación con el catolicismo, y en India, en lo referente a la dimensión interreligiosa.

3 G. Lombardo Radice *Postilla a S. Varazzani, Religione e fanciulli* [niños y religión], en *Nuovi Doveri*, 31 de Mayo de 1908, p. 2. Basándose en la teoría gentiliana donde el desarrollo individual resume, a través de la reproducción, el desarrollo de la humanidad, la clase de la religión católica fue incluida en los programas de la escuela primaria en 1923 como ápice de toda la educación. Posteriormente fue sustituida por la filosofía en gimnasios e institutos.

En definitiva, la estudiosa no compartía en lo más mínimo la atribución de la mente infantil al estadio primitivo de la humanidad; por ende, sugiere que, de ser así, en “este estado salvaje, siendo pasajero y teniendo que ser superado, la educación deberá *ayudar al niño* a superarlo, no deberá desarrollar *el estado salvaje ni retener al niño en él*” (Montessori, 2000b, p. 224). Introducir al niño en una explicación fantástica de los eventos significaba básicamente, para la pedagoga, mantenerlo en un estado de subalternidad y de impotencia; por el contrario, el niño “tendrá que superarnos a nosotros mismos” y, para lograrlo, debe hacerse intérprete lo más pronto posible de la civilización de su tiempo. Es por eso que resulta apremiante ofrecerle “lo mejor que tenemos [...] las grandes obras de arte, las construcciones civilizadoras de la ciencia: esos productos de la imaginación superior, representan el *ambiente* en el cual la inteligencia de nuestro niño está destinada a formarse” (Montessori, 2000b).

En este sentido, la perspectiva culturalista elaborada por María Montessori en los primeros años del siglo XX encontrará confirmación en las teorías adelantadas por Vygotski y por las teorías de la neurociencia, en la medida en que las características del material estructurado actúan como *escalones de apoyo* para permitir al niño la construcción de “su pensamiento y posteriormente su imaginación futura” (Montessori, 2000b, p.99). En consecuencia, la *libertad*, según la estudiosa, no sería interpretada en sentido naturalista, como teorizaba la conocida tesis de Rousseau, debido a que “sin medios no se construye, precisamente porque no somos perfectos” (Montessori, 2002, p. 96).

María Montessori reitera en varias ocasiones la necesidad de la convivencia entre los niños de diferentes edades para facilitar el aprendizaje: “En la misma clase deberían estar juntos grupos heterogéneos de tres edades, entre las cuales los más pequeños, quienes espontáneamente se interesan en el trabajo de los más grandes y aprenden de ellos” (Montessori, 1950, p. 224). La colaboración entre sujetos de edades diferentes situaba a cada uno en la condición de ayuda recíproca gracias a “los contactos entre las diferencias de desarrollo, los ritmos de interés, las capacidades singulares de cada individuo” (Montessori, 2000b, p. 84). Lo que preocupaba a María Montessori bajo esta dinámica era el riesgo de homologación y comparación, pues el trabajo del niño no tenía que ser motivado por premios y castigos: “Los grupos homogéneos acentúan la comparación exacerbando las dificultades de quien tiene ritmos más lentos de aprendizaje” (Montessori, 2000b, p. 85).

En lo que respecta al jardín agazziano, las diferencias eran bastante notorias; por ejemplo, la ausencia de clases colectivas, así como la coeducación de los niños en edades diferentes y la figura de una maestra que fundara su accionar en la *no intervención*. En la Casa de los Niños, la novedad del ambiente y de los materiales ciertamente implicaba un tercer elemento de importancia central, es decir, una maestra, llamada *directora*, pues, tal y como un director de orquesta, tenía que saber reconocer y dirigir las fuerzas interiores del niño, y para quien la función principal sería siempre saber observar (Pironi, 2022, p. 162).

El modelo de docente Montessori y su difícil difusión en Italia

Convertirse en maestros en perspectiva montessoriana significaba efectuar una ruptura radical no solo respecto a las habituales prácticas didácticas, sino transformar completamente el propio estilo comportamental. La misión principal de la *directora* era, primordialmente, aprender a observar sin caer en actitudes que podían revelarse invasivas y, al mismo tiempo, establecer un juicio preconcebido; por consiguiente, debía ejercitarse en la práctica del autocontrol. Desde luego, dicha trayectoria exigía constantemente un esfuerzo autorreflexivo y, en consecuencia, la difusión a gran escala de este particular modelo de maestro conllevaba una gran dificultad. Una regla fundamental era el respeto por la actividad de concentración del niño durante el desarrollo de su trabajo, por lo que no debían recibir ningún tipo de interrupción (Pironi, 2018b, p. 30). La actitud que según María Montessori debía caracterizar al maestro en su relación con el estudiante era, de hecho, adquirir una metodología observacional separada y, al mismo tiempo, participante, capaz de identificarse con el proceso cognoscitivo del niño, siempre y en todo momento, para lograr favorecer su autoestima; esto es, “la expectativa ansiosa de quien ha preparado un experimento para esperar su revelación” (Montessori, 2000a, p. 80). Como afirma Poussin con relación al estilo educativo del docente montessoriano:

De la calidad de nuestra atención dependerá el crecimiento y desarrollo del niño. Si nuestra atención no es profunda, podría aparecer en el niño una especie de ‘ruido’ interior permanente, o algo muy parecido al aburrimiento o a la frustración. (2010, p. 103)

Para lograr entender mejor la idea del delicado papel adquirido por el docente, no podemos dejar de hacer referencia al testimonio de una maestra montessoriana que comparaba su trabajo con el

realizado por una etóloga. Se trata de Diane Fossey, quien había aprendido a ser “árbol, hoja, a *no estar*, pero contemporáneamente había cultivado la habilidad de ver y paulatinamente entrar, sin ser invasiva, nunca invasiva, de lo contrario el *otro* se defiende e inmediatamente la situación es alterada” (Corda, 1996, p. 58).

Así que la actividad en la práctica pedagógica debe distinguirse por ser un incansable recorrido jamás resuelto completamente:

Capacidad de estar en silencio, entonces, de intervenir para ayudar el proceso que está actuando en el niño y a expresar sus energías, para después retirarse y regresar a su lugar de observador, son tres elementos que se adquieren a través de un intenso y difícil recorrido espiritual y no únicamente con una preparación exclusivamente cultural” (Corda, 1996, p. 56)

Desde ese momento, Maria Montessori debilitó su relación con Italia, estableció su residencia en Barcelona y posteriormente en Holanda. Tras el ascenso del fascismo, en 1924, en vista de la gran fama que había adquirido en el exterior, Benito Mussolini convoca a la pedagoga italiana, ya que su método prometía óptimos resultados en la lucha contra el analfabetismo, una plaga todavía difundida en nuestro país. Sin embargo, el proyecto naufragó inexorablemente: no podían ser compatibles una pedagogía que había hecho de la *libertad* su linfa vital y una política totalitaria fundada sobre la estricta disciplina (Lama, 2002).

En 1932, luego de la conferencia “Pace and Education”, pronunciada por Montessori en el Bureau International d’Éducation, se quebró definitivamente la relación con el Régimen. De hecho, en aquella ocasión la estudiosa afirmó que los gérmenes de la guerra se anidaban en las relaciones autoritarias entre adultos y niños: “La obediencia a la cual es sometido el niño en la familia y en la escuela, obediencia que no admite razón ni justicia, prepara al hombre a ser sometido a la fatalidad de las cosas” (Montessori, 2004, p. 20).

Aunque Montessori no hubiese descartado la posibilidad de difundir su pedagogía en su país de origen, no podía aceptar que se le diera un uso puramente aplicativo, instrumental. Como resultado, a partir de 1934, las escuelas montessorianas son clausuradas en Italia, en la Alemania de Hitler y en todos los países totalitarios (Montessori, 2014a, p. 83).

Siempre fiel a sí misma, animada por un fuerte *pathos* humanitario, pacifista e internacionalista, María Montessori buscará la realización de su proyecto en cada parte del mundo, a menudo en realidades en situación de emergencia, con la convicción

de que “la única vía de fuga de todos los individuos, es que toda la humanidad sea salva” (Montessori, 2000b, p. 244).

Fallece en Noordwijk aan Zee (Holanda) el 6 de mayo de 1952, mientras se encontraba a punto de viajar, junto a su hijo Mario, a Ghana. A pesar de su avanzada edad, se sentía fuertemente motivada a afrontar el viaje: “Si hay niños que necesitan ayuda, son precisamente los niños pobres de los países africanos. ¡Por supuesto que tenemos que ir!” (Montessori y Montesano, 2007, p. 19).

Referencias

- Babini, V. y Lama, L. (1999). Maria Montessori. Una donna nella scienza [Maria Montessori. Una mujer en la ciencia]. *Il Risorgimento*, 51(2-3), 259-80.
- Babini, V. y Lama, L. (2000). *Una “donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori* [Una “nueva mujer” el feminismo científico de Maria Montessori]. FrancoAngeli.
- Barausse, A. (2004). *I maestri all’università: La scuola pedagogica di Roma (1904-1923)* [Los maestros en la universidad: la escuela pedagógica de Roma]. Morlacchi.
- Corda, M. (1996). *Maria Montessori e l’eredità di un percorso femminile* [Maria Montessori y la herencia de una trayectoria femenina]. En L. Comba (ed.), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*. Rosenberg & Sellier.
- Key, E. (1906). *Il secolo dei fanciulli* [El siglo de los niños]. Bocca.
- Lama, L. (2002). Maria Montessori nell’Italia fascista: un compromesso fallito [Maria Montessori en la Italia fascista: un acuerdo fallido]. *Il Risorgimento*, (2), 309-341.
- Lombardo, G. (1908). Religione e fanciulli. *Nuovi Doveri*, 12.
- Molineri, C. y Alessio, G. (Eds.). (1899). *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano (Torino 8-15 settembre 1898)* [Actos del Primer Congreso Pedagógico Nacional Italiano (Turín 8-15 de septiembre en 1898)]. Stabilimento Tipografico F. Camandona.
- Montessori, M. (1904). Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari [influencia de las condiciones familiares en el nivel intelectual de los estudiantes]. *Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all’educazione. Rivista di Filosofia e Scienze Affini*, 2(3-4), 278-322.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica* [Antropología pedagógica]. Vallardi.

- Montessori, M. (1902). Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione. Atti del Comitato ordinatore del II Congresso pedagogico Italiano Napoli 1899-190 [pp. 144-147]. Triani.
- Montessori, M. (1950). *La mente del bambino* [La mente del niño]. Garzanti.
- Montessori, M. (2000a[1909]). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* [El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las Casas de los Niños]. Edizione Critica Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000b[1916]). *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [La Autoeducación en la escuela primaria]. Garzanti.
- Montessori, M. (2002[1951]). *Il miracolo del bambino* [El milagro del niño]. En A. Scocchera (ed.), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. y Montesano, M. (2007). My Most Unforgettable Character [El personaje más inolvidable]. En *Centenary of the Montessori Movement*. Kalakshetra Publications.
- Pironi, T. (2007). *Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei Bambini di Roma e Milano in età giolittiana* [El cuidado educativo en las escuelas de Mompiano y en las Casas de los Niños de Roma durante la era giolittiana]. En M. Contini (ed.), *La cura in educazione* (pp. 27-39). Carocci.
- Pironi, T. (2014a). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra* [trayectorias de pedagogía en femenino. Desde la Unidad de Italia hasta el segundo postguerra]. Carocci.
- Pironi, T. (2014b). La Casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia [La Casa de los Niños de Maria Montessori: un nuevo espacio educativo para la infancia]. *Rivista di Storia dell'Educazione*, (1), 73-84.
- Pironi, T. (2018a). *Ellen Key e Maria Montessori nel rinnovamento della pedagogia del Novecento* [Ellen Key y Maria Montessori en la renovación Pedagógica del siglo xx]. En P. Trabalzini (ed.), *Maria Montessori. Giustizia e bisogni speciali* (pp. 39-50). Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Pironi, T. (2018b). *L'osservazione per Maria Montessori alla base di una nuova professionalità educativa* [La observación para Maria Montessori como base de una nueva profesionalidad educativa]. En T. Pironi y L. Zucchi (eds), *Maria Montessori al nido tra storia e attualità* (pp. 27-40). Edizioni Junior.
- Pironi, T. (2021). *Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile* [Una trayectoria de la maestra mujer entre los siglos XIX y XX: los institutos superiores de Magisterio Femenino]. En M. Ferrari y R. Casale (eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 104-125). FrancoAngeli.
- Pironi, T. (2022). *Maria Montessori e il rinnovamento della scuola per l'infanzia al principio del xx secolo* [Maria Montessori y el la renovación de la escuela para la infancia e principios del siglo XX]. En A. Ascenzi y R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra* (pp. 161-178). Studium.
- Poussin, C. (2010). *Il Metodo Montessori a casa e a scuola* [El Método Montessori en la casa y en la escuela]. Red.
- Sergi, G. (1892). Carta biográfica. En *Educazione e istruzione* [Educación e instrucción]. Trevisini.
- Stefano, C. De. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori* [El niño es el maestro. Vida de Maria Montessori]. Rizzoli.

