

Pedagogía y Saberes

María Montessori: la mujer
que revolucionó la educación a
comienzos del siglo XX

Nº 58, enero - junio de 2023

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

RECTOR

Alejandro Álvarez Gallego

VICERRECTORA ACADÉMICA

Yeimy Cárdenas Palermo

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Mireya González Lara

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA DE LA REVISTA

Sandra Marcela Durán Chiappe

EDITORIA

Ana Cristina León Palencia

CORRECCIONES AL INGLÉS

Laura Alejandra Urrego

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

Elkin Duván Estepa Barón

ASISTENCIA EDITORIAL

Mayerly Delgado

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Fernanda Galvis

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publindex,
Colciencias, en categoría B.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latindex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEL.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Redalyc

Editores invitados

Alfonso Torres Carrillo

Universidad Pedagógica Nacional

Danilo Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Brasil

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Laura Campo

Mariel Loaiza

Indexación de revistas

Laura Alejandra Urrego

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Diagramación y finalización de artes

Juan Camilo Pachón

Portada

Juan Camilo Pachón

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Comité Editorial/ Científico

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Daniel Niclot

Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia

Maria do Carmo Martins

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maura Corcini Lopes

Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil

Olga Cecilia Díaz Flórez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriela Ossenbach Sauter

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

María Esther Aguirre

Universidad Autónoma de México, México

Montserrat Galcerán Huguet

Universidad Complutense de Madrid, España

Ancizar Narváez Montoya

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Ileana Rojas Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Novóa

Universidade de Lisboa, Portugal

Julio Groppa Aquino

Universidade de São Paulo, Brasil

Comité Académico

Adolfo León Atehortúa Cruz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Martha Cecilia Herrera Cortés

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Fabio Jurado

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Díaz Villa

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Pares externos

Santiago Atrio Cerezo

Universidad Nacional Autónoma de Madrid

Ana Malajovich

Universidad de Buenos Aires

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional

Paola Trbalzini

Universita di Roma LUMSA

Alfredo Jose Da Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Oscar Saldarriaga Vélez

Pontificia Universidad Javeriana

María Elisa Welte

Universidad Nacional del Rosario

Micaela Pellegrini Malpiedi

Universidad de Buenos Aires

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Universidad de Antioquia

Lorena María Rodríguez Rave

Universidad de Antioquia

Dora Lilia Marín Díaz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Paula Caldo

Universidad Nacional del Rosario

Soledad Roldan

Universidad Nacional de Comahue

Paula Marini

Universidad Nacional del Rosario

Graciela Frigerio

Universidad Nacional del Litoral

Maximiliano Prada Dussan

Universidad Pedagógica Nacional

Dora Elvira García-González

Tecnológico de Monterrey

Alexandre Filordi de Carvalho

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Cláudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo - UPF

Mario Díaz Villa

Universidad de Santiago de Cali

Isabel Cantón Mayo

Universidad de León

Marcela Gómez Sollano

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Jiménez García

Universidad Nacional Autónoma de México

Contenido

Editorial María Montessori: itinerarios, tránsitos y debates <i>Sandra Marcela Durán Chiappe</i> <i>Graciela Fandiño Cubillos</i>	7-8	Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica <i>Ignacio Frechtel</i>	95-108
La pedagogía de Montessori y la formación de profesores. La importancia de la teoría. <i>Carmen Sanchidrián Blanco</i>	9-21	El material Montessori: de la vida práctica a la mente matemática <i>Elizabeth Torres Puentes</i>	109-122
Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della pedagogia dell'infanzia nel primo ventennio del Novecento in Italia	23-34	La pedagogía en femenino de María Montessori: un vínculo colaborativo entre ciencia, educación y feminismo <i>Connie Cardona Granada</i>	123-140
La contribución de María Montessori a la renovación de la pedagogía infantil en las dos primeras décadas del siglo XX en Italia <i>Tiziana Pironi</i>	35-45	Tradición, saber y escuela: una relación en crisis <i>Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri</i>	141-150
Organismo e organizzazione: sulla dimensione (meta) politica della filosofia cosmica di Maria Montessori <i>Alessandro Della Casa</i>	47-58	¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hanna Arendt <i>Omar Camilo Moreno-Caro</i>	151-162
Organismo y organización: sobre la dimensión (meta) política en la filosofía cósmica de Maria Montessori <i>Alessandro Della Casa</i>	59-70	El Perdón y la promesa: alternativas para resolver conflictos entre la víctima y el victimario <i>Julie Pauline Sáenz Pinzón</i>	163-172
Tiempo, infancia y economía. Análisis en tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori <i>David Andrés Rubio Gaviria</i> <i>María Isabel Heredia Duarte</i>	71-84	Apuntes para la reconceptualización de la identidad docente desde perspectivas deconstructivas: Hacia la noción de identificación <i>William Orozco Gómez</i>	173-186
María Montessori y Giuseppina Pizzigoni; vestales en la renovación pedagógica italiana <i>Adolfo León Atehortúa Cruz</i> <i>Sandra Chistolini</i>	85-94	Educación popular y educación en crianza: aportes de una experiencia <i>Yeferson Castaño-Pineda</i> <i>Gloria Elena Lopera-Uribe</i> <i>Diana Paola Betancurth-Loaiza</i> <i>Lilliana Villa-Vélez</i> <i>Ana María Vásquez-Velázquez</i> <i>Gloria Matilde Escobar-Paucar</i> <i>Miryam Bastidas-Acevedo</i> <i>Wilson Bolívar-Buriticá</i> <i>Jaime Arturo Gómez-Correa</i> <i>Fernando Peñaranda-Correa</i>	187-200

Editorial

María Montessori: itinerarios, tránsitos y debates

Hablar de las mujeres y sus aportes tanto en la educación como en la pedagogía en los albores del siglo xx permite reconocer y comprender, desde varias perspectivas: histórica, filosófica, antropológica, sociológica, psicológica, el contexto y la época que configura la emergencia de un saber pedagógico. Al respecto, lo primero que habría que decir es que la educación de los primeros años, fue una lucha política de las mujeres, quienes defendieron no solo el derecho al cuidado, sino a la educación de los más pequeños, entre otras luchas propias de ese momento histórico, como el derecho de las mujeres a trabajar, a ser profesionales y hasta a votar en las elecciones de sus países.

Esta lucha de Montessori fue antecedida por Fröbel, discípulo de Pestalozzi, quien acompañado por mujeres que desde movimientos progresistas en el siglo xix dieron origen al primer Jardín Infantil, el cual fue también escenario de práctica para una Escuela Normal en Alemania. Esta situación permitió el tránsito de la educación inicial desde una esfera privada situada en el seno de la familia como lo propusieron, entre otros, Comenio en el siglo xvii, Rousseau y Pestalozzi en el xviii, hacia una esfera pública en instituciones organizadas y pensadas para este fin, como lo propuso Fröbel un siglo más tarde en Alemania.

María Montessori aportó de manera fundamental en la comprensión de los tiempos y espacios, base para comprender el trabajo pedagógico en la educación inicial en tanto son diferenciados de los espacios de la familia y poseen características desde las cuales se hace posible reconocer la identidad que configura la educación de los más pequeños.

Es importante subrayar que, el método de la pedagogía científica, se ha instaurado como un referente para estructurar marcos de comprensión que permiten hacer lecturas actualizadas sobre la formación de maestros. Su trabajo ha sido ampliamente difundido y reconocido pues revolucionó la educación en Italia y en varios países de Europa, Asia y América a comienzos del siglo xx.

En el estudio de la historia de la educación y la pedagogía María Montessori (1870-1952) ocupa un lugar central desde sus postulados en los cuales se hace evidente su interés por una educación

que tuviera en cuenta el trabajo pedagógico alrededor de los sentidos, la observación como base del método científico, los materiales, la disposición del ambiente, el acercamiento a la naturaleza y a las actividades cotidianas como aspectos medulares de una propuesta educativa que, lejos de concepciones espontaneistas, abrió las puertas para pensar que en marcos estructurados, intencionados y planificados es posible el aprendizaje y la experiencia de los primeros años.

Montessori fue una mujer que cambió en gran medida la forma como se trabajaba con la infancia en la educación preescolar y primaria. Sus planteamientos pedagógicos se constituyeron en referentes para la formación inicial, permanente y avanzada de maestros en Escuelas Normales y en las Facultades de Educación de diferentes Universidades en todo el mundo. Su obra pedagógica nació, maduró y se potenció desde la escuela y no a espaldas de ella; en la Casa dei Bambini tomaron vida los principios pedagógicos que sustentaron su método: la conquista de la autonomía, la organización del espacio, el mobiliario a la medida y el material con el principio de la autocorrección.

En contraste con lo anterior, es pertinente no dejar escapar algunas de las críticas más importantes a su vida y obra; la primera: relacionada con el uso mecánico de los materiales que los reduce y limita a unos procedimientos estrictos dentro del aula; la segunda, asociada a la limitación del material en oposición al método Decroly o al sistema de juegos de Fröbel que brindan un sinnúmero de posibilidades de crear e imaginar mundos posibles; la tercera crítica se enfoca en el inexistente desarrollo alrededor del juego espontáneo infantil y el arte, para Montessori el juego no era serio y los materiales que son parte integral de su método no eran juguetes, denominarlos así significaba restarles el carácter científico por el que ella trabajó gran parte de su vida.

Es difícil entender la obstinación de Montessori en menospreciar el valor del juego espontáneo como posibilidad de elaborar y de reelaborar el mundo, así como de reconocerlo a manera de experiencia social y cultural. Incluso si se le compara con una de las pedagogas más relevantes de la Escuela Maternal francesa,

como Pauline Kergomard, quien, en la misma época manifestaba que el juego espontáneo es el trabajo de los niños.

La cuarta crítica se ubica en la individualización, fuertemente cuestionada por William Kilpatrick, quien hacía explícito el riesgo de desdibujar proyectos culturales contruidos en pequeños grupos, esta crítica que se hace en general a los planteamientos del movimiento de Escuela Nueva no fue generalizada para todos los pedagogos escolanovistas. Pese a ello, es importante señalar que la idea de que cada individuo es único e irrepetible está totalmente en sintonía con aquella en la que insistía Montessori sobre la importancia de construir sociedades más solidarias y justas.

La última crítica se ubica en las relaciones de Montessori con Mussolini, más que por convicción, por conveniencia. Como lo explica Cristina de Stefano, al fascismo le interesaba contar con una pedagoga de reconocimiento mundial y a Montessori que sus escuelas tuvieran la importancia que se les otorgaba en otros países; sin embargo, cuando se dio cuenta que las Casas de los Niños, querían utilizarlas dentro del régimen fascista con fines de adoctrinamiento se opuso vehementemente y fue condenada a vivir en el exilio en diferentes países europeos.

Finalmente, es importante reconocer que el legado de Montessori se constituye en patrimonio para la educación y la pedagogía, que merece ser estudiado,

investigado, problematizado y resignificado en el marco de la formación de educadores y este es el sentido de este número de la revista Pedagogía y Saberes, que permitirá al lector transitar por algunos aspectos significativos de la vida y obra de María Montessori, fuente de inspiración incluso en obras literarias de gran relevancia:

El consuelo fue que en Cataca habían abierto por esos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos y enseñaban a cantar. Con el talento y la belleza de la directora Rosa Elena Fergusson, estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos. Aprendí a apreciar el olfato, cuyo poder de evocaciones nostálgicas es arrasador. El paladar, que afiné hasta el punto de que he probado bebidas que saben a ventana, panes viejos que saben a baúl, infusiones que saben a misa. En teoría es difícil entender estos placeres subjetivos, pero quienes los hayan vivido los comprenderán de inmediato. No creo que haya método mejor que el montessoriano para sensibilizar a los niños en las bellezas del mundo y para despertarles la curiosidad por los secretos de la vida.

(Gabriel García Márquez, 2002).

Sandra Marcela Durán Chiappe
Graciela Fandiño Cubillos

La pedagogía de Montessori y la formación de profesores. La importancia de la teoría

Montessori's Pedagogy and Teacher
Training. The Importance of Theory
Pedagogia Montessori e formação de
professores. A importância da teoria

Carmen Sanchidrián-Blanco*

Para citar este artículo

Sanchidrián-Blanco, C. La pedagogía de Montessori y la formación de profesores. La importancia de la teoría.
Pedagogía y Saberes, (58) 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17194>

* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga, España. sanchidrian@uma.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4208-2182>

Resumen

Este artículo de reflexión busca explicar cómo el conocimiento de la pedagogía de Montessori y del proceso para su formulación puede ayudar a los futuros docentes a ser reflexivos e innovadores. No se trata de defender que deban conocer la pedagogía de Montessori —ni la de ningún pedagogo concreto— para ponerla en práctica o imitarla sin más. Las investigaciones pedagógicas coinciden en que un sistema educativo será tan bueno como sean sus profesores y estos no lo mejorarán si simplemente aplican de forma acrítica y descontextualizada métodos diseñados por otros. Tras describir cómo Montessori llegó a plantear su método y a establecer sus principios pedagógicos, se subraya la importancia de vincular teoría y práctica en la formación inicial y permanente de los futuros docentes.

Palabras clave:

Montessori; formación de profesores; historia de la educación; teoría de la educación; práctica pedagógica

Abstract

This article reflects how to know about Montessori pedagogy and the process she followed to build it, can help future teachers to be reflective and innovative. The aim is not to suggest that student teachers should know the pedagogy of Montessori, nor that of any specific pedagogue, and to put it into practice or imitate it, without further ado. Educational literature agrees that an educational system will be as good as its teachers, and they will not be able to improve education if they simply apply methods designed by others in an uncritical and decontextualized way. After describing how Montessori came to propose her method and establish her pedagogical principles, the importance of linking theory and practice in the initial and permanent training of future teachers is underlined.

Keywords:

Montessori; teacher training; history of education; educational theory; teaching practice

Resumo

Este artigo reflete sobre como o conhecimento da pedagogia montessoriana e o processo para sua formulação podem ajudar os futuros professores a serem reflexivos e inovadores. Não se trata de defender que devam conhecer a pedagogia de Montessori, nem a de algum pedagogo específico, para colocá-la em prática ou imitá-la, sem mais delongas. A pesquisa pedagógica concorda que um sistema educacional será tão bom quanto seus professores e professores não melhorarão a educação se simplesmente aplicarem métodos projetados por outros de maneira acrítica e descontextualizada. Após descrever como Montessori veio a propor seu método e estabelecer seus princípios pedagógicos, ressalta-se a importância de vincular teoria e prática na formação inicial e permanente dos futuros professores.

Palavras-chave:

Montessori; formação de professores; história da educação; teoria educacional; prática docente

Introducción

En 2022 se cumplen setenta años del fallecimiento de María Montessori (1870-1952) y 115 años de la inauguración de su primera Casa de los Niños (en 1907, en el barrio de San Lorenzo, en Roma). Se ha dicho, escrito y repetido tanto sobre Montessori que hablar sobre ella es un reto porque abundan los prejuicios y estereotipos en torno a lo que es o no es, lo que dijo o no dijo Montessori, sin haberla leído.

En todo este tiempo, se han introducido cambios en las escuelas Montessori y una de las características del movimiento montessoriano ha sido precisamente su capacidad de adaptación; aunque cuanto mayor es esta, menor es la fidelidad a la teoría primitiva. Estamos, pues, frente a un método centenario, mas no frente a una “novedad”, aunque a menudo los colegios Montessori se *presenten* como innovadores o como *lo último* en educación. Montessori se ha convertido en un clásico: podemos ver en su pedagogía nuevos matices e interpretarla a la luz de los nuevos conocimientos y, por esto, es necesario recordar los principios en que se basó.

Cuando Montessori elaboró su método y lo puso en práctica, los conocimientos de las ciencias de la educación, la medicina, la psicología, la sociología, entre otras, eran muy distintos a los actuales y estaban prácticamente naciendo como disciplinas. Quizá nunca se haya hablado tanto de Montessori como hoy, hecho evidente en varias recopilaciones bibliográficas (Böhm, 1999; Bagby, 2007; Bagby y Jones, 2010; Bagby *et al.*, 2014; Bagby y Renbarger 2018a; 2018b). No obstante, esto no quiere decir que el término *Montessori* tenga un significado unívoco. Se usa la palabra *Montessori* o el adjetivo *montessoriano* para cursos, escuelas, métodos, técnicas, etc. Hay quienes lo asimilan con educación no directiva, progresista, innovadora, elitista, alternativa, moderna, familiar, de ambiente preparado, aunque pocos hayan leído sus obras para saber quién fue y qué hizo Montessori.

Hoy hay unas cien mil escuelas Montessori en todo el mundo; si bien su diversidad es muy grande, es un error pensar que Montessori es una franquicia y que, por tanto, las escuelas Montessori son siempre parecidas entre sí. La realidad es otra: hay escuelas Montessori que difieren en tamaño, programas, ambiente y servicios; las hay en centros comerciales, en barrios y en el centro de las ciudades, en barrios de clase alta —mayoritarias en muchos países— y también en barrios obreros y áreas deprimidas. Y hay escuelas Montessori que no tienen de ella más que el nombre.

Hoy Montessori es una marca que vende —y que vende de todo—: por supuesto, materiales didácticos, colegios, formación, publicaciones, etc., pero también muebles para habitaciones infantiles, ropa y todo tipo de objetos. La publicidad es continua y es fácil encontrar en las revistas más populares noticias como que los duques de Cambridge eligieron una escuela Montessori para su hijo mayor —lo que automáticamente multiplicó la demanda de estas escuelas— o que algunos famosos han sido educados con este método. Por tanto, hay que tener cuidado; no vaya a ser que bajo la marca *Montessori* nos quieran vender otras cosas. Ella fue su mejor agente publicitario y dedicó la mayor parte de su vida a difundir sus ideas, su método, sus materiales, y a formar docentes que aplicaran sus ideas (Sanchidrián, 2020). La creación del entramado empresarial que se desarrolló en torno a Montessori es otro tema.

En este artículo nos acercaremos a Montessori sin pretender situarla ni por encima ni por debajo de otros pedagogos. No se puede afirmar que el método de Montessori sea superior a otros —esto siempre es discutible porque hay que preguntarse superior en qué—; algunas investigaciones lo han intentado, pero no han llegado a conclusiones determinantes, en ocasiones, por falta de rigor metodológico, como han explicado diversos autores (Lillard y Else-Quest, 2006; Lillard, 2011; Lillard, 2012). Además, los sistemas educativos están sometidos a cambios pendulares, por ejemplo, cuando se privilegia el trabajo individual o grupal, lo que significa que algunos elementos del método de Montessori estarán más o menos de moda en determinados momentos. Esto explica por qué es particularmente importante que los docentes entiendan qué evidencias respaldan o no su pedagogía (Mashall, 2017). Lo que nos interesa es que los futuros docentes, aunque no vayan a seguir su método, conozcan a Montessori, entiendan su forma de acercarse a la educación y sepan cómo elaboró su teoría, su método y sus materiales didácticos. A través de Montessori pueden aprender cómo se construye una identidad como docentes reflexivos e innovadores, y cómo contribuir a mejorar la educación.

La historia de la educación está desmitificando el pasado educativo, reciente o lejano, y reduciendo los mitos a proporciones realistas (Depaepe, 1999). En general, no es que un autor, Montessori en este caso, se adelantara a su tiempo (expresión usada muy a la ligera), sino que, más bien, fue un producto de este, capaz de sintetizar, compilar y combinar a partir de diversas perspectivas los conceptos existentes. Esto está estrechamente relacionado con la tesis de este artículo: necesitamos profesores que sepan observar y *leer* la realidad de sus aulas, que investiguen, que

intenten mejorar la educación y que no sean meros aplicadores de los métodos de otros ni de los materiales preparados por editoriales, ni meros entretenedores de niños.

Los profesionales de la educación que necesita la sociedad actual deben conocer lo que hicieron otros, cómo llegaron a hacerlo y ser capaces de tomar cosas de aquí y de allá reflexivamente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se produzcan en sus aulas. Nunca ha sido tan complejo como hoy ser profesor y, por tanto, nunca ha sido tan necesaria como hoy la unión de teoría y práctica tanto en su formación inicial como a lo largo de su desarrollo profesional.

En este artículo veremos brevemente cómo Montessori llegó a construir su teoría, los puntos en que se sintetiza y terminaremos con algunas reflexiones acerca de lo que el conocimiento de Montessori puede aportar a los futuros docentes.

Montessori y la construcción de su teoría pedagógica

Los planteamientos de Montessori que siguen hoy vigentes son básicamente los teóricos: centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa del *aprender haciendo* y de la autonomía personal, subrayar la importancia del ambiente y de la concentración para aprender, su concepto de educación —que va más allá de la acumulación de contenidos—, y considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo.

Lo que se denomina *método Montessori* ha ido cambiando desde las primeras Casas de los Niños, ya que tanto las actividades concretas que proponía para adquirir conocimientos en las distintas áreas de desarrollo y aprendizaje como el material han sido revisados y modificados, y algunos materiales —como los diseñados para la clasificación de objetos por tamaño, color o forma, o los juegos de encaje— se encuentran en cualquier aula de educación infantil.

Quizá, en lugar de decir qué es *Montessori*, habría que decir qué no es para desmontar algunos estereotipos creados en torno a ella que se repiten como eslóganes: Montessori no es aprender jugando, no es que el niño haga lo que quiera, no es aprender sin esfuerzo... Sí es disfrutar con lo que se elige hacer (dentro de ciertas opciones) sin necesidad de recompensas externas, concentrados en las tareas; es dar importancia al trabajo individual y a la autodisciplina, etc.

Las propuestas de Montessori han suscitado “división de opiniones” y han recibido a lo largo de estos más de cien años tanto desmesurados elogios como duras críticas (Sanchidrián, 2003, pp. 50-62). Por ejemplo, se critica que su material didáctico es caro, “artificial y abstracto”, y que necesita ser revisado y modificado; la poca atención que presta al valor del juego espontáneo; que es un método elitista; que hay un abuso de libertad; que está pensado para la educación infantil y plantea problemas a los niños que luego pasan a escuelas no montessorianas; que acentúa el individualismo; que no fomenta la imaginación; que es mecanicista, etc. Sin embargo, algunas de estas críticas implican un desconocimiento de la teoría en que se funda o una aplicación parcial, y, por tanto, desvirtuada de ella —por ejemplo, la autoeducación se fundamenta en la autonomía y la libertad del alumno—. Además, hay aspectos criticados que se están revisando a la luz de nuevas investigaciones (Lillard, 2018), como las que cuestionan las críticas que se le han hecho durante décadas a Montessori por defender que para el desarrollo de los niños son preferibles las actividades reales y no simuladas, frente a los que propugnaban la importancia del juego simbólico y la fantasía para los niños (Lillard y Taggart, 2018). Por esto, mientras que muchos niños *juegan* con cocinitas, en el aula Montessori los niños ponen y quitan la mesa, friegan los platos, sirven la comida, etc., y no hay juguetes, sino objetos reales adecuados a su tamaño con los que realizan actividades que tienen que ver con la vida real y que repiten muy a menudo.

No se trata aquí de defender una u otra postura, sino de hacer ver cómo lo que en un momento es criticado, puede ser visto de otro modo y que, además de proporcionar juguetes a los niños —algo de lo que a menudo hoy se abusa cuando se les dan tantos juguetes que no saben a qué jugar ni cómo jugar y no se juega con ellos— y de estimular el juego simbólico, también se debería favorecer la implicación de los niños en actividades reales —de las que a veces se les aleja porque su participación supone gastar más tiempo en ellas—. Un ejemplo de esto es vestir y desvestir a los niños en vez de tener paciencia para que lo hagan solos o con la ayuda necesaria. Estas actividades promueven la autonomía de los niños y les hacen más libres.

La obra más importante de Montessori, la que mejor recoge sus teorías sobre la educación, es *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* —en adelante nos referiremos a ella como la *Pedagogía científica*—. Se publicó por primera vez en 1909, en castellano en 1915, y se trata

realmente de la primera descripción sistemática de su método, tanto en sus fundamentos como en su técnica de aplicación (Sanchidrián, 2003). Además, en sus dos primeros capítulos —“Consideraciones críticas” e “Historia del método”— da las claves para entender cómo se construye una teoría de la educación, un método y unos materiales para aplicarla.

Montessori repitió en varias ocasiones que el *hecho fundamental* en que se basa su método es haber visto a una niña haciendo lo mismo muchas veces con alegría y que lo básico es crear el ambiente con condiciones favorables para que el niño se concentre:

Estaba haciendo los primeros ensayos de aplicación de los principios y de parte del material que había utilizado durante muchos años para la educación de los niños anormales, a los parvulitos de San Lorenzo, cuando llegué a observar una niña de cerca de tres años que permanecía absorta metiendo y sacando los cilindros de un encaje sólido. La expresión de la niña era de una intensa atención y aquello me pareció algo extraordinario. Los niños hasta entonces no habían demostrado una *fijeza* semejante con ningún objeto y la convicción que tenía entonces respecto a la inestabilidad característica de la atención del niño, la cual pasa constantemente de una cosa a otra, aumentaba para mí la importancia del fenómeno.

[...]

Yo aseguraría que la inolvidable impresión de aquel momento fue semejante a la del que hace un descubrimiento. [...] Fue del modo descrito cómo se reveló el alma del niño y guiado por esta revelación surgió un método en el cual la libertad espiritual fue colocada en plena luz. (Montessori, s. a., 1920, pp. 59-60)

Montessori cuenta quiénes fueron sus maestros, quiénes influyeron en ella y cómo fue construyendo su *teoría de la educación*, basada en intuiciones que recientes investigaciones apoyan. Destaca la importancia de la *observación* para la construcción de su teoría y subraya su importancia en el trabajo diario con los niños. Esta observación debe ser constructiva, respetuosa, sin juicios de valor, objetiva y sin interpretaciones por parte del adulto. Observar así no es una tarea sencilla, pero es realmente útil para conocer las necesidades de cada niño, su desarrollo natural y sus periodos sensibles. Una de las principales tareas de la maestra, la guía, es observar. Esta actividad exige entrenamiento y es básica para situar a cada niño frente a nuevos retos, proponerle nuevos aprendizajes y ayudarlo a superar las dificultades.

Para poner su teoría en práctica, diseñó un método y unos materiales adecuados para ello. Siempre se recuerda que Montessori era médica y que de la medicina pasó a la educación. Ese cambio fue, en parte, fortuito. Empezó ocupándose de los entonces llamados *niños anormales*. Ella lo cuenta así:

Hace cosa de doce años, siendo doctora asistente en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma, tuve ocasión de frecuentar el manicomio [...]. De esta manera conocí y me interesé por los niños idiotas que vivían en el mismo manicomio. En esa época estaba de moda la organoterapia tiroidea y los médicos se interesaban por los niños idiotas. Yo, por mi parte [...] me había interesado de un modo especial en el estudio de las enfermedades de la infancia. Fue así como interesándome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin. (Montessori, 2003, pp. 111-112)

Hemos mantenido los textos originales de Montessori porque su lectura permite ver el lenguaje que se utilizaba; la forma de referirse a estos niños permite a los futuros docentes reflexionar sobre la importancia de las palabras y cómo estas cambian con el tiempo. El lenguaje no es neutral y responde a las ideas prevalentes en cada época, por lo que es *didáctico* mantener esos términos.

Montessori fue más allá de relacionar mente y cuerpo, como lo hacían nuevas corrientes como el psicoanálisis —es coetánea de Freud (1856-1939)—, y supo ver que muchas de las problemáticas de los niños considerados *anormales* eran más de índole pedagógica que médica. De este modo, comenzó a construir su legado intelectual a partir de la observación de lo que ocurría en los centros donde desarrollaba su trabajo: hospitales, la escuela Ortofrénica y, más adelante, las Casas de los Niños.

En los asilos y manicomios, los niños estaban encerrados, sin estimulación; Montessori estaba convencida de que esa falta de estímulos era la causa de su comportamiento, por lo que empezó a trabajar con ellos y a proporcionarles objetos de madera, ideados por ella, que pudieran manipular. Si a través de los sentidos podemos conocer el mundo que nos rodea, había que facilitarles a esos niños ese conocimiento. Reconoció que “en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica”. Luego propuso, en el Congreso Pedagógico de Turín, en 1898, abordar la educación de niños anormales —que se pensaba que no podían aprender— y poco después empezó a pensar en métodos de educación para ellos.

Esta intuición, por sí sola, ya hace de Montessori merecedora de un puesto importante en la historia de la educación. Al respecto, añade: “Y creo haber tocado una cuerda sensible, porque de los centros médicos pasó la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo, por ser algo que interesaba directamente a la escuela” (Montessori, 2003, p. 112). A partir de ahí se le encargaron conferencias y luego la dirección de la Escuela Ortofrénica, a la que se incorporaron “niños juzgados como ineducables en la escuela primaria, por insuficiencia mental”. El hecho de que algunos de los niños que asistían a esta escuela lograran aprender a leer y a escribir, e incluso que se presentaran a exámenes de escuelas primarias y aprobaran con mejores notas que algunos niños *normales* (Montessori, 2003, p. 117), le llevó a pensar en aplicar en estas escuelas el método y los materiales allí utilizados.

Cuando se encontró con esos niños comenzó a leer a los autores que ya se habían ocupado de la educación de los *anormales*: “Fue entonces cuando empecé el estudio profundo de la pedagogía reparadora y en seguida quise emprender el estudio de la pedagogía normal y de los principios en que se funda” (p. 113). Es decir, *se puso a estudiar*. Tras ello, realizó prácticas durante dos años y volvió a la teoría:

Conquistada con las experiencias realizadas, la fe en el método de Séguin, después de abandonar la educación de los deficientes, me puse de nuevo a estudiar las obras de Itard y de Séguin. Sentía la necesidad de meditarlas. Hice entonces un trabajo que nunca había hecho [...]: volví a copiar en italiano desde el principio hasta el fin los escritos de estos autores [...]. Lo hice despacio y con buena letra, para tener tiempo de pesar el sentido de cada palabra y de interpretar el espíritu del autor. (Montessori, 2003, p. 119)

Recordemos que Jean Itard (1794-1838) fue un médico y pedagogo francés conocido, sobre todo, por haber trabajado con el llamado niño salvaje de Aveyron; se ocupó de la educación de sordomudos y ciegos, y sentó las bases del sistema Braille de lectura para ciegos. Édouard Séguin (1812-1880), por su parte, había estudiado con Itard. Entre 1841 y 1842 publicó *Théorie et pratique de l'éducation des idiots* y, en 1846, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* (Paris), un volumen de 734 páginas considerado el tratado esencial y más temprano sobre la educación de niños con discapacidades mentales —por lo que es lógico que Montessori lo estudiara con detalle—. Ella consideraba a estos autores como sus maestros. Los conocía y volvió a estudiarlos con calma para “pesar el sentido de cada palabra”, como ella decía. De ambos

adoptó a su propio método la importancia de la *educación de los sentidos* y de la *educación del movimiento*. La idea clave era estimular la mente de los niños a través de los sentidos. También estudió las principales obras de teoría de la educación como las de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, en cuya *tradición* se sitúa.

Montessori también admite el papel que el azar desempeña en determinadas ocasiones en nuestras decisiones; primero, pensó en aplicar el método que había diseñado, de acuerdo con sus teorías, en escuelas primarias —una vez probada su eficacia con niños *anormales*, como hemos dicho—. Sin embargo, fue la casualidad la que le “reveló la gran oportunidad de intentar la aplicación de los métodos para los deficientes, a los niños normales, no de la escuela primaria como pensaba, sino en una escuela de párvulos”. Ella valoró como muy positiva esta experiencia porque

los niños pequeños no han adquirido todavía una seguridad en la coordinación de los movimientos musculares, por lo que su andar es imperfecto y muestran muy poca habilidad para realizar actos usuales de la vida, como vestirse, calzarse, abrocharse [...]. El lenguaje es muy elemental y muestra los defectos característicos de todo lenguaje infantil. La dificultad de fijar la atención, la inestabilidad, etc., son otros tantos caracteres que se presentan en esta parte de la vida. (Montessori, 2003, pp. 121-122)

Esta equiparación entre los niños de educación infantil con niños mayores con problemas de desarrollo es difícilmente sostenible hoy, cuando la educación infantil es un nivel educativo propio en el que encontraremos niños con diferentes niveles de desarrollo. No se puede confundir “ser pequeño” con tener problemas de desarrollo o de lenguaje. Sin embargo, a Montessori le sirvió para aplicar con niños *normales* el método que había ideado para educar a niños que sí tenían problemas. A comienzos del siglo xx, los niños pequeños, y más aún si procedían de clases populares como los de las primeras Casas de los Niños,

comúnmente se consideraban, en las ciencias positivas tradicionales, seres evolutivamente inferiores, que había que civilizar y enderezar. Era, por tanto, lógico aplicar los métodos usados con los desaventajados a los más pequeños, considerados también ellos difícilísimos de educar, impenetrables por la enseñanza, al no haber alcanzado su mente un nivel bastante adecuado a su madurez fisiológica. (Foschi, 2014, p. 129)

El contraste entre estos planteamientos y los actuales conocimientos que tenemos acerca del cerebro es enorme como también lo es la diferencia entre

lo que se sabía del cerebro entonces y ahora, cuando algunos de los trabajos más importantes de la neurociencia educativa se han llevado a cabo con bebés. Gopnik *et al.* (1999) llegaron a la conclusión de que las mentes de los *bebés* eran al menos tan ricas, abstractas, complejas y poderosas como las nuestras. Los bebés piensan, razonan, aprenden y saben, además de actuar y sentir (p. 208). Un cerebro adulto pesa cuatro veces más que el cerebro de un bebé, pero esa diferencia no se debe a que el cerebro del bebé tenga muchas menos neuronas, sino a que las conexiones entre ellas aún no se han desarrollado por completo. Hoy sabemos que el cerebro del niño de tres años es en realidad el doble de activo que el cerebro de un adulto y que ese ritmo de actividad se mantiene al menos hasta los nueve o diez años. Los niños en edad preescolar tienen cerebros que son más activos, más conectados y más flexibles que los nuestros (Gopnik, 2010). Por tanto, démosle a la educación (no solo escolar, sino familiar, social...) toda la importancia que merece y rechacemos las posturas que hablan solo de cuidar o *entretener*.

Montessori atribuye el éxito de su *Pedagogía científica* no al hecho de serlo, aunque afirma que lo es, sino a que combate el error de creer que estudiando al niño se transforma la escuela y a plantear que en educación “no podemos ser más que cooperadores de la creación”, por lo que no se puede “obligar a seguir al niño nuestros reactivos”. En contraparte, propone que es preciso “proporcionarle los medios más adecuados para ayudarle en su trabajo espontáneo”:

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

Pero mis experiencias eran todo lo contrario de rígidas y lógicas conclusiones correspondientes a la aplicación de un método exacto y positivo. Las manifestaciones de los niños, rebasando los estrechos límites de las investigaciones, mostraban algo nuevo, vivo, que saltaba fuera de mis tentativas, como chorro de agua que brotara de una roca. (Montessori, 1937, p. vii)

Montessori señala que sus experiencias pedagógicas están basadas en otras anteriores. Tomar conciencia de esto es importante. Podemos mejorar lo que hay a partir del conocimiento de lo realizado.

Esto es lo que nos ha permitido avanzar como especie: el no tener que descubrir la rueda generación tras generación. Sin embargo, muchos docentes actúan como si no existiera nada antes de ellos y pretenden innovar en el vacío.

Los principios teóricos de Montessori

La pedagogía de Montessori fue una de las propuestas que se hicieron a comienzos del siglo xx para romper con el “positivismo más reaccionario, el que clasificaba a los enfermos, a los locos, a las mujeres, a los niños considerándolos seres involucionados a los que civilizar y de quienes defenderse” (Foschi, 2014, p. 158). Sus relaciones con otros miembros de la Escuela Nueva merecerían un análisis detallado (Gorp *et al.*, 2017) y son, como no podía ser de otro modo, un reflejo de su compleja personalidad (Sanchidrián, 2020). Montessori contribuyó especialmente a ampliar la esfera de poder de los niños al intentar favorecer su desarrollo psicofísico mediante la educación. Los elementos básicos de su teoría —educación como desarrollo en un ambiente preparado por la maestra— sustentan tanto la estructura de su método como las actividades que propone y los materiales que se ponen a disposición de los niños (Montessori, 2003). En su pedagogía, el material tiene un lugar estelar, pero solo tiene sentido unido al resto de elementos. El valor de los materiales sensoriales, graduados y utilizados correctamente, radica en que ordenan las experiencias del niño —ahí que sea esencial su uso correcto—. Lo mismo podemos decir de la realización, por ejemplo, de las actividades de la vida práctica.

La obra de Montessori —incluidos aquí sus libros, sus clases, sus experiencias, la formación que ofrecía a las futuras guías o directoras— no cumplía con las exigencias que hoy tiene la ciencia, ya que omitía regularmente los criterios y condiciones que permiten verificar y reproducir sus experimentos —en general, descripciones de experiencias vividas—. Desde esa perspectiva, Böhm afirma que la pedagogía de Montessori es todo menos científica (1994, p. 151). Montessori se basaba en intuiciones y en experiencias, aunque lo que hoy sabemos del cerebro y del aprendizaje ratifica los principios que sustentan su teoría. Hoy están comúnmente admitidos (aunque no se apliquen a menudo) principios como la importancia de contar con un ambiente rico en estímulos y materiales cuidadosamente elegidos, la necesidad de contar con los intereses del que

aprende, el concepto mismo de autoaprendizaje, la importancia de la concentración, de la atención y del orden, entre otros. Su teoría se ha visto reforzada por descubrimientos recientes de la neurociencia acerca del funcionamiento del cerebro (Aldrich, 2013), pero hace más de cien años solo podían ser intuiciones dado el estado de la ciencia en esos momentos. Montessori solo pudo acceder al conocimiento entonces existente. Recordemos que Ramón y Cajal recibió en 1906 el Nobel por haber desarrollado su “teoría de la neurona”, basada en que el tejido del cerebro está formado por células individuales, y abrió con ella el camino a nuevas investigaciones acerca del cerebro y del aprendizaje.

Para comprobar si los principios teóricos en los que se basa el método de la pedagogía de Montessori se sostenían a la luz de las nuevas aportaciones de la investigación científica, en general, y de la neurociencia, en particular, era preciso aislarlos. Lillard (2005) señaló estos ocho, que recoge también Foschi (2014, pp. 141-149):

1. *El pensamiento y el movimiento están estrechamente ligados y el movimiento puede mejorar el pensamiento y el aprendizaje.* En los últimos años, la ciencia apoya este principio aplicable a los niños desde su nacimiento (en los primeros meses moverse y pensar es lo mismo) hasta personas mayores e incluso enfermos de Alzheimer.

Montessori plantea un ambiente diseñado a la medida de los niños en el que pueden moverse libremente. Todo debe estar hecho a escala infantil, tanto el mobiliario como todos los objetos que los niños manejan, es decir, desde los platos, cubiertos, sillas hasta las letras que tocan o los elementos que forman cada material. Los niños no tienen un sitio fijo, pueden trabajar donde quieran y cambiar de sitio y de actividad respetando ciertas normas. Esto es algo que hoy nos parece habitual y que, sin embargo, no lo era antes del siglo xx. El diseño y fabricación de materiales adaptados a los niños ha ido unido a la industrialización y a la aparición de nuevos materiales, como los plásticos, que han permitido su consumo masivo.

2. *El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas sienten que tienen control sobre sus vidas.* De acuerdo con este principio, los niños eligen cómo emplear su tiempo y en qué experimentar, ya que el entorno les proporciona un abanico de posibilidades de cosas que hacer. Lógicamente, cada niño será responsable de lo

que elige hacer y se verá intrínsecamente motivado a hacerlo. La relación entre un ambiente rico en cosas que hacer y el interés por hacer cosas concretas mejora los aprendizajes y estimula la curiosidad infantil, aspecto considerado básico para el desarrollo de la personalidad. El niño no sigue un plan de trabajo impuesto desde el exterior, sino leyes innatas. Con ello llegamos a otro concepto básico: la *educación como desarrollo*.

3. *Las personas aprenden mejor cuando están interesadas en lo que están aprendiendo.* Puesto que esa motivación intrínseca es una de las bases del aprendizaje, se enfatiza el interés del niño por sus actividades; por ello, los materiales han sido diseñados para que puedan responder a esos intereses. Los primeros materiales se centraban especialmente en el desarrollo de la sensorialidad; luego se fueron incorporando otros más volcados hacia los intereses del niño para facilitar que se educara siguiendo lo que le gusta. La utilización del propio interés como motivador puede proporcionar a los niños un sentido de autoeficacia que les será útil en diversas circunstancias de su vida. Esto va unido al desarrollo de la atención y la concentración como requisitos básicos del aprendizaje. Dado que los niños Montessori desarrollan una alta y prolongada capacidad de concentración, es lógico esperar que su aprendizaje sea eficaz. Hoy está probado que es preciso mantener ciertos niveles de concentración para lograr cualquier objetivo relevante, del tipo que sea, y que los elementos de distracción, cada día más abundantes, impiden, a niños o a adultos, adquirir aprendizajes o realizar tareas complejas.
4. *El ligar la realización de una actividad a recompensas externas, como dar dinero por leer o por sacar buenas notas, repercute negativamente en la motivación para implicarse en esa actividad cuando no existe tal recompensa.* Todas las actividades tienen como objetivo estimular desde dentro la motivación a hacer cosas y a hacerlas bien, a *autoeducarse* y *autocorregirse* con dedicación e intensidad. Montessori estaba convencida de que las recompensas externas son eficaces solo a muy corto plazo, por lo que en su escuela no hay premios ni castigos y los elementos motivadores deben ser intrínsecos y han de partir del sujeto. La psicología actual defiende, en esta línea, que los comportamientos motivados por un interés interno son los que proporcionan mayor bienestar psicológico (Lillard, 2005, pp. 152-191).

5. *Los acuerdos de colaboración pueden ayudar al aprendizaje.* Este aspecto es muy importante porque el individualismo es uno de los que más se le han criticado, ya que propone que la mayor parte de las lecciones se den individualmente. Hoy en día este aspecto se ha suavizado; hay algunas clases en común y los niños trabajan individualmente o en grupo. También se realizan otras actividades que favorecen la socialización —mitigan el individualismo— como son la comida y otras actividades de la vida diaria. El hecho de que haya en la clase niños de varias edades favorece también el aprendizaje a través de la comparación y la imitación, como ocurre entre hermanos en las familias. En este caso, también la psicología actual ha puesto de manifiesto que la imitación, la observación del comportamiento de los demás, es uno de los mecanismos de aprendizaje más poderosos cuando se produce en contextos significativos.
6. *El aprendizaje en contextos significativos es frecuentemente más profundo y rico que en contextos abstractos.* El ambiente preparado en el que los niños trabajan y se mueven es un concepto básico para entender a Montessori, e incluye desde los elementos materiales de la clase —espacio, iluminación, mobiliario, materiales didácticos— hasta la *atmósfera* de orden, disciplina y limpieza que debe reinar. Mientras que las escuelas clásicas muestran poco interés por el ambiente, este es esencial para Montessori y ha de ser cuidado hasta en sus más mínimos detalles para convertirlo en un espacio rico en propuestas de actividades para todas las áreas de conocimiento. Según ella, un entorno rico en estímulos, con materiales cuidadosamente elegidos, invita al niño al trabajo y favorece la concentración y la alegría; mientras que un ambiente atiborrado de cosas, caótico, puede estresar y disipar la energía y atención del niño. Sin duda, esto es algo que, a la vista de muchas habitaciones infantiles y de muchas aulas de educación infantil, padres y maestros deberían plantearse.
7. *Hay formas de interacción entre adultos y niños que están asociadas con mejores resultados.* Este punto se refiere fundamentalmente a las relaciones entre los docentes y la familia y el niño. La función del docente que propone es radicalmente distinta a la que promulgan otros métodos. Dado que lo importante durante la infancia es favorecer la autoeducación o actividad propia, porque “toda ayuda inútil que demos al niño detiene su desarrollo”,

el docente ayuda al niño al proveerle un ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para su desarrollo y al corregirle errores y eliminar dificultades insuperables. Se hace evidente, pues, que no debe darle ayudas inútiles. Los niños deben hacer por sí solos lo que pueden hacer solos. El docente recibe y despide personalmente a cada alumno; cada uno debe sentirse importante y responsable. El docente es un observador *científico* del niño; debe estar pendiente de sus necesidades para presentarle, poner a su alcance o aclararle el uso de determinados materiales. Es decir, debe mantener un equilibrio entre observar e intervenir teniendo en cuenta, por ejemplo, que el tiempo que los niños necesitan para hacer las cosas es distinto al de los adultos: debe dejarles su tiempo y su espacio. El respeto entre los niños y entre cada niño y los adultos se cuida especialmente y es una de las bases de la relación educativa. Los estándares de comportamiento en la clase son altos y están asociados a interacciones amables y sensibles en función de las necesidades y demandas que se planteen.

Los estilos paternos tienen también una fuerte implicación en la educación de sus hijos. En este sentido, Lillard (2005, pp. 268-288) clasifica esos estilos en autoritario, permisivo o cualificado. Este último es el más próximo al estilo montessoriano, ya que proporciona reglas, estructura y disciplina junto con afecto y capacidad comunicativa. Los padres cualificados comprenden las necesidades del niño y están atentos a ellas, contestan a sus preguntas y favorecen su autonomía.

8. *El orden en su entorno es benéfico para los niños.* Según esto, la clase debe estar ordenada de forma lógica, ya que los niños deben trabajar siguiendo un orden que va de lo más simple a lo más complejo. Las percepciones de los niños, la estimulación, los sonidos, todo debe respetar su progresiva evolución y favorecer el desarrollo de los recursos cognitivos que podrá utilizar en diversas actividades. El niño hará estas en un cierto orden, de modo que los conceptos de *libertad* y *orden*, de nuevo, aparecen vinculados. El orden en el ambiente favorece el orden en la mente; además, el orden en la secuencia de uso de los materiales es beneficioso para el orden interno del niño, ya que promueve la claridad de pensamiento y la concentración. De nuevo, aparece una de las mayores aportaciones de Montessori: insistir en la importancia de crear un ambiente ordenado para cultivar la atención, la voluntad, la

inteligencia, la imaginación creativa y la educación moral. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores. El espacio, no solo los materiales, debe mantenerse escrupulosamente ordenado, ya que el orden externo refuerza el orden de la mente del niño. Las investigaciones sugieren que los ambientes ordenados se asocian con mejores resultados, aunque tal orden resulta incómodo para algunos padres.

Visto lo anterior, creemos que se ha identificado demasiado a Montessori con los materiales sensoriales y que no se ha prestado suficiente atención a la importancia del ambiente, importancia hoy repetidamente subrayada desde distintos campos científicos. Es habitual que los autores de un método pedagógico se refieran a las condiciones espaciales en las cuales llevarlo a cabo, pero Montessori daba un paso más, puesto que en el diseño de su método, de su *tecnología* de la educación —entendido ese concepto como la organización y relación de diversos elementos destinados a obtener un resultado—, el espacio escolar, su *ambiente preparado*, no es solo eso sino que se convierte en el *contenido* mismo de la educación. De hecho, para poder aplicar el método es necesario contar con la maestra y con el ambiente —entendiendo por tal un lugar *nutritivo para el niño*, esto es, pleno de materiales y ejercicios pedagógicos—, pues la primera ayuda al niño, como se dijo, al proveerle del ambiente adecuado, al iniciarle en el uso de los materiales para el desarrollo y al ayudarle a corregir errores y eliminar dificultades insuperables.

En estos ocho principios de la pedagogía de Montessori aparecen elementos que pueden y deben ser tenidos en cuenta en la educación, y que muchas veces se aplican —o se deberían aplicar— en las clases y en las familias, es decir, en la educación de los niños —sin importar si se es o no montessoriano— (Sanchidrián, 2016, pp. 58-62).

Teoría y práctica en la formación de profesores

Los futuros docentes preguntan a veces por qué deben estudiar autores del pasado. Les contestamos que, aunque hayan vivido en contextos diferentes a los nuestros —hoy en día en un país como España podemos también encontrar contextos muy distintos entre sí—, la reflexión acerca de la educación, el enfrentarnos a problemas pedagógicos, el ingeniárnosla para mejorar

la educación de nuestros alumnos o de un país, el saber ver los problemas para buscar soluciones, ha formado parte de la construcción de la identidad pedagógica de Montessori, Comenio, Pestalozzi o Malaguzzi, por citar pedagogos de diversas épocas.

Los docentes deben entender que el trabajo del profesor va más allá de la labor directa con los alumnos. La reflexión, lectura, diseño, investigación, etc., además de las tareas que se realizan en los centros —reuniones de ciclo, de nivel, equipos docentes, claustros, reuniones con las familias, entre otras—, son básicos porque retroalimentan el trabajo en el aula. Los periodos de prácticas pueden ser muy importantes en la formación de los docentes, pero no más ni menos que lo que ellos denominan *teoría* en su formación. Y siempre puede haber buena o mala teoría y práctica. Hay teorías que no sirven para mejorar la práctica por estar demasiado alejadas de los actos específicos del aprendizaje y la enseñanza; y prácticas que se realizan sin ningún control —por lo que nunca deberían producirse—. La relación —o quizá la falta de relación— entre teoría y práctica es uno de los problemas más importantes en la formación de profesores (Gil, 2011).

Los alumnos que se están formando para ser docentes a menudo juzgan las prácticas docentes que ven en los centros a los que asisten en sus períodos de prácticas de modo superficial o siguiendo estereotipos: este docente es bueno porque hace esto o malo porque hace lo otro, sin ir más allá. Este docente usa fichas o libros y este no. Este trabaja por proyectos. Este hace tal cosa para atraer la atención de los niños. En esta clase los niños no hacen caso a lo que se dice. En esta otra el nivel de la clase es muy bajo; hay dos niños con los que no se puede hacer nada... Si no son capaces de ir más allá, serán meros aplicadores de lo que otros diseñen, es decir, monitores o entretenedores de niños; por lo tanto, deben ser conscientes de las dificultades y de la responsabilidad que implica la profesión que han elegido.

No se trata, entonces, de que nuestros alumnos conozcan las teorías y los métodos de Fröbel, Montessori, Decroly, Freinet, Malaguzzi o Steiner, aunque de todos se puede aprender. No se trata de imitar lo que ellos hicieron. No se trata de convertir nuestras aulas en una Casa de los Niños montessoriana o en una escuela de Reggio Emilia o Waldorf. Se trata de saber observar, de ser capaces de leer la realidad, de detectar las situaciones a las que debemos hacer frente como docentes y de decidir qué vamos a hacer para facilitar el aprendizaje a los niños y niñas que tenemos a nuestro cargo con base en el estudio, no en ocurrencias o imitaciones.

Es importante que cuando se estudia historia de la pedagogía, se sepa ver qué es lo que hace que un autor se haya convertido en un clásico o haya llegado a los libros de historia. En el caso de Montessori hay dos hechos que hacen de ella una autora a tener en cuenta en todas las historias de la pedagogía y en cualquier planteamiento innovador. El primero es la claridad con la que vio que los niños llamados *anormales* en su época necesitaban atención educativa y, a la vez, cómo esos métodos podían aplicarse a todos los niños. Es decir, supo ver que era la pedagogía la que debía ofrecer tratamientos adecuados a sus necesidades y no solo la medicina, lo que implica un salto de gigante porque supone creer en las posibilidades de la educación como antes no se había hecho. Los conocimientos sobre las inteligencias múltiples y la plasticidad del cerebro apoyan claramente la potencialidad de la educación.

El segundo es pensar en la pedagogía como ciencia de la educación —hasta 1932 no se inauguraría la Facultad de Pedagogía en la Universidad Central de Madrid—. La pedagogía, como la psicología o la sociología, por poner otros ejemplos, estaban gestándose, por lo que plantear en 1909 el método de la *pedagogía científica* la sitúa a la vanguardia del pensamiento de su época.

Hoy el método Montessori, entre ciertos grupos sociales, se percibe como alternativo o progresista. En algunos sitios, EE. UU. sobre todo, está vinculado al movimiento de escolarización en casa, *homeschooling*; incluso, hay *webs* que ofrecen la posibilidad de sustituir los materiales Montessori por otros más baratos o hechos en casa, y explican cómo hacerse con los materiales, cómo organizar la escuela en casa, etc. Esto choca con los principios de la Asociación Internacional Montessori (AMI), que sostiene que cada aula debe estar equipada con un juego completo de materiales Montessori realizados por un fabricante autorizado por esa asociación. Otros lo eligen por considerarlo elitista, un signo de distinción, por estar de moda, por ser moderno, por no agobiar a los niños, etc. Estas razones, por sí solas, como tantas otras, tienen poco que ver con el método Montessori. O sí, pero todo dependerá de qué se haga y de cómo se haga, mas no de las etiquetas o nombres que pongamos a lo que hacemos (Sanchidrián, 2016). En efecto, si se usan los métodos separados de la teoría se pueden obtener *ciertos resultados*, pero a costa de desnaturalizar su teoría —hecho válido para cualquier autor o movimiento—. La vinculación entre teoría y práctica debe permitir a los docentes superar prácticas rutinarias, reconstruir su pensamiento pedagógico y reconsiderar sus criterios o principios

(Álvarez-Álvarez, 2012; 2015; Clemente, 2007; Rodríguez, 2006). La formación de profesores y la investigación en educación deben ser hoy un mismo escenario (León, 2020; Lozano, 2013).

Por otra parte, a pesar de los cambios que las tecnologías han introducido, el ser humano permanece básicamente igual, con las mismas necesidades básicas y los mismos problemas existenciales. Decía Juan Luis Arsuaga que en los últimos años hemos evolucionado mucho tecnológicamente, pero que el ser humano no cambia nada y que la evolución se produce a una escala mayor. No podemos confundir cambios tecnológicos (cosas que se fabrican para librarnos de trabajos pesados y para entretenernos) con cambios en los seres humanos. “No hemos cambiado tanto, no hay mucha diferencia entre nuestro estadio de fútbol y su circo. Ahora hay medios de comunicación que envían el espectáculo más lejos. No hemos cambiado y se aplica a lo bueno y a lo malo” (Arsuaga, 2017). Hoy la acción educativa debe contar con la tecnología y con los medios de comunicación porque los docentes ya no son los únicos que educan; pero no porque usemos una pizarra digital la práctica pedagógica es mejor ni se está produciendo una innovación educativa, ni porque atiborremos un aula con decoraciones varias o materiales van a aprender mejor los niños. Sí es importante, en cambio, por proponer solo un ejemplo, que los docentes sean sensibles al espacio, que elijan conscientemente los elementos que lo forman, que creen espacios que faciliten aprendizajes (Lackney y Jacobs, 2002; Duraiappah *et al.*, 2022). Se puede ser innovador con una pizarra tradicional y al revés. De todo esto hemos tenido abundantes ejemplos en la pandemia, cuando algunos afirmaban estar innovando por hablar ante una cámara.

Conocer a Montessori, cómo elaboró su teoría y cómo fue su práctica es un ejemplo de cómo teoría y práctica deben ir unidas en la formación de los docentes, ya que

lo que el conocimiento teórico pretende, en definitiva, en la formación de los profesionales de la educación es que adquieran la capacidad crítica-comprensiva de no ensimismarse en sus propias prácticas educativas para saber justificar así *otros motivos* y experiencias educativas *mejores* porque reflejen lo más universal de la cultura de lo humano. La teoría, la buena teoría, ni se aleja de la práctica ni se desentiende de las circunstancias, todo lo contrario: se *desvincula* reflexivamente, eso sí, lo suficiente pero para volver a la práctica con una mirada más amplia, más profunda, más realista. (Gil *et al.*, 2019, p. 20)

Por eso, invitamos a los profesores a acercarse a los pedagogos que, como Montessori, han ayudado a mejorar la teoría y la práctica educativas. Freire, otro gran teórico, también encarnó la relación teoría-práctica. Afirmaba que todo método exige su aplicación contextualizada, lo que significa que los usuarios deben reelaborarlo. Es decir, no se puede aplicar un método por muy prestigioso que sea sin partir de una previa e implicada investigación sobre el contexto y los destinatarios. Y decía que “separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego” (1984, p. 30). Por eso hemos elegido la frase “*No hay nada más práctico que una buena teoría*”, atribuida a menudo a Kurt Lewin, para el título de este artículo. En el campo educativo pocas polémicas hay más estériles que la que enfrenta teoría y práctica; quizá los que las ven como contrapuestas no saben bien qué es cada una.

No necesitamos docentes que apliquen o digan aplicar la pedagogía de Montessori, Decroly, Freinet, Freire, o Malaguzzi; necesitamos docentes conscientes de su teoría de la educación, que sepan ver la realidad, que sepan leer el mundo y que actúen en consecuencia para mejorar la educación.

Referencias

- Aldrich, R. (2013). Neuroscience, Education and the Evolution of the Human Brain. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 42(3), 396-410. <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2012.749543>
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), <https://doi.org/10.35362/rie6021326>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>
- Arsuaga, J. (24 de noviembre del 2017). *Entrevista a Juan Luis Arsuaga* (entrevistador: José María Martín). https://cadenaser.com/emisora/2017/11/24/radio_cordoba/1511521767_293320.html
- Bagby, J. (2007). Montessori Education and Practice: A Review of the Literature, 1996-2006. *Montessori Life*, 1, 1-8.
- Bagby, J. y Jones, N. (2010). Montessori Education and Practice: A Review of the Literature, 2007-2009. *Montessori Life*, 22(1), 44-48.
- Bagby, J. y Renbarger, R. (2018a). *Literature Review, 2014-2017, Part 1. Montessori Life (summer)*. <https://amshq.org/About-Montessori/Montessori-Articles/All-Articles/Literature-Review-Part-1>
- Bagby, J. y Renbarger, R. (2018b). *Literature Review, 2014-2017, Part 1. Montessori Life (fall)*. <https://amshq.org/About-Montessori/Montessori-Articles/All-Articles/Literature-Review-Part-2>
- Bagby, J., Wells, K., Edmonson, K. y Tompson, L. (2014). Montessori Education and Practice: A Review of the Literature, 2010-2013. *Montessori Life*, (spring), 32-41.
- Böhm, W. (1994). Maria Montessori. En J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (pp. 149-166). Armand Colin.
- Böhm, W. (1999). *Maria Montessori. Bibliographie 1896-1996. Internationale Bibliographie der Schriften und der Forschungsliteratur*. Julius Klinkhardt.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación*, (19), 25-46. <https://doi.org/10.14201/3235>
- Depaepe, M. (1999). Montessori privée du piédestal? *Compte rendu de deux études récentes aux Pays-Bas. Paedagogica Historica*, (352), 425-431.
- Duraiappah, A., Atteveldt, N. van, Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N. y Vickers, E. (Eds.). (2022). *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380983>
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori*. Octaedro.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Gil, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, (23), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>
- Gil, F., Lorenzo, M. y Trilla, J. (2019). La teoría en la formación de profesionales de la educación. En J. Vera (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 19-44). GEU Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783135>
- Gopnik, A. (2010). How Babies Think. *Scientific American*, 303(1), 76-81. <https://www.scientificamerican.com/article/little-scientists-babies-have-scientific-minds1/>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. y Kuhl, P. (1999). *How Babies Think*. Weidenfeld & Nicolson.

- Gorp. A. van, Simon, F. y Depaepe, M. (2017). Frictions and Fractions in the New Education Fellowship, 1920s-1930s: Montessori(ans) vs. Decroly(ans). *History of education and Children's Literature*, 12(1), 251-270.
- Lackney, J. y Jacobs, P. (2002). Teachers as Placemakers: Investigating Teacher's Use of the Physical Learning Environment in Instructional Design. <https://eric.ed.gov/?id=ED463645>
- León, A. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Lillard, A. (2005). *Montessori. The Science behind the Genius*. Oxford University Press.
- Lillard, A. (2011). What Belongs in a Montessori Primary Classroom? Results from a Survey of AMI and AMS Teacher Trainers. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 23(3), 18-32.
- Lillard, A. (2012). Preschool Children's Development in Classic Montessori, Supplemented Montessori, and Conventional Programs. *Journal of School Psychology*, (50), 379-401. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22656079/>
- Lillard, A. (2018). Rethinking Education: Montessori's Approach. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 395-400. <https://doi.org/10.1177/0963721418769878>
- Lillard, A. y Taggard, J. (2018). Pretend Play and Fantasy: What if Montessori Was Right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85-90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- Lillard, L. y Else-Quest, N. (2006). The Early Years: Evaluating Montessori Education. *Science*, (313), 1893-1894. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1132362>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, (39), 99-106. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Marshall, C. (2017). Montessori Education: A Review of the Evidence Base. *NPI Science Learn*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "Case dei Bambini" Casas de los Niños* (3.ª ed.). Araluce.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (s. a., 1920?). *La autoeducación en la escuela elemental*. Araluce.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Sanchidrián, C. (2003). Edición y estudio introductorio. En M. Montessori (autor), *El método de la pedagogía científica* (pp. 9-81). Biblioteca Nueva.
- Sanchidrián, C. (2016). La pedagogía de Montessori en el siglo XXI. En M. Pallarés (coord.), *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI* (pp. 49-70). Octaedro.
- Sanchidrián, C. (2020). El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras. *Historia de la Educación*, (39), 313-335. <https://doi.org/10.14201/hedu202039313335>

Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della pedagogia dell'infanzia nel primo ventennio del Novecento in Italia

23

Maria Montessori's Contribution to the Renewal of Early Childhood Pedagogy in the First two Decades of the 20th Century in Italy

La contribución de Maria Montessori a la renovación de la pedagogía infantil en las dos primeras décadas del siglo xx en Italia

Tiziana Pironi*

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), 23-34. <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

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.

Parole-chiave

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

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 into account 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 creation of 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

Resumen

El artículo realiza un análisis histórico-educativo que forma parte del proyecto de investigación nacional *Maria 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 del primer Hogar de Niños en 1907. En particular, este ensayo toma en cuenta un buen número de estudios aparecidos en 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 el más amplio de la emancipación humana, situando 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 Maria Montessori con las personalidades pedagógicas de su tiempo, destacando los obstáculos que encontró en la creación una pedagogía que educara al niño a la libertad a través de la libertad. De hecho, la experimentación de su proyecto tuvo poca difusión en Italia, sobre todo, como se desprende del artículo, 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

Dalla medicina alla pedagogia: per una scienza dell'intervento

Quando Maria Montessori si laureò in Medicina, il 10 luglio 1896, solamente cinque donne avevano in Italia conseguito la stessa laurea. Durante tale percorso di studi, ella aveva acquisito, a contatto con i maggiori esponenti del mondo scientifico del tempo, i principi della metodologia scientifica, tramite l'esercizio continuo dell'osservazione e della sperimentazione. Appena laureatasi, prese la decisione di specializzarsi in Psichiatria, decisione che si rivelò controcorrente, in quanto le donne che l'avevano preceduta nella professione medica, avevano optato per i rami della Pediatria e della Ginecologia, ritenuti più consoni all'attività femminile (Babini e Lama, 1999, pp. 263-264). Presso l'ospedale psichiatrico della capitale, prese così avvio il suo impegno rieducativo nei confronti dei bambini disabili, condotto all'interno di un gruppo di lavoro e di ricerca, rappresentato dai nomi più in vista della neuro-fisiologia, tra cui figurava Giuseppe Montesano, con cui la studiosa intrattenne una relazione dalla quale, come è noto, nel 1898, nacque il figlio Mario.

In quel periodo, in Italia, la questione dei minori con disturbi cognitivi rappresentava una vera e propria emergenza sociale, che non aveva mancato di sollecitare sempre più l'interesse degli studiosi in campo medico, psichiatrico e pedagogico, a causa dei numerosi bambini ritardati che stazionavano all'interno dei manicomi, in genere rifiutati dalle famiglie, dopo che avevano tentato invano il loro inserimento nella scuola elementare (Pironi, 2014, p. 47-48). Come affermerà Maria Montessori, una decina di anni dopo, "Fanciulli che attraverso castighi e persecuzioni finiranno per esserne scacciati senza aver nulla appreso" (Montessori, 1910, p. 13).

Del resto, in Italia, non si era provveduto ad alcun intervento da parte dello Stato che avesse portato alla creazione di Istituti medico-pedagogici, sorti già da tempo in Francia e in Inghilterra. Di qui la decisione di Maria Montessori di partecipare al Congresso pedagogico, tenutosi a Torino nel settembre del 1898, al fine di richiamare l'attenzione su un tema che doveva essere messo in primo piano dagli studiosi in campo educativo. In quell'assise, la studiosa avanzava la proposta di porre allo studio interventi didattici specifici in campo rieducativo, con la conseguente e urgente necessità di formare insegnanti specializzati nei diversi ambiti della disabilità. Evidenziava infatti che, diversi anni prima, nel 1931, Édouard Séguin aveva dato prova che "l'idiota non è incapace di imparare ma soltanto incapace di seguire i metodi normali di istruzione" (Molineri e Alessio, 1899, pp. 122-123).

L'invito di Maria Montessori non cadde nel vuoto, tanto da riuscire a sollecitare un vasto movimento di opinione all'interno dell'ambiente intellettuale e scientifico del tempo, che portò alla nascita, nel 1899, della cosiddetta *Lega nazionale dei fanciulli deficienti*, di cui la studiosa si fece promotrice in diverse città d'Italia, potendo contare sulla piena adesione dei movimenti delle donne, con cui da alcuni anni aveva stretto un'attiva collaborazione. In nome del suo impegno all'interno delle file del "femminismo pratico", Maria Montessori era infatti riuscita a coniugare la ricerca scientifica con un'azione concreta di cambiamento sociale (Babini e Lama, 2000, pp. 74-5).

Principale obiettivo della Lega fu quello di dar vita alla Scuola magistrale ortofrenica, aperta nell'aprile del 1900, diretta dalla Montessori insieme a Giuseppe Montesano al fine di "mettere in grado i maestri elementari di conoscere le varie forme con cui si manifesta la deficienza psichica e i metodi di educazione adatti nei singoli casi".¹ All'interno della Scuola, venne inserita una classe di tirocinio, diretta dalla studiosa, nella consapevolezza che gli insegnamenti teorici dovessero misurarsi con la continua sperimentazione di nuovi metodi e strategie che offrissero risultati positivi nel trattamento delle diverse tipologie di deficit.²

La dottoressa ebbe modo di sperimentare alcuni interventi educativi, calibrati su bisogni e caratteristiche differenziate a seconda dei soggetti, tramite l'ausilio di un materiale didattico, che trovava ispirazione da quello messo a punto da Séguin, mentre via via i risultati raggiunti da ogni bambino venivano meticolosamente registrati sulla Carta biografica, uno strumento messo a punto, nel 1886, dall'antropologo Giuseppe Sergi, di cui Maria Montessori era stata allieva.³

Come è noto, i progressi conseguiti da una cinquantina di bambini, provenienti dalla Clinica Psichiatrica di Roma, furono così rilevanti, che alcuni di loro

1 La notizia delle attività della Scuola ortofrenica, da cui si riprende la citazione, è riportata nel Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale fra gli insegnanti delle Scuole Normali, a. iv, n. 1, gennaio 1901, p.21.

2 I risultati delle attività svolte da Maria Montessori all'interno della Scuola ortofrenica vennero da lei presentati nel suo intervento al Congresso pedagogico di Napoli (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 (Napoli 1899-1901)*, A. Trani, Napoli, 1902, pp. 144-7).

3 Sulla "Carta biografica": G. Sergi, *Educazione e istruzione*, Trevisini, Milano, 1892, p. 112.

superarono gli esami di licenza elementare con voti superiori a quelli conseguiti dagli allievi “normali”. Più tardi, a ricordo di tale esperienza, ella scriverà

“Questi effetti meravigliosi [ottenuti con i *frenas-tenici*] avevano quasi del miracolo per coloro che li osservavano. Ma per me i ragazzi del manicomio raggiungevano quelli normali agli esami pubblici, solo perché avevano seguito una via diversa. Essi erano stati aiutati nello sviluppo psichico e i fanciulli normali erano stati invece soffocati e depressi” (Montessori, 2000a, p. 122).

La formazione degli insegnanti per una scuola nuova

Le molte biografie uscite recentemente sulla studiosa concordano nell'individuare una precisa svolta nel suo percorso umano e scientifico, una svolta che la portò a concentrare le sue ricerche in campo pedagogico (Pironi, 2014, p. 53). Nel 1901, ella prese la decisione di abbandonare il suo lavoro presso la Scuola Ortofrenica, per intraprendere la docenza di Antropologia pedagogica presso l'Istituto Superiore Femminile di Magistero Femminile della capitale. Una scelta la sua, frutto non soltanto da motivi personali la rottura della relazione con Giuseppe Montesano ma anche dettata dalla convinzione dei forti limiti della scuola del tempo, nella quale, secondo lei, non era stato introdotto alcun cambiamento, nonostante gli sviluppi che sul piano teorico avevano conosciuto, in quegli anni, le scienze dell'educazione. Difficile capire quanto abbia inciso in quella scelta la nascita del figlio Mario, il 31 marzo 1898, che la studiosa decise di dare in affido ad una famiglia, costretta a nascondere la sua condizione di madre nubile (De Stefano, 2020, pp.43-55). Sulla vita privata della studiosa, per sua espressa volontà, è scesa una cortina di silenzio; ma come non collegare a quella scelta la volontà di dedicarsi anima e corpo all'educazione al fine di trasformare mentalità e consuetudini ritenute ingiuste?

Occuparsi della formazione di future insegnanti donne rappresentò infatti per lei una nuova e un'importante occasione che fece scaturire in alcune delle sue studentesse la consapevolezza relativa alle potenzialità di una professione scarsamente valorizzata, in quanto ritenuta tipicamente femminile. Non dimentichiamo che le difficili condizioni delle maestre erano state da lei denunciate in diverse occasioni; d'altro canto, si era resa sempre consapevole che le tante iniziative portate avanti dal Positivismo per la formazione professionale degli insegnanti non avevano

sortito alcun effetto sul piano didattico. L'esperienza da lei condotta all'interno della Scuola ortofrenica romana ne rappresentava una lampante conferma, e si può quindi immaginare che tale esperienza avesse contribuito alla decisione di ottenere la docenza presso l'Istituto di Magistero femminile; del resto, le allieve dell'Istituto, aspiranti all'insegnamento nelle Scuole Normali, sarebbero divenute a loro volta formatrici delle future insegnanti elementari (Pironi, 2021, p. 119). Ella, intraprendente e stimata, aveva pure ottenuto l'incarico di Antropologia e Pedagogia presso la Scuola Pedagogica, ovvero il Corso di Perfezionamento per licenziati di Scuole Normali, istituito nel 1904 dal ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Credaro, per fornire una preparazione universitaria ai maestri elementari (Barausse, 2004).

Proprio in questo periodo, Maria Montessori si dedicò ad un'importante ricerca, condotta presso le scuole primarie della capitale, che coinvolse gli allievi del secondo ciclo. I risultati di tale indagine, pubblicati nel 1904, smentirono la tesi che si potesse misurare l'intelligenza sulla base della dimensione del cranio: in controtendenza rispetto a quanto affermato dall'antropometria del tempo, ella rilevava l'interdipendenza tra sviluppo cerebrale, apprendimento scolastico e condizioni sociali-culturali di appartenenza. Sulla base delle biografie degli alunni esaminati, la studiosa rilevò che coloro che erano ritenuti dai docenti “peggiori [erano] i bambini poverissimi — che abita[va]no in case troppo ristrette (agglomeramento di individui, fino a 11 in camera! — quasi abbandonati e che fanno vita di strada” (Montessori, 1904, p. 280).

Ella infine concludeva che

“cosa ancor più grave era che la scuola assu[messe] una veste repressiva e mortificante nei confronti dei bambini più svantaggiati: come in una gara tra paralitici e agili corridori imponeva gli stessi traguardi e gli stessi premi e castighi, senza domandarsi se fosse possibile metterli nelle medesime condizioni di partenza” (Ivi, pp. 283-4).

Di conseguenza, essa contribuiva soltanto “ad aggravare condizioni sociali ingiuste, castigando nel bambino la miseria, la malattia, la sventura: [...]. E come la bellezza del corpo è indipendente dal merito individuale [così sono] involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita” (Ivi, p. 283).

Maria Montessori presentava perciò i risultati delle sue ricerche durante le lezioni di Igiene e Antropologia presso il Magistero romano, evidenziando l'urgente necessità da parte dei docenti di acquisire metodologie osservative in grado di cogliere le caratteristiche individuali dei loro allievi:

“Gli educatori sono ben lontani dal conoscere quella scolaresca di fanciulli normali, sulla quale si abbatte ciecamente l'uniformità del metodo, l'incoraggiamento, il castigo: se invece lo scolaro sorgesse innanzi agli occhi del maestro come una individualità vivente, ben altri criteri egli dovrebbe adottare, scosso nelle profondità della coscienza, dalla rivelazione di responsabilità dapprima insospettate” (Montessori, 1910, pp. 14-15).

La stessa convinzione verrà da lei espressa anche in seguito, consapevole che nulle fosse cambiato:

“Gli alunni trascorrono anni e davvero tutta la loro giovinezza nell'ambiente della scuola, e tuttavia nessuno li conosce, nessuno li ha osservati e i loro nomi servono soltanto per essere registrati. Ma l'uomo che ha attraversato questa strada senza fine rimane sconosciuto” (Montessori, 2002, pp. 175-6).

Le sue critiche erano rivolte a quei pedagogisti positivisti che ritenevano bastasse fornire un fondamento scientifico alla pedagogia, fino ad allora considerata in termini applicativi della filosofia, semplicemente dotandola di un approccio misurativo e quantitativo. Ne *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909), ella si riferiva indirettamente ad Alfred Binet, che aveva sperimentato nelle scuole parigine i cosiddetti “reattivi mentali”, convinto di poter stabilire in modo oggettivo il quoziente intellettuale degli scolari:

“La pedagogia sperimentale con i suoi reattivi e i suoi test, introdotta nelle scuole elementari, non è riuscita a influire nella pratica della scuola stessa e sui metodi; per logica conseguenza si è venuti soltanto a intravedere la possibilità di modificare gli esami, cioè le prove dello scolaro” (Montessori, 2000a, p. 352).

Al contrario, secondo Maria Montessori, l'approccio sperimentale non poteva tradursi solamente nella descrizione del fenomeno, in questo caso, un bambino “represso”, in condizioni di totale passività, senza introdurre alcun cambiamento nell'ambiente scolastico (Pironi, 2014, p. 58). Per questo scriveva:

“Un ambiente in cui domina l'uniformità e l'obbedienza, ove i fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità, come esseri morti; e fissi sul posto rispettivo, nel banco, come farfalle infilate in uno spillo, mentre dispiegano le ali del sapere aridamente acquisito, e che può esser simboleggiato da quelle ali, che hanno il significato di vanità” (Montessori, 2000a, p. 88).

Di conseguenza, la studiosa concentrò le sue indagini sulla *Carta biografica*, uno strumento finalizzato a indagare in profondità i motivi che erano alla base

di determinati comportamenti e prestazioni, e che perciò non si limitava alla semplice constatazione di un risultato, come nel caso di pagelle e registri. Principale obiettivo della Carta biografica era infatti quello di individuare le difficoltà di apprendimento degli alunni, onde intervenire di conseguenza:

“La storia biografica compie lo studio individuale del soggetto e ne prepara la diagnosi: fondendo a tale intento l'opera della scuola con quella della famiglia [...]. La carta biografica sarà per ogni individuo un documento capace di guidarlo nella propria ulteriore autoeducazione” (Montessori, 1910, p. 391).

La Casa dei Bambini: educare alla libertà attraverso la libertà

L'opera di risanamento e di ristrutturazione del poverissimo quartiere di San Lorenzo rappresentò per Maria Montessori l'opportunità di realizzare quelle metodologie didattiche che l'avrebbero resa, di lì a poco, famosa in tutto il mondo. Non c'è qui alcun intento di soffermarsi sulle vicende che portarono all'avvio dell'esperienza montessoriana nel celebre quartiere romano, peraltro assai note; è bene però ricordare che quel 6 gennaio 1907 non nacque la Casa dei bambini vera e propria, la quale risultò essere l'esito della reale sperimentazione da parte di Maria Montessori, che, nell'arco di alcuni mesi, riuscì a trasformare un comune asilo, concepito dall'ingegnere Eduardo Talamo con una veste prevalentemente assistenziale, in un luogo in cui l'infanzia potesse rendersi protagonista della trasformazione dell'adulto. L'asilo infantile era stato infatti posto in una sala al piano terra di uno dei palazzi ristrutturati di via dei Marsi con l'obiettivo principale di custodire i bambini in età prescolare, onde evitare che danneggiassero aiuole e spazi comuni.

Per capire quale sia stata la portata innovativa della pedagogia montessoriana per quanto riguarda le istituzioni rivolte all'infanzia, dai tre ai sei anni, occorre tener conto che, in quel periodo, esse non erano contemplate dal sistema scolastico italiano, poiché mantenevano una connotazione essenzialmente di tipo caritatevole, essendo rivolte alle famiglie in condizioni estremamente disagiate, dove le madri erano costrette al lavoro extradomestico per estrema necessità. Anche i giardini d'infanzia di origine froebeliana, che avevano conosciuto una certa diffusione grazie al Positivismo, tradivano in larga parte le idee del loro fondatore, in quanto mancavano di personale preparato, nonché dello spazio esterno onde educare i piccoli alle attività di giardinaggio; nel 1895, grazie all'iniziativa di due maestre, Rosa e Carolina Agazzi, era sorto l'asilo rurale di Mom-

piano, che prenderà poi il nome di *scuola materna*, imponendosi livello nazionale nel corso del Novecento. Del resto al Congresso torinese del 1898, a cui aveva partecipato Maria Montessori, Rosa Agazzi aveva presentato l'esperienza da lei realizzata presso l'asilo rurale di Mompiano, un povero paese agricolo della provincia di Brescia. Questo però si manteneva in linea con la tradizione, nonostante fossero stati introdotti alcuni aspetti innovativi, come le attività di vita pratica, il gioco, le attività estetico-espressive; nella proposta agazziana la personalità dell'educatrice rappresentava il centro ispiratore delle diverse attività didattiche condotte tramite lezioni collettive e rivolte ai bambini suddivisi per età (Pironi, 2007, pp. 30-31).

Dal canto suo Maria Montessori, nel 1906, accettò immediatamente l'incarico di dirigere l'asilo posto all'interno del palazzo di via dei Marsi a Roma, spinta dalla motivazione che solo cambiando radicalmente il modo di educare l'infanzia fosse possibile realizzare un'umanità migliore. Si trattava di un progetto che rivelava evidenti sintonie col messaggio espresso da Ellen Key nel *Secolo dei fanciulli* (1900), volume tradotto in Italia proprio nel 1906 e che divenne immediatamente celebre anche nel nostro Paese. Influenzata dalle considerazioni della scrittrice svedese, la studiosa italiana mise a frutto le sue precedenti ricerche nel campo della pedagogia sperimentale nella realizzazione di quella Casa dei Bambini che diverrà presto famosa in tutto il mondo, grazie ai successi ottenuti tramite la pratica quotidiana dell'autonomia personale da parte dei bambini (Pironi, 2014a, pp. 64-65).

Nel *Secolo dei fanciulli*, l'ambiente domestico, luogo di cura e di relazioni affettive, veniva ritenuto dalla scrittrice svedese come lo spazio più adatto per lo sviluppo psichico del bambino, rispetto alle istituzioni educative del tempo che — secondo Ellen Key — formavano “uomini-massa” e non certo persone dotate di coscienza autonoma. Del resto, la valenza utopica del suo famoso volume riportava la famosa citazione, ripresa dallo Zarathustra di Nietzsche, quale invito ai “genitori che sperano di educare l'uomo nuovo” (Key, 1906, p. 1). Maria Montessori non condivideva però le polemiche dell'autrice scandinava nei confronti di un esubero dell'impiego delle forze femminili nel mondo del lavoro. Il femminismo montessoriano, tenendo conto dell'importanza del lavoro extradomestico per favorire l'autonomia della donna, esprimeva la necessità di fornirle un supporto a livello istituzionale nella gestione dei compiti tradizionalmente muliebri con la dotazione in ogni quartiere di infermerie, cucine centralizzate, asili. La sua realizzazione in qualità di “individuo umano libero”

(Montessori, 2000a, p. 158) avrebbe reso possibile lo stesso miglioramento della specie umana, sulla base “dell'amore ideale incarnato da Federico Nietzsche nella donna di Zarathustra, che vuole coscientemente il figlio migliore di stessa” (Ivi).

Non dimentichiamo che la Casa dei Bambini contava sul pieno coinvolgimento delle madri, invitate a visitare la Casa dei Bambini in ogni momento della giornata: in questo modo — scriveva la studiosa italiana — “ciascuna di loro si sentirà congiunta non solo al proprio figlio, bensì all'umanità intera” (Ivi, p. 187). La Casa dei Bambini — così denominata grazie al suggerimento della sua amica, la giornalista femminista Olga Lodi — divenne il centro nevralgico non solo dell'intera opera di riqualificazione urbanistica, bensì il nucleo di un più ampio progetto di miglioramento umano e sociale: “cuore dell'intervento risanatore la scuola in casa” (Montessori, 2000a, p. 157).

Indubbiamente, Maria Montessori con la realizzazione della Casa dei Bambini intendeva proporre una soluzione a quelle problematiche relative alla coniugazione tra maternità e lavoro extradomestico che Ellen Key aveva evidenziato nel suo volume, la quale non riteneva opportuno che la madre affidasse l'educazione del proprio figlio in età precoce agli asili esistenti per tornare al proprio impiego. Ella muoveva infatti una veemente critica alle istituzioni infantili del tempo che costringevano i bambini a “eseguire tutti insieme, secondo un programma, gli stessi lavori inutili e stupidi [...]”. L'asilo insegna a divertirsi a frotte, invece che individualmente, e a produrre cose inutili, facendo loro credere che abbiano uno scopo” (Key, 1906, p. 161). Inoltre, sempre secondo la scrittrice svedese, la fruizione estetica dell'ambiente domestico rappresentava un efficace antidoto per neutralizzare gli effetti negativi della società sulla personalità umana, in quanto vivere in un ambiente bello e curato rendeva più felici e perciò migliori (Pironi, 2018, p. 45).

L'importanza educativa assegnata all'ambiente, e non solo, trovava una sua effettiva sperimentazione nella Casa dei Bambini. Di conseguenza, nei mesi successivi che seguirono l'inaugurazione di quest'ultima, il 6 gennaio 1907, i pesanti banchi vennero sostituiti da leggeri e graziosi tavolini a due posti, progettati da Maria Montessori e fatti costruire appositamente per permettere l'autonomia e la libertà di movimento; vennero fissate alle pareti basse credenzine dai colori tenui, con serrature a portata dei bambini, adornate da “quadri raffiguranti fanciulli, scene di famiglia, scene di campagna, animali domestici, tutte figure estremamente semplici e gentili” (Montessori, 2000a, pp. 184-185).

L'arredamento doveva infatti rispondere a un criterio di "bellezza", da non confondere "col superfluo e col lusso, ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla leggerezza del mobile" (Montessori, 2000b, p. 127). La pedagogista italiana era infatti convinta che

"Nessun ornamento potrebbe distrarre il fanciullo concentrato in un lavoro; al contrario la bellezza ispira insieme il raccoglimento, e porge riposo allo spirito affaticato. Sembrerà certo strano il linguaggio, ma se noi vogliamo riportarci ai principi della scienza, si potrebbe dire che il luogo adatto alla vita dell'uomo è un luogo artistico: e perciò se la scuola vuol diventare un gabinetto di osservazione della vita umana deve raccogliervi il *bello*, come un gabinetto di batteriologia deve raccogliervi le stufe e i terreni nutritizi" (Montessori, 2000b, p. 129).

Solo un ambiente sereno e accogliente poteva favorire il benessere intimo del bambino, fondamentale per attivare quel processo di autoeducazione, ritenuto dalla dottoressa alla base di un nuovo clima di relazioni umane. Maria Montessori puntualizzava l'importanza dello spazio della "casa" non *per* i bambini, ma *dei* bambini, facendo in modo che essi la sentissero realmente loro. Nell'intento della studiosa, la Casa dei Bambini rappresentava perciò il prototipo di una società collaborativa, fondata sulla condivisione di regole per la cura dell'ambiente e nell'organizzazione della vita quotidiana (apparecchiatura, pulizia, ecc.) e quindi del tutto aliena da logiche competitive. In tal senso, l'aspetto sociale e quello individuale trovavano una loro armonizzazione nella prospettiva montessoriana, a dispetto delle critiche che le sono state mosse nel considerare la sua pedagogia sbilanciata in senso individualistico, a scapito della socializzazione. Proprio per evitare atteggiamenti competitivi e di confronto tra i bambini, la studiosa ritenne necessario puntare sulla personalizzazione dell'intervento educativo. Focalizzava per questo la sua ricerca sul materiale strutturato, che veniva di continuo sperimentato nella Casa dei Bambini del celebre quartiere romano, osservando di conseguenza le reazioni dei piccoli ospiti mentre lo utilizzavano, per poi riportarne giornalmente i risultati sulla Carta biografica (Pironi, 2014, p. 78).

Tale esperienza la rese consapevole del fatto che la mente infantile fosse guidata da "un interno impulso che nessuno può creare" (Montessori, 2002, p. 240), una potenzialità misteriosa che era possibile portare alla luce grazie al supporto di un ambiente adatto. Secondo lei, la mente infantile si contraddistingueva per un principio attivo, una potenzialità interiore,

un'energia che in passato non era stata presa in considerazione. Proprio in questa nuova concezione stava il punto di partenza di quella pedagogia della libertà che trovò realizzazione nelle Case dei Bambini:

"Se è una forza spirituale che agisce nel bambino [...], anziché un problema di arte pedagogica nel costruire la sua mente, è un problema di *libertà* quello che necessariamente si affaccia. Dare con gli oggetti esterni il nutrimento corrispondente ai bisogni interiori, e imparare a rispettare nel modo più perfetto la libertà di sviluppo, ecco i fondamenti che devono approfondirsi per costruire una nuova pedagogia" (Montessori, 2000b, p. 142).

Del resto, sempre nell'opera *L'Autoeducazione* (1916), ella avanzava critiche alla psicologia associazionistica, e, nel riferirsi a William James, sosteneva che "le attività interiori agiscono come causa, non reagiscono ed esistono in quanto *effetto* di fattori esterni" (Montessori, 2000b, p. 142). Fondamentale era che il soggetto fosse libero di agire all'interno di un ambiente organizzato in rapporto alle sue forze e al suo sviluppo psichico. Al tempo stesso, il materiale strutturato, essenzialmente caratterizzato dal principio dell'autocorrezione, rappresentava lo strumento per favorire l'autoapprendimento: la sua funzione era infatti quella di "rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una materia di studio" (Montessori, 2002, p. 72). La studiosa riteneva, infatti, che la vita psichica si manifestasse con un fenomeno caratteristico di attenzione di fronte a un problema (controllo dell'errore), la cui natura non fosse meccanica, bensì psicologica:

"Se il bambino nel suo movimento non ha uno scopo intelligente, manca in lui la guida; allora il movimento lo stanca. Molti uomini sentono il *vuoto*, talvolta spaventevole di doversi muovere senza scopo. Una delle condanne crudeli che si sono inventate per castigare gli schiavi è stata quella di fare scavare delle buche profonde nella terra e poi farle nuovamente riempire e così di seguito, cioè di far lavorare senza scopo" (Montessori, 2000b, p. 132).

Le inedite potenzialità del bambino non potevano essere per lei interpretabili secondo i canoni di una natura infantile macchiata dal peccato originale e neppure da ricondurre, come voleva Spencer, allo stadio primordiale dell'umanità. Occorreva perciò, secondo la studiosa, focalizzare l'indagine sperimentale sul materiale didattico, non più da considerare quale supporto all'insegnamento — come nel caso del cosiddetto metodo oggettivo introdotto dai positivisti — ma al fine di permettere la conquista

personale dell'apprendimento da parte dell'alunno, il quale avrebbe trovato gratificazione nell'agire per uno *scopo*:

“Il timore di non avere promozioni trattiene [*i bambini*] dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo [...]. Se la società è malata e domina la corruzione è per colpa di aver spento la grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e di aver ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono considerarsi come i premi e i castighi” (Montessori, 2000a, p. 75).

Presso il quartiere di San Lorenzo, Maria Montessori ebbe modo di rendersi conto che la “libera scelta” del materiale strutturato rappresentava una strategia di primaria importanza; così pure, l'esercizio del “silenzio” trovava la sua immediata applicazione non più inteso quale ordine repressivo imposto dall'esterno, ma presupponeva una tensione che “distacca dai rumori della vita comune ed innalza ad uno stato superiore al normale ordine delle cose” (Montessori, 2000a, p. 200). Il gioco del *silenzio* non era quindi da intendere quale risposta ad un ordine da parte dell'educatrice, come avveniva nell'asilo fondato dalle Agazzi a Mompiano.⁴ Il modello agazziano faceva infatti riferimento ad una concezione della natura infantile attratta dal fantastico e dal soprannaturale, sulla base dell'ipotesi che nella mente del bambino andassero ritrovati i caratteri psichici propri dell'infanzia dell'umanità: la legge biogenetica, fatta propria in campo educativo dall'evoluzionismo di Spencer, era stata ripresa, nelle sue motivazioni di fondo, dal neoidealismo di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice: l'idea di un bambino che come il primitivo appariva incapace di giungere ad una spiegazione razionale della realtà giustificava l'insegnamento della religione come *philosophia inferior*, tramite cui “l'umanità deve necessariamente passare, per superarla e conquistare un'idea della vita che la appaghi e la guidi”.⁵ Al contrario, per Maria Montessori l'educazione religiosa rappresentava un *di più*

che assumeva un significato di profonda elevazione spirituale per il bambino, come testimoniano del resto le esperienze da lei condotte successivamente in Spagna, per quanto riguarda il cattolicesimo, e in India per la dimensione interreligiosa.

In sostanza, la studiosa non condivideva affatto la concezione della mente infantile riconducibile allo stadio primitivo dell'umanità; sosteneva infatti che se così fosse “questo stato selvaggio, essendo passeggero e dovendo essere superato, l'educazione dovrà *aiutare il bambino* a superarlo; non dovrà *sviluppare lo stato selvaggio* o *trattenere* il bambino in esso” (Montessori, 2000b, p. 224). Indurre il bambino ad una spiegazione fantastica degli eventi significava sostanzialmente per lei mantenerlo in uno stato di subalternità e di impotenza; al contrario, egli “dovrà superare noi stessi” e per questo farsi interprete al più presto della civiltà del suo tempo. Ecco perché occorreva offrirgli “il massimo di cui disponiamo [...] le grandi opere d'arte, le costruzioni civilizzatrici della scienza: e tali prodotti dell'immaginazione superiore rappresentano l'*ambiente* in cui l'intelligenza del nostro bambino è destinata a formarsi” (Ivi).

In tal senso la prospettiva culturalista, elaborata da Maria Montessori nei primi anni del Novecento, troverà conferma nelle teorie avanzate da Vygotskij e infine da parte delle neuroscienze, in quanto le caratteristiche del materiale strutturato fungono da “gradini d'appoggio” onde permettere che il bambino costruisca “il suo pensiero e poi la sua immaginazione futura” (Montessori, 2000b, p.99). Perciò la *libertà*, secondo la studiosa, non era da intendere in senso naturalistico, sulla base della nota tesi di Rousseau, in quanto “senza mezzi non si costruisce, proprio perché non siamo perfetti” (Montessori, 2002, p. 96).

Maria Montessori ribadirà in diverse occasioni la necessità della convivenza tra bambini di età eterogenee al fine di facilitare l'apprendimento: “Nella stessa classe dovrebbero trovarsi insieme bambini di tre età: i più piccoli che spontaneamente si interessano al lavoro dei più grandi e imparano da loro” (Montessori, 1950, p. 224). La collaborazione tra soggetti di età diverse metteva ciascuno in condizione di mutuo aiuto grazie “ai contatti tra le differenze di sviluppo, di ritmi di interessi, di capacità dei singoli individui” (Montessori, 2000b, p. 84). Ciò che preoccupava Maria Montessori era il rischio dell'omologazione e del confronto, in quanto il lavoro del bambino non doveva essere motivato dall'utilizzo di “premi e castighi”: “i gruppi omogenei accentuano il confronto esasperando le difficoltà di chi ha ritmi più lenti di apprendimento” (Ivi, p. 85).

4 Così osservava l'ispettore scolastico Giambattista Garassini, dopo aver visitato l'asilo di Mompiano: “A me tutti quei bimbi sempre in fila, lavatisi in fila, specchiatesi in fila, mangianti in fila, facenti ogni cosa al comando di duci e con ordine perfetto, a me hanno fatto l'impressione di un piccolo reggimento di bambini militarizzati”, «La voce delle maestre d'asilo», n. 23, 1911, p.3.

5 G. Lombardo Radice *Postilla* a S. Varazzani, *Religione e fanciulli*, in «Nuovi Doveri», 31 maggio 1908, p. 2. Sulla base del presupposto gentiliano che lo sviluppo individuale riassume, riproducendolo, lo sviluppo dell'umanità, l'insegnamento della religione cattolica venne inserito nei programmi della scuola elementare del 1923, a coronamento di tutta l'educazione, per poi essere sostituito dalla filosofia nei ginnasi e licei.

Rispetto all'asilo agazziano, le differenze erano dunque notevoli, come l'assenza di lezioni collettive, la coeducazione di bambini di età diverse, la figura di un'educatrice che fondava la sua azione sul non intervento. Nella Casa dei Bambini, la novità dell'ambiente e dei materiali implicavano, infatti, un terzo elemento, di centrale importanza, ovvero una educatrice, chiamata *direttrice*, in quanto come un direttore d'orchestra, avrebbe dovuto saper riconoscere e dirigere le forze interiori del bambino, il cui compito era innanzitutto quello di saper osservare (Pironi, 2022, p. 162).

Il modello di docente Montessori e la sua difficile diffusione in Italia

Diventare insegnanti sulla base della prospettiva montessoriana implicava compiere una radicale rottura non solo rispetto alle consuete pratiche didattiche, ma trasformando completamente il proprio stile comportamentale.⁶ Compito fondamentale della "direttrice" era prima di tutto quello di imparare ad osservare, evitando qualsiasi atteggiamento di tipo invasivo e al tempo stesso giudicante, esercitando di conseguenza la pratica dell'autocontrollo. Indubbiamente, tale percorso implicava uno sforzo autoriflessivo in maniera costante, rivelando di conseguenza una buona dose di difficoltà a diffondersi fra gli insegnanti su larga scala. Regola fondamentale era il rispetto dell'attività di concentrazione del bambino durante il lavoro che stava compiendo in quel momento, senza perciò subire alcun tipo di interruzione (Pironi, 2018b, p. 30). L'atteggiamento che secondo Maria Montessori doveva caratterizzare l'insegnante nel suo rapporto con l'allievo era infatti quello di acquisire una metodologia osservativa, distaccata e insieme partecipante, in grado di immedesimarsi col processo conoscitivo del bambino, sempre e comunque al fine di favorire la sua autostima, ovvero: "l'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione" (Montessori, 2000a, p. 80). Come ha sostenuto Poussin in merito allo stile educativo del docente montessoriano "Dalla qualità della nostra attenzione dipenderanno la crescita e lo sviluppo del bambino. Se la nostra attenzione non è profonda, potrebbe comparire nel bambino una

sorta di 'rumore' interiore permanente, o qualcosa di simile alla noia o alla frustrazione" (Poussin, 2010, p. 103).

Per cercare di rendere meglio l'idea del delicato ruolo assunto dall'insegnante non possiamo non far riferimento alla testimonianza di una maestra montessoriana che paragonava il suo lavoro a quello compiuto dall'etologa, Diane Fossey, la quale aveva imparato a diventare "albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a poco a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l'altro si difende ed è subito alterata la situazione" (Corda, 1996, p. 58).

Di conseguenza, l'attività di tirocinio si caratterizzava come un instancabile percorso mai del tutto risolto:

"Capacità di stare in silenzio, quindi, di intervenire per aiutare il processo in atto nel bambino a esprimere le sue energie, e poi di ritirarsi per ritornare a osservare: tre atteggiamenti che si acquisiscono attraverso un percorso spirituale molto intenso e difficile, non certo con una preparazione solo culturale" (Ivi, p. 56).

Appare quindi evidente come il problema della formazione abbia inciso in maniera determinante sulla scarsa diffusione delle scuole montessoriane nel nostro Paese, se si tiene d'altra parte conto dell'ampia fortuna assunta dalla metodologia agazziana per quanto riguarda la scuola dell'infanzia. Indubbiamente, in questo caso risultava molto più semplice acquisire una metodologia didattica, ritenuta del resto maggiormente in continuità con la tradizione culturale italiana, in quanto, come è stato scritto "non si metteva in discussione il potere, l'autorità e soprattutto il modo di gestire le istituzioni e l'educazione infantile" (Fornaca, 1978, p. 32). Non dimentichiamo che il Ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Credaro, nel 1914, con un Regio Decreto, emanava le "Istruzioni dirette a diffondere nei Giardini d'Infanzia il metodo froebeliano rivisitato alla luce dell'esperienza delle sorelle Agazzi, onde tener conto dell'indole e caratteristiche del bambino italiano" (Pironi, 2022, p. 177).

Da quel momento Maria Montessori allentò il suo rapporto con l'Italia, prendendo addirittura la residenza prima a Barcellona e poi in Olanda. Dopo l'ascesa del fascismo, nel 1924, vista la fama da lei assunta all'estero, Benito Mussolini decise di richiamarla in Italia, in quanto il suo metodo prometteva ottimi risultati nella lotta contro l'analfabetismo, una piaga ancora altamente diffusa nel nostro Paese. Tuttavia, tale progetto naufragò inesorabilmente: non potevano infatti essere compatibili tra loro una peda-

6 Scriveva la sua allieva Anna Maria Maccheroni nel suo libro autobiografico "Spesso andavo con la Dottoressa e vedevo il suo modo di stare coi bambini. Vedevo, sentivo, le sue disposizioni interiori sebbene esteriormente non facessero nulla di straordinario. È il 'tono', è il tutto della persona che si esprime in una grande semplicità". Anna Maria Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Roma, Edizioni Vita dell'Infanzia, 1956, p. 21.

gogia che aveva fatto della *libertà* la sua linfa vitale e una politica totalitaria fondata sull'irreggimentazione (Lama, 2002).

Nel 1932, a seguito della conferenza *Peace and education*, tenuta dalla Montessori presso il *Bureau international d'éducation*, si incrinò definitivamente il rapporto col Regime. Ella affermò infatti in quella occasione che i germi della guerra si annidavano nei rapporti autoritari tra adulti e bambini: "l'obbedienza a cui è sottomesso il bambino nella famiglia e nella scuola, obbedienza che non ammette ragione e giustizia, prepara l'uomo ad essere sottomesso alla fatalità delle cose" (Montessori, 2004, p. 20).

Nonostante la studiosa non avesse voluto precludersi la possibilità di diffusione della sua pedagogia nel suo Paese d'origine, non poteva accettarne un utilizzo puramente applicativo, strumentale. Di conseguenza, a partire dal 1934, le scuole montessoriane vennero chiuse in Italia, così anche nella Germania di Hitler e in tutti i paesi totalitari (Montessori, 2014a, p. 83).

Sempre fedele a sé stessa, animata da un forte pathos umanitario, pacifista, internazionalista, Maria Montessori cercherà di realizzare il suo progetto in ogni parte del mondo, spesso in situazioni di emergenza, nella convinzione che "L'unica via di scampo per l'individuo è che tutta l'umanità sia salva" (Montessori, 2000b, p. 244).

Morì il 6 maggio 1952 a Noordwijk aan Zee (Olanda), mentre si stava accingendo insieme al figlio Mario a partire per il Ghana. Nonostante l'età avanzata era fortemente motivata ad affrontare quel viaggio: "Se ci sono bambini bisognosi di aiuto, quelli sono proprio i poveri bambini dei paesi africani. Certo che dobbiamo andare!" (Montessori e Montesano, 2007, p. 19).

Bibliografia

- Babini, V. e Lama, L. (1999). Maria Montessori. Una donna nella scienza. *Il Risorgimento*, 51 (2-3). pp. 259-80.
- Babini, V. e Lama, L. (2000). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. FrancoAngeli. Milano.
- Barausse, A. (2004). *I maestri all'università: La scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*: Morlacchi editore. Perugia.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Ets. Pisa.
- Corda, M. G. (1996). *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile*. In L. Comba (ed.), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*. Rosenberg & Sellier. Torino.

- Fornaca, R. (1978). *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*. Armando. Roma.
- Foschi, R., Moretti, E., Trabalzini, P., (eds) (2019). *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. Fefè editore. Roma.
- De Giorgi, F. (2020). L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 27, p. 243-257.
- De Giorgi, F. (ed.) (2018). Maria Montessori e le sue reti di relazioni. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25 (numero monografico).
- De Giorgi, F., Grandi, W. e Trabalzini, P. (2021). Maria Montessori, her times and our years. History, vitality and perspectives of an innovative pedagogy. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8 (numero monografico).
- De Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano. Rizzoli.
- Honegger Fresco, G. (2020). *Maria Montessori, una storia attuale*. Edizioni l'Ancora del Mediterraneo. Roma-Napoli.
- Grazzini, M. (2006). *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Istituto di Mompiano Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi", Brescia.
- Key, E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Bocca. Torino.
- Lama, L. (2002). Maria Montessori nell'Italia fascista: un compromesso fallito. *Il Risorgimento*, 2, pp. 309-41.
- Maccheroni, A. (1956). *Come conobbi Maria Montessori*. Edizioni Vita dell'Infanzia. Roma.
- Molineri, C. e Alessio, G. (ed) (1899). *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano. (Torino 8-15 settembre 1898)*. Stabilimento Tipografico F. Camandona.
- Montessori, M. (1904). Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all'educazione, *Rivista di filosofia e scienze affini*, 2 (3-4), pp. 278-322.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Vallardi. Milano.
- Montessori, M. (1950). *La mente del bambino*. Garzanti. Milano.
- Montessori, M. (2000a). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini [1909]*. Edizione critica Opera Nazionale Montessori. Roma.

- Montessori, M. (2000b). *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916]. Garzanti. Milano.
- Montessori, M. (2002), *Il miracolo del bambino* [1951], in Scocchera, A. (ed.), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Edizioni Opera Nazionale Montessori. Roma.
- Montessori, M. (1949). La pace (Bureau international d'éducation – Ginevra, 1932). In *Educazione e pace*. Edizioni Opera Nazionale Montessori. Roma.
- Montessori, M. e Montesano, M. (2007). My most unforgettable Character. In *Centenary of the Montessori Movement*. Kalakshetra Publications. Chennai.
- Pironi, T. (2007). *Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei Bambini di Roma e Milano in età giolittiana*. In M. G. Contini (Ed), *La cura in educazione*, Carocci, Roma, pp. 27 – 39.
- Pironi, T. (2014a). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma, Carocci.
- Pironi, T. (2014b). La Casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'educazione*, 1, pp. 73-84.
- Pironi, T. (2018a). *Ellen Key e Maria Montessori nel rinnovamento della pedagogia del Novecento*. In P. Trabalzini (Ed.). *Maria Montessori. Giustizia e bisogni speciali*. Edizioni Opera Nazionale Montessori. Roma, pp. 39 – 50.
- Pironi, T. (2018b). *L'osservazione per Maria Montessori alla base di una nuova professionalità educativa*. In T. Pironi, L. Zucchi (Eds). *Maria Montessori al nido tra storia e attualità*. Edizioni Junior. Parma, pp. 27 - 40
- Pironi, T. (2021). *Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile*. In M. Ferrari, R. Casale (Eds), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, FrancoAngeli. Milano, pp. 104 – 125.
- Pironi, T. (2022), *Maria Montessori e il rinnovamento della scuola per l'infanzia al principio del xx secolo*. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*. Studium. Roma, pp. 161-178.
- Poussin, C. (2010). *Il Metodo Montessori a casa e a scuola. Como. Red*
- Scocchera, A., (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze. La Nuova Italia.
- Tornar, C., (2015). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano. FrancoAngeli.
- Trabalzini, P. (2003). *Maria Montessori. Da il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma. Aracne.
- Wilson, C. (1985). Montessori was a theosophist. *History of Education Society Bulletin*, 36, pp. 52-54.

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

35

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 into account 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 creation of 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:

observação; pedagogia experimental; dificuldade de aprendizagem; material didático; 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 (Pirani, 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 pedagógico 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, contruidos 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 guíe”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.

Organismo e organizzazione: sulla dimensione (meta) politica della filosofia cosmica di Maria Montessori

47

Organism and Organization: On the (Meta)political
Dimension in Maria Montessori's Cosmic Philosophy
Organismo y organización: sobre la dimensión (meta)
política en la filosofía cósmica de Maria Montessori

Alessandro Della Casa*

Para citar este artículo

Della Casa, A. Organismo e organizzazione: sulla dimensione (meta)politica della filosofia cosmica di Maria Montessori. *Pedagogía y Saberes*, (58), 47-58. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17118>

* PhD in Scienze storiche e dei beni culturali. Assegnista di ricerca, Università della Tuscia (Italia). alessandro.dellacasa83@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3517-3222>

Resumen

Questo saggio intende offrire i primi risultati di una ricerca, ancora in corso, sulla dimensione filosofica della prospettiva di Maria Montessori, al fine di ampliare la comprensione dei presupposti e degli obiettivi che ella si proponeva di raggiungere attraverso il suo Metodo. In particolare, l'articolo sarà dedicato all'esposizione e alla ricomposizione degli elementi principali della riflessione montessoriana sulla dimensione socio-politica, durante gli ultimi trent'anni della sua vita, detti dei "nuovi orizzonti". Dopo aver esposto i presupposti teleologici del "Piano Cosmico", derivati dal ripensamento di nozioni biologiche e geologiche, si mostrerà come Montessori applichi l'"unità di metodo" della natura sia al processo di sviluppo psicofisico dell'individuo umano sia alle configurazioni dell'organizzazione sociale, orientando entrambi verso una sempre maggiore e più solida coesione. Partendo dai discorsi sulla creazione umana di una "supernatura", che rivela l'interdipendenza tra tutti i popoli (uniti in una "Nazione Unica"), il saggio analizzerà le caratteristiche della nuova moralità che, secondo Montessori, avrebbe contrassegnato il "nuovo mondo" edificato dal bambino. Normalmente sviluppato attraverso un libero e naturale adattamento alle nuove condizioni sociali, nel contesto della civiltà tecnologica, l'"uomo nuovo" avrebbe riconosciuto il legame con tutti gli esseri del "creato" e si sarebbe assunto la responsabilità della cura dei propri simili e dell'intero pianeta, per adempiere alla missione che il piano cosmico ha assegnato all'umanità.

Parole-chiave

educazione; ambiente; umanità; pace; responsabilità

Abstract

This paper aims to offer the first results of a research, still in progress, on the philosophical dimension of Maria Montessori's perspective, to broaden the understanding of the assumptions and objectives she set out to achieve through her Method. In particular, the article will be devoted to the exposition and recomposition of the main elements of Montessori's reflection on the socio-political dimension, during the last thirty years of her life, known as the 'new horizon'. After exposing the teleological assumptions of the 'Cosmic Plan', derived from the rethinking of biological and geological notions, it will be shown that Montessori applies to nature's 'unity of method' both to the process of psychophysical development of the human individual and to the configurations of social organization, orienting both towards ever greater and firmer cohesion. Starting from the discourses on the human creation of a 'supernature', which reveals the interdependence between all peoples (indeed, united in a 'Unique Nation'), the essay will analyse the features of the new morality which, according to Montessori, will mark the 'new world' created by the child, normally developed through a free and natural adaptation to the new social conditions, in the context of technological civilization, the 'new man will recognize the connection with all the beings of 'creation' and he will assume his responsibility for the care of fellow human beings and of the whole planet, fulfill the mission the cosmic plan has assigned to humanity.

Keywords:

education; environment; humanity; peace; responsibility

Resumen

Este artículo presentará los primeros resultados de una investigación, aún en curso sobre la dimensión filosófica de la perspectiva de María Montessori, con el fin de ampliar la comprensión de los supuestos y objetivos que ella buscaba alcanzar a través de su Método. En particular, el artículo se dedicará a la exposición y recomposición de los principales elementos de la reflexión de Montessori respecto a la dimensión sociopolítica durante los últimos treinta años de su vida, relacionados a los "nuevos horizontes". Tras exponer los principios teleológicos, derivados de la reelaboración de las nociones biológicas y geológicas, del "Plan Cósmico", se mostrará cómo Montessori aplica la "unidad de método" de la naturaleza tanto al proceso de desarrollo psicofísico del individuo humano como a las configuraciones de la organización social, orientando ambos a una cohesión más y más amplia y sólida. A partir de los discursos sobre la creación humana de una "supernaturaleza", que revela la interdependencia entre todos los pueblos (unidos, de hecho, en una "Nación Única"), se analizarán los rasgos de la nueva moral que, según Montessori, marcará el "nuevo mundo" creado por el niño. Este desarrollo se da normalmente a través de una adaptación libre y natural a las nuevas condiciones sociales, en el contexto de la civilización tecnológica, pues el "hombre nuevo" reconocerá la conexión con todos los seres de la "creación", y asumirá la responsabilidad del cuidado de sus semejantes y de todo el planeta, para cumplir la misión que el plan cósmico ha asignado a la humanidad.

Palabras clave:

educación; ambiente; humanidad; paz; responsabilidad

Introduzione

Nel 1938, Maria Montessori proclamava che ciò che si era proposta non era soltanto la ricerca di “una via di perfezionamento nel modo concreto di educare, ma [...] anche lo sviluppo di un’idea, per così dire, filosofica”, ossia, spiegava, quella della “filosofia cosmica” (Montessori 2011, pp. 59 e 62).¹ Passando in rassegna alcuni pregiudizi che riteneva avessero impedito la piena comprensione del suo lavoro, in uno dei saggi di *Formazione dell’uomo*, ricordava però di essere stata descritta “sopra un giornale molto serio” come “una povera filosofa!” (Montessori 1968, p. 39). Montessori si riferiva probabilmente alla disamina del suo metodo apparsa, tra aprile e giugno 1919, sulla rivista dei gesuiti, *Civiltà Cattolica*, a firma di padre Mario Barbera, per il quale l’“ottima educatrice” era un “pessimo filosofo” e sarebbe stata “frintesa, parodiata e delusa” finché non avesse “espo[sto] più nettamente, più praticamente e senza tante disquisizioni filosofiche il suo metodo genuino” (Moretti, Dieguez 2019, p. 106).

Se negli ultimi due decenni non sono mancate analisi rilevanti, è stato notato che la filosofia di Montessori non goda ancora della dovuta considerazione (Frierson 2018, p. 1), che peraltro consentirebbe di “rileggere in termini innovativi anche l’apporto [...] alla psicologia e alla pedagogia” (Galeazzi 2006, p. 11). Non del tutto trascurate (Babini, Lama 2000; Adams 2006), più in ombra tra le branche del pensiero interessate dalla speculazione montessoriana risultano quelle inerenti alla sfera politica e alla sociale. Pur non giudicandosi ideologa o sociologa, ma consapevole delle implicazioni sul terreno politico-sociale della propria speculazione, Montessori ha però sparso nei propri scritti, quale parte integrante della sua visione olistica e cosmologica, frammenti di quella che si potrebbe definire una teoria politica (o almeno metapolitica).

Le pagine che seguono saranno dedicate a raccogliere e a ricomporre i principali elementi di tale riflessione, quale primo indispensabile passo di una più vasta e approfondita analisi. In modo particolare ci si concentrerà sulle opere dell’ultimo trentennio di vita della studiosa di Chiaravalle, la fase che Augusto Scocchera (2005) definiva dei *nuovi orizzonti*. Si partirà dall’esposizione degli assunti teleologici, ricavati dalla rielaborazione di nozioni biologiche e geologiche, del *Piano Cosmico*. Si dimostrerà poi

come l’“unità di metodo” dell’“opera della natura” (Montessori 2021a p. 167) venga applicata sia al processo di sviluppo psico-fisico dell’individuo umano sia alle configurazioni dell’organizzazione sociale, destinando entrambi a una sempre più ampia e salda coesione. Ciò consentirà di comprendere il fondamento — indubbiamente già concepito nelle sue linee essenziali, ma in gran parte ancora non palesato — su cui era edificata la prospettiva più evidentemente politica delle conferenze di *Educazione e pace* (1949), pronunciate nel corso degli anni ’30. In ultimo si rileveranno i riflessi che, per Montessori, questa oggettiva evoluzione avrebbe dovuto provocare nella vita morale e, perciò, le responsabilità e le mete della missione cosmica dell’umanità, portate alla coscienza del bambino attraverso l’educazione, nel contesto della civiltà tecnologica.

Dall’atomo al pianeta

In uno degli ultimi capitoli di *Come educare il potenziale umano* (1948) — frutto, al pari di *Educazione per un mondo nuovo* (1946), delle conferenze tenute nella municipalità indiana di Kodaikanal nel 1943 —, Maria Montessori affermava che in “tutta l’opera della natura” si rivelava “una significativa unità di metodo” e un “piano, che è lo stesso per l’atomo come per il pianeta”, e ne elencava i “principi fondamentali”:

“1) La libertà e l’indipendenza degli organi nei loro vari sviluppi. 2) Il loro sviluppo attraverso la specializzazione delle cellule. 3) L’unificazione degli organi tramite il sistema circolatorio. 4) L’organizzazione delle comunicazioni dal centro alla periferia tramite il sistema nervoso” (Montessori 2021a, pp. 167-168).

Per Montessori le evidenze scientifiche di tale metodo e di tale piano *intelligente* (Montessori 2021a, p. 72) — che ella non di rado ascriveva alla Provvidenza divina — potevano essere desunte dagli sviluppi della biologia e, in modo particolare, dell’embriologia, con l’affermazione della teoria epigenetica su quella preformista, a partire dagli studi al microscopio di Caspar Friedrich Wolff e poi di Karl Ernst von Baer. Se ne era ricavato, spiegava Montessori riassumendo il processo della mitosi, che “non v’è nulla di preesistente nella cellula germinale” (Montessori 2018, p. 41): questa si divide “in due cellule uguali che restano unite, poi le due diventano quattro, le quattro otto, le otto sedici e così via”. Riprendendo la metafora di Thomas Henry Huxley, era “come se la costruzione cominciasse intelligentemente con l’accumulare i mattoni necessari a costruire una casa. In seguito, le cellule si

¹ Il presente articolo espone i primi risultati di una ricerca, ancora in corso, svolta autonomamente dall’autore, relativa alla dimensione filosofica della prospettiva e del metodo montessoriani.

dispongono in tre strati distinti”, i foglietti embrionali, similmente alla sovrapposizione dei mattoni per l’edificazione dei “muri” (Montessori 2016, p. 40). La differenziazione, “intorno” ai rispettivi “centri di sensibilità”, conduce le cellule, “imbevute di quello che potremmo chiamare il loro ideale”, a specializzarsi per la formazione dei rispettivi organi. Questi sono completati, “indipendentemente l’uno dall’altro” (Montessori 2018, pp. 40-41), in virtù della peculiare funzione che andranno a svolgere nell’economia dell’organismo, nel cui complesso sono messi in relazione tramite il sistema circolatorio — “come un fiume” che trasporta alimento e ossigeno — e quello nervoso — che “realizza l’unità di funzionamento del tutto”, con la trasmissione dei comandi che sono originati nel cervello (Montessori 2016, p. 45).

“Basato su un centro di energia, a partire dal quale la creazione si compie”, l’universale “piano” della natura presiederebbe anche alla costruzione della “psiche umana” (Montessori 2018, p. 42). Sulla scorta dei suoi studi e dell’osservazione diretta dell’attività infantile, Montessori aveva individuato, nei primi due anni seguenti alla nascita del bambino — che concludeva lo sviluppo dell’“embrione fisico” — una fase embrionale “spirituale” esclusiva dell’essere umano (Montessori 2016, p. 61), in quanto unica specie priva di “caratteri fissati” ma dotata della latente “potenzialità a formarli” (Montessori 1968: p. 75). Nel corso di quella fase, guidata da un’immanente e inconscia “forza vitale” (o *horme*), la *mente assorbente* dell’infante accumula attraverso i sensi il “materiale” presente nell’ambiente, adoperandolo per sviluppare, secondo i discontinui ritmi naturali dei temporanei “periodi sensitivi” (originariamente teorizzati dal biologo mutazionista Hugo de Vries per le fasi di sviluppo di vegetali e insetti), capacità, attitudini e facoltà comuni alla specie umana (linguaggio, statura eretta, ecc.) (Montessori 2018, pp. 42-43 e 85).²

Mentre acquista le “facoltà umane”, egli realizza l’“adattamento” alle caratteristiche culturali (lingua, abitudini, mentalità, costumi, morali), temporalmente e spazialmente situate, della popolazione in cui tale fase si svolge, le quali lasciano tracce indelebili (gli *engrammi*) nella sezione di memoria, in buona parte

inconscia, che Montessori chiamava *mneme* (Montessori 2016, pp. 63-65). “Il bambino si adatta al livello di civiltà che trova, quale esso sia [,] e riesce a costruire un uomo adatto ai suoi tempi e ai suoi costumi”. Anzi, “la funzione dell’infanzia nell’ontogenesi dell’uomo è di adattare l’individuo all’ambiente, costruendo un modello di comportamento che lo renda capace di agire in quell’ambiente e di influire su di esso” (Montessori 2016, p. 67).

Organizzazione e organismo

Montessori istituisce, dunque, un parallelismo tra lo sviluppo *fisico* degli organismi viventi e quello *mentale* dell’essere umano, nel quale si perviene al coordinamento interno tra i vari organi e tra le funzioni che questi svolgono nel complesso del tutto di cui sono parte. Il livello fondamentale nel quale si individuava il dispiegarsi del piano era quello dei rapporti che, in una dimensione diacronica (quella cioè della storia naturale e della storia umana) e sincronica, si danno tra gli esseri animati (e talvolta inanimati) e tra essi e l’ambiente; vale a dire il *piano cosmico*.

Se è evidente l’influenza esercitata dal positivismo di matrice spenceriana assorbito negli anni della formazione — e specialmente tramite Giuseppe Sergi, al quale si dovette in buona parte l’introduzione in Italia del pensiero di Herbert Spencer (Cavallera 1989; Tedesco 2012; Cicciola, Foschi 2017)³ —, la chiaravallese diceva desumibile l’evidenza di quell’indirizzo dalle enunciazioni del behaviorismo (Montessori 2016, pp. 53-54). Ma dichiarava di aver elaborato personalmente la teoria e le sue applicazioni pedagogiche, a partire almeno dal 1935 (Montessori 2021a, p. 23),⁴ sulla base dell’*economia tellurica* esposta

2 Il termine *horme* (come quello di *mneme*, a cui si accennerà oltre) nell’accezione data da Percy Nunn ed era assimilato alla *libido* freudiana e all’*élan vital* di Henri Bergson (Montessori 2016, p. 85). Radice (1920) aveva proposto un’interpretazione in chiave bergsoniana del pensiero di Montessori, che approvò, benché difficilmente la sua possa essere inclusa tra le filosofie della vita. Sul concetto di “vita” nel pensiero montessoriano, cfr. Frierson 2015. Si precisa che le traduzioni da testi citati in edizione non italiana sono mie.

3 Si può inoltre notare che in Herbert Spencer era detta *evoluzionismo cosmico* l’estensione del concetto di evoluzione a tutti gli ambiti della realtà, secondo un processo di crescente e coerente eterogeneità (Mingardi 2011).

4 Più dettagliata in *Come educare il potenziale umano* (Montessori 2021a), la filosofia della natura e della storia montessoriana è già abbozzata nei saggi di *Educazione e pace* dal 1936 in avanti (Montessori 2004), nelle conferenze tenute tra il 1936 e il 1939 che sarebbero andate a comporre *Dall’infanzia all’adolescenza* (Montessori 2019), originariamente pubblicato in Belgio nel 1948, e nel discorso *La teoria cosmica* (1938) (Montessori 2011).

dall'abate e geologo Antonio Stoppani nella seconda metà dell'Ottocento e specificamente delle pagine di *Acqua ed aria* (1875)⁵ (Montessori 2019, p. 47):

"Intendo per economia tellurica quel sistema di forze coordinate, ideato nella mente di Dio e messo in atto dal suo amoroso volere, perché il globo terracqueo potesse diventare la dimora della creatura intelligente composta d'anima e di corpo, che sarebbe venuta a compiervi la sua mortale peregrinazione: intendo cioè quel complesso di leggi, quella catena di cause e di effetti che lega i primordii del mondo all'istante in cui viviamo, e per cui si mantiene, dal primo momento della creazione, a finale vantaggio dell'umanità, quello che noi diciamo *ordine dell'universo*" (Stoppani 1879, p. 11).

Difatti al presunto "zio" o "prozio" materno, con il quale invero risulterebbe una parentela esclusivamente intellettuale,⁶ ella pareva rimontare non solo nello stile coinvolgente del racconto, nella visione generale e negli esempi portati per argomentarla (e svelarla a bambini e adolescenti), ma anche nel tentativo di conciliare, come ella stessa scriveva, "la verità scientifica e religiosa" (Gilsoul, Poussin 2022, p. 22), inserendo le teorie dell'evoluzione in un impianto finalistico. In *L'inconscio nella storia* (1949), ad esempio, Montessori affermava che per capire appieno l'uomo bisognasse comprenderne ruolo e interrelazioni — sincroniche e diacroniche — con gli elementi del cosmo. Tale consapevolezza si era avuta nelle religioni prima che nella scienza, che stava

iniziando a sviluppare una visione della storia simile a quella religiosa. Ciò che ancora latitava era il pieno riconoscimento del "rapporto reciproco tra gli eventi, la parte avuta nella "Storia Sacra" dalla concezione di Dio, il Creatore del Mondo, che dirige ogni suo evento, dando la visione di un piano costruttivo" (Montessori 1949b, p. 200).

Montessori sosteneva che, prima della biologia, la quale aveva considerato il "comportamento" dei viventi unicamente nella prospettiva dell'"auto-perfezionamento" e dell'"auto-conservazione" individuali e di specie, la geologia aveva letto

"nelle pagine del libro sulla storia della Terra [...] che la vita è un'energia costruttiva che modifica l'ambiente [...] come un lavoratore, come un "agente della creazione". I suoi diversi componenti sono guidati dai loro numerosi istinti a compiere funzioni speciali dirette al mantenimento dell'"ordine della natura". Ogni lavoro è indispensabile; ogni individuo è occupato più con il processo dell'evoluzione dell'insieme nel quale tutti prendono parte piuttosto che con la propria salvezza" (Montessori 1949b, pp. 202-203).⁷

Ripercorrendo dagli albori l'evoluzione naturale del pianeta, Montessori asseriva che, "vivendo e crescendo verso la perfezione", le forme viventi assolvono al "loro compito cosmico", inconsapevolmente finalizzate al mantenimento della purezza dell'aria e dell'acqua e alla trasformazione migliorativa dell'ambiente (Montessori 2021a, p. 73). Ciascuna di esse, soddisfacendo i propri bisogni secondo il comportamento peculiare della propria specie nella continua dialettica di forze costruttive e forze distruttive, risulterebbe spontaneamente integrata e armonizzata alle altre. Nessun elemento naturale, in questo schema, risulta avere nella propria perpetuazione l'unica ragion d'essere: le piante non adatte all'alimentazione degli animali, ad esempio, hanno almeno la funzione di purificare l'aria (Montessori 1938, p. 64). Parafrasando Stoppani, Montessori descriveva gli esseri viventi simili a "membri ordinati di una grande società disciplinata [...] un grande esercito che combatte per mantenere l'ordine sulla terra" (Montessori 1949b, p. 207, Stoppani 1879, p. 76).

5 Su vita e opere di Stoppani, cfr. Zanoni (2014). Tra le altre fonti suggerite dagli interpreti per la complessa ed eclettica articolazione del pensiero montessoriano si segnalano, oltre al già citato Bergson, il solidarismo, conosciuto verosimilmente nella giovanile trasferta francese (Foschi, Ciciola 2006, pp. 277-281), l'hegelismo appreso nelle lezioni di Arturo Labriola a Roma (Gimbel, Emerson 2009), i precetti della Società Teosofica, a cui si era iscritta nel 1899 e con cui aveva mantenuto rapporti rinsaldati nel periodo in India (quasi ininterrottamente dal 1939 al 1949) (Leucci 2018; Giovetti 2021), e, appunto per il tramite di Stoppani, la teosofia rosminiana (De Giorgi 2018, p. 28). Ciò che peraltro invita a ulteriori riflessioni sulla collocazione (e autocollocazione) di Montessori nel dibattito culturale, politico e teologico del proprio tempo. Si veda anche Cives (2014). Coincidenze di prospettiva e luoghi paralleli lasciano ipotizzare anche l'influenza, più o meno diretta, delle *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1891) del prussiano Johann Gottfried Herder.

6 L'ipotesi di una stretta parentela con Antonio Stoppani, talvolta assecondata dalla stessa Montessori, pare smentita anche dall'albero genealogico di Renilde Stoppani, madre di Maria, di cui il prof. Nedo Fanelli, dirigente della Fondazione Chiaravalle-Montessori, ha avuto modo di esaminare — e mi ha gentilmente mostrato — più di un esemplare. Cfr. anche Honegger Fresco (2018, pp. 20-22).

7 La concezione montessoriana di natura ricorda effettivamente la curvatura che il primo modernismo aveva dato della visione cristiana medievale del mondo naturale come — scrive Paolo Vidali (2022a, pp. 16-17) — "un testo che Dio ha scritto creando e che gli uomini possono leggere e interpretare. [...] La natura è il secondo libro scritto da Dio, accanto alla Rivelazione".

In una prospettiva che ricorda l'“ipotesi Gaia” formulata negli anni '70 dal chimico James Lovelock (Scocchera R. 2005, p. 35), quelli che oggi diremmo gli ecosistemi, e la Terra nel suo complesso, per la studiosa marchigiana, si comportano come un organismo, “una persona viva”, nella quale le classi dei viventi fungono da organi: ad esempio, nel contesto del mondo marino, l'equilibrio nella presenza di carbonato di calcio è mantenuto dai coralli, che lo assorbono per moltiplicarsi; ma questi “polmoni dell'oceano”, stanziati sui fondali, hanno necessità di essere riforniti di quell'elemento, che giunge loro grazie al movimento delle acque favorito anche dai pesci, i quali svolgono un servizio analogo a quello del sistema circolatorio (Montessori 2019, pp. 48-53).⁸

Persino l'estinzione di alcune forme di vita era spiegata nell'ottica della “provvidenza”, in vista della preparazione dell'ambiente al necessario avvento della “nuova energia cosmica” dell'uomo: il loro sacrificio, avendo esse portato a termine il “compito essenziale per l'economia del creato” o “incapaci di adattarsi”, aveva consentito il deposito di carbone, ferro e petrolio, indispensabili all'opera del “principale agente di Dio sulla terra per la creazione”, che grazie ai doni dell'“intelligenza” e della “fantasia” — volontà e libertà — avrebbe “costruito la civiltà *supernaturale*”, di cui si dirà più avanti (Montessori 2021a, pp. 66, 74-75 e 101-103).⁹

Giungendo alla trattazione della genealogia della società umana, si vede la riproduzione frattale dello sviluppo dell'organismo biologico, allorché Montessori afferma che, “tutti uguali” alla nascita, gli embrioni spirituali “seguono lo stesso modo di svilupparsi e le stesse leggi”, comprese quelle che producono una differenziazione analoga a quella subita dai loro omologhi fisici. Ciascun individuo, infatti, si differenzierà assecondando progressivamente le “tendenze” peculiari che lo condurranno a “scegliere un posto diverso nella società” (Montessori 2016, pp. 76-77) e a ricoprire una funzione utile al benessere del corpo sociale:

“Esistono, potremmo dire, gruppi particolari di uomini che formano gli organi dell'umanità. Al principio ogni individuo adempie molti compiti, e così accade nella società primitiva quando gli

individui sono pochi e ognuno deve dedicarsi ad ogni lavoro senza specializzazione [...]. Ma quando la società si evolve, il lavoro si specializza. Ognuno sceglie un tipo di lavoro”,

che diventa il “proprio ideale”, essendo soggetto a una “trasformazione psichica necessaria al compito che egli deve adempiere” (Montessori 2016, p. 44).

In *La mente del bambino* (1949), Montessori ricordava di aver assistito, nelle scuole che adottavano il suo metodo, allo svilupparsi spontaneo di una “società [...] che agisce come un corpo solo”, a partire dalle “libere esperienze” di “convivenza sociale” tra bambini di genere ed età (dai 3 e ai 6 anni) differenti. Normalizzati¹⁰ e divenuti “individui indipendenti”, grazie all'autoeducazione secondo le prescrizioni della natura, i bambini erano diretti da un “potere interiore” all’“integrazione”, culminante nell'edificazione della “società per coesione”. E, senza necessità dell'intervento dell'adulto o delle sue “prediche”, iniziavano a maturare uno spirito di “fratellanza” con il “gruppo” a cui sentivano di appartenere e nel cui vantaggio riconoscevano il proprio (Montessori 2016, pp. 224, 226, 231-233 e 241). “Le linee di costruzione” della vita sociale erano paragonate proprio “a quelle del lavoro delle cellule durante la costituzione di un organismo”: la “società coesiva” incarna l’“embrione spirituale” dell’“associazione organizzata”, nella quale si avverte invece la necessità — che Montessori aveva visto insorgere nei bambini maggiori di sei anni — di “regole” e di “un capo che diriga la comunità”. Attraverso l'ascensione nel grado di coscienza e di complessità, l'umano “fatto naturale” della “vita in società”, fino a quella “degli adulti”, “si sviluppa come un organismo che durante la sua evoluzione mostra differenti caratteristiche”. Per essere ben funzionante, la società necessita di organizzazione. Ma questa è inefficace se al fondo manca la coesione — come si è visto, non frutto di imposizione, bensì di un dispiegamento non impedito della “vita” stessa —, che garantisce stabilità e rende le masse “un gruppo”, il quale a sua volta risente del “grado di sviluppo della personalità degli individui” (Montessori 2016, pp. 231 e 234-237). Dal contesto indiano, in cui tale visione era stata esposta, era tratto un parallelismo con il processo di confezionamento dei tessuti in cotone. Alla raccolta e pulitura dei fiocchi (la normalizzazione e l'adattamento del bambino) segue la “filatura” (l'individuazione e la “formazione della personalità” con “il lavoro e le esperienze sociali”); i resistenti fili ordinati sul telaio (la “coesione della società”) sono

8 Nel descrivere la “biosfera, o sfera della vita”, Montessori sosteneva che, essendo “parte integrante della terra, come la pelliccia lo è di un animale, la sua funzione è di crescere con lei, non solo per sé ma per la conservazione della terra stessa” (Montessori 2021a, p. 49).

9 Sono state rilevate le assonanze tra tale prospettiva e quella del teologo gesuita e paleontologo Pierre Teilhard de Chardin (Duffy 2000, pp. 187-188).

10 Sul concetto di *normalizzazione* in Montessori, cfr. Regni (2007, pp. 207-221)

poi uniti assieme dalla spola durante la tessitura (la “società organizzata dagli uomini, [...] retta da leggi e [...] sotto la direzione di un governo”) (Montessori 2016, pp. 235-236).

Adoperando ancora la metafora organicistica, Montessori riecheggiava implicitamente Spencer (1904, pp. 316-318) quando asseriva che anche nelle società umane gli organi della comunità erano posti in relazione dal “sistema circolatorio” del “gran fiume del commercio”, con i “mercanti” a fare le veci dei “corpuscoli rossi del sangue”. Ciò che più raramente si manifestava era il corrispettivo della “specializzazione” delle “cellule [...] del sistema nervoso”: l’“organo direttivo” che armonizzasse pienamente, per il benessere e il progresso complessivo, le attività e le funzioni del già coeso corpo sociale (Montessori 2016, pp. 45-46). La specializzazione, in questo caso, corrisponderebbe alla “trasformazione psichica” operata per rendersi “adatti e idonei al lavoro” di direzione, in termini di competenza, consapevolezza e responsabilità (Montessori 2016, p. 46): “Chi sta in alto e ha un compito di guida deve dovrebbe sentire la responsabilità, non l’autorità della sua posizione” (Montessori 2018, p. 138).

Per evitare fraintendimenti, occorre dire che, riguardo alla relazione, dirimente nella storia del pensiero politico, tra organizzazione sociale e libertà (e tra *organismo e libertà*, si potrebbe dire, riprendendo di proposito il titolo della raccolta di saggi di Hans Jonas pubblicata nel 1973), Montessori teneva la “libera individualità” quale imprescindibile “elemento base” propedeutico alla nascita e al fruttuoso perdurare della società: l’atomizzazione dei singoli (o la mera loro compresenza extrasociale in un “ammasso”) è causa di inattività e non permette l’elevazione della personalità e l’attuazione della missione cosmica umana; eppure l’“associazione” umana, come quella degli animali superiori, non giunge all’unificazione tipica delle forme di vita primitive, ad esempio delle “colonie” di celenterati, “che non si evolvono”, dove “un’unica vita si esplica attraverso più individui”, sussunti nella collettività (Montessori 2004, pp. 154-156). “Esiste una libertà fondamentale”, ella sosteneva,

“la libertà dell’individuo necessaria per due ragioni nella evoluzione delle diverse specie: 1) Essa dà agli individui possibilità infinite di perfezionamento e all’uomo il punto di partenza per uno sviluppo integrale. 2) Essa dà la possibilità della formazione di una società di uomini; la libertà è il problema che sta alla base della società” (Montessori 2004, p. 156).

In *Educazione per un mondo nuovo* si può leggere, poi, che

“di solito si considera la società basata sul governo e sulle leggi: i bambini ci insegnano che debbono esserci prima degli individui di volontà sviluppata, e poi un appello che li inviti a unirsi, come passo preliminare di qualsiasi organizzazione. È necessaria anzitutto la forza di volontà, poi la coesione data dal sentimento, infine la coesione della volontà” (Montessori 2018, p. 139).

Verso l’organismo mondiale della “Nazione Unica”

La filosofia della storia montessoriana indicava quale dato di fatto, e non soltanto “ideale” guida, la tendenza delle singole civiltà a progressive aggregazioni fino a costituire “in un solo organismo” l’“umanità intera” (Montessori 1949a, p. 165). Il “breve sommario della storia della civiltà umana” (dalla comparsa dell’uomo fino alla romanità, incaricata di diffondere le conquiste dello spirito greco) in *Come educare il potenziale umano*, intendeva proprio dimostrare — come parte dell’*educazione cosmica* fornita al bambino — che, “come gli organi, i diversi centri di civiltà sono stati fatti crescere perché si rafforzassero isolatamente, poi sono stati messi a contatto in modo tale da fonderli in organizzazioni più vaste” (Montessori 2021a, p. 169).

“Nel piano cosmico, un po’ come nell’arte culinaria, civiltà diverse si mescolano in vista di certi risultati. Si preparano separatamente ingredienti diversi, manipolandoli con cura e lasciandoli pazientemente cuocere pian piano finché siano raggiunte le condizioni volute, e poi li si aggiunge alla pietanza per darle quel particolare sapore. [...] Invece di un miscuglio, sembra si sia avuta una trasformazione chimica e sia stato creato qualche cosa di uniforme e di nuovo, qualche cosa che prima non c’era” (Montessori 2021a, p. 151).

Non di rado il fecondo e necessario “incontro” tra popoli differenti era accaduto per via di sanguinosi conflitti e di violenze (Montessori 2004, p. 56). Già nelle conferenze di *Educazione e pace*, nelle quali più evidente è il risvolto politico della speculazione — ciò che avrebbe contribuito a incrinare ed esacerbare i rapporti tra Montessori e il regime fascista (Foschi 2012, pp. 89 ss.; De Stefano 2020, pp. 274-276) —, Montessori indicava, però, che nei decenni precedenti

si era assistito a un notevole e repentino salto di qualità.¹¹ Utilizzando un termine (assente nell'opera della studiosa) coniato proprio da Stoppani, si era entrati nell'*era antropozoica* — quella dell'avvento della "forza tellurica" umana, pari alle "maggiori forze del globo" (Stoppani 1873, p. 732) —, ribattezzata, un secolo dopo, *antropocene*: la fase geologica caratterizzata dall'impatto dell'uomo sull'ecosistema (Lewis, Maslin 2019, pp. 3-20). Giacché nessun elemento conduce un'esistenza meramente parassitaria,¹² rilevava Montessori, anche all'uomo era assegnata una specifica, e la più incisiva, "missione cosmica" in relazione con le altre specie: sviluppare l'"ambiente" e "trasformare la natura" (Montessori 2004, pp. 81 e 98). E attraverso le "scoperte e le applicazioni scientifiche", le innovazioni tecnologiche, il genere umano aveva appreso a colmare le distanze con il volo, a comunicare sconfinatamente tra continenti, a manipolare la materia per generare e diffondere energia elettrica (Montessori 2004, pp. 29-31). Aveva dunque creato una "supernatura" — niente affatto "artificiale", derivando da una vocazione implicita alla stessa natura umana —, estendendo il sistema circolatorio del commercio, che provvedeva alla distribuzione dei prodotti del lavoro da luoghi anche assai remoti, e accrescendo l'"interdipendenza" tra i popoli, che nei fatti già componevano "un solo organismo, una Nazione Unica" (Montessori 2004, pp. 30, 91 e 99).¹³ "Non è più possibile", asseriva la Dottoressa,

"fingere l'esistenza di nazioni e interessi separati, come in passato. [...] Ci saranno sempre gruppi e famiglie umane con diverse tradizioni e diverse lingue, ma non potranno dar luogo a nazioni nel senso tradizionale della parola: dovranno unirsi come membri di un solo organismo, o morire" (Montessori 2004, p. 31).

11 La rapidità con la quale erano avvenute trasformazioni sociali e tecnologiche a cavallo tra Ottocento e Novecento, del resto, rientrava nella concezione che Montessori aveva tanto dello sviluppo umano quanto dei processi storici: "Se guardiamo alla storia vediamo vivere per secoli allo stesso livello un'umanità primitiva, conservatrice, incapace di progresso, ma questo non è che la manifestazione esterna visibile [...]. In verità ha luogo un continuo crescere interiore fino a che si verifica un'improvvisa esplosione di scoperte che portano a una rapida evoluzione. Segue poi un altro periodo di calma e di progresso lento seguito da un nuovo slancio esterno" (Montessori 2016, p. 117).

12 "Non è possibile che [l'uomo] sia il primo parassita che appare sulla terra, venuto solo per divertirsi con i frutti del lavoro degli altri esseri viventi" (Montessori 1949b, p. 208). "Il parasitismo in natura è abolito" (Stoppani 1879, p. 73).

13 Similmente lo statunitense Wendell Willkie avrebbe sostenuto l'effettiva unità tra le nazioni nell'opera di grande successo *One World* (1943).

"Tra un vecchio mondo che finisce e un nuovo mondo che si è già iniziato", si era al passaggio tra due "epoche biologiche e geologiche" e davanti un'inesorabile alternativa (Montessori 2004, p. 26). Per un verso, in virtù della propria indeterminatezza, l'umanità avrebbe potuto conservarsi nell'incoscienza o, a ogni modo, attardarsi nel seguire i dettami di una vita morale inadeguata e contrastante con le nuove circostanze, poiché ancora caratterizzata da egoismo di gruppo e individuale. Il primo si palesava nella costante eventualità della guerra (dalla politica soltanto temporaneamente rimandabile), che appariva nuovamente alle porte per via dei "nazionalisti", che "artificialmente" tentavano di inculcare negli uomini "un attaccamento esasperato alla propria nazione" (Montessori 2004, p. 91). Se questa era la considerazione che ella aveva delle aspirazioni di fascismo e nazismo, non mancava il biasimo per la suddivisione dell'umanità lungo linee di classe tentata dagli "unitaristi internazionali", ossia i marxisti, che avevano "considerato gli interessi di una parte soltanto" di essa e miravano "a un'unione basata sull'eliminazione dei diritti del resto dell'umanità e sulla distruzione dei loro particolari elementi morali" (Montessori 2004, p. 91).

Ma, sulla falsariga di una convinzione che da Jeremy Bentham e Spencer giungeva fino a *The Great Illusion* (1909) di Norman Angell (Castelli 2019, pp. 21-37), ella ammoniva che, proprio in ragione dell'interconnessione e del reciproco vantaggio derivante dalla cooperazione commerciale transnazionale, i conflitti armati erano divenuti superflui ai fini dell'accaparramento di beni e dannosi tanto per i vinti quanto per i vincitori. E rischiavano di rivelarsi annichilenti per le capacità distruttrici procurate dalla tecnica (Montessori 2004, pp. 30 e 56): "Se le energie sideree verranno utilizzate dall'uomo piatto e inconscio per distruggere sé stesso, egli riuscirà nell'intento rapidamente; perché le energie di cui dispone sono smisurate e infinite" (Montessori 2004, p. 26).

Il "culto dell'interesse personale", invece, provocava l'isolamento dei singoli, sempre più spesso dotati di una "personalità debole e oscillante"; eredità, questa, di uno sviluppo segnato nell'infanzia dal dominio imposto dall'adulto: la "lotta tra l'adulto e il bambino" (Montessori 2004, p. 18). "Come granelli di sabbia nel deserto", "sterili [e] privi di una spiritualità che li vivifichi", ma capaci di trasformarsi in "un turbine sterminatore" se sospinti da "un vento potente", i "poveri egoisti" erano incapaci di controllare l'"ambiente meccanico" dall'uomo stesso fabbricato e ne venivano oppressi, afflitti da un "complesso di inferiorità" (Montessori 2004: 14-16, 20, 39-40 e 62), in una cornice che anticipa le riflessioni su *vergogna e dislivello prometeici* svolte da Günther Anders negli

anni '50 (Anders 2010), benché nella specificità delle premesse antropologiche e delle conclusioni che, come si vedrà tra breve, in Montessori, a differenza che nel filosofo tedesco, non mettono affatto capo a un'apocalittica e disperata rassegnazione.¹⁴

Veicolando una drammatica immagine che in parte ricorda quella trasposta sullo schermo, in una forma solo apparentemente burlesca, da Charlie Chaplin in *Modern Times* (1936), Montessori esemplificava però lo "squilibrio tra l'uomo e l'ambiente" tecnologico con la tremenda vicenda di "un giovane fornaio" stritolato dagli ingranaggi di una "grande macchina produttrice di pane": "L'ambiente è paragonabile a quella macchina colossale, capace di produrre favolose quantità di alimento, e l'operaio travolto rappresenta l'umanità impreparata e imprudente, che rimane presa e maciullata da ciò che dovrebbe darle l'abbondanza" (Montessori 1968, p. 20).

L'altra strada che si sarebbe potuta, e dovuta, percorrere avrebbe implicato la "rigenerazione" spirituale e la fondazione universale di una "nuova forma di morale" (Montessori 1949, p. XIII). "La responsabilità dell'insegnante verso l'umanità è veramente grande", in quanto "guida essenziale delle nuove generazioni", spiegava Montessori (Montessori 2021a, pp. 169 e 172). Infatti, se, come ella avrebbe affermato, l'umanità aveva fino ad allora "vissuto in uno stadio embrionale" e stava "emergendo a una vera nascita, capace di acquisire coscienza della sua funzione e unità" (Montessori 2021a, p. 13), perché la rigenerazione avvenisse si sarebbe dovuta consentire, mediante le esperienze e l'esplorazione dell'ambiente — ossia, secondo un *metodo educativo* cooperante con il "comandamento della natura" (Montessori 2018, p. 63) —, l'esercizio della capacità adattiva del bambino

e dell'adolescente nelle mutate, e sempre mutevoli, condizioni.¹⁵ Si sarebbe così favorita la comprensione delle dinamiche sociali.¹⁶

L'offerta al bambino della "storia dell'universo" (Montessori 2021a, p. 32) avrebbe suscitato nel giovane "riconoscenza" tanto per gli "eroi della storia" (scienziati, storici, scopritori) quanto per gli individui "ignoti", lontani nel tempo e nello spazio, che provvedevano con la propria quotidiana fatica alle basilari necessità di tutti. Ne sarebbero discese "responsabilità e devozione (quasi) religiosa", proiettate sia verso il passato sia verso il futuro, per l'umanità nel suo complesso (Montessori 1949a, pp. 166-167). Giacché "oggi nei nostri cuori non vi è amore per gli esseri umani nonostante che da essi abbiamo ricevuto e continuiamo a ricevere tanto, sotto forma di cibo e di vestiario e di tante invenzioni di cui beneficiamo", quello "che è soprattutto necessario è che fin dai primi anni l'individuo venga messo in rapporto con l'umanità":

"Nell'educare i bambini, richiamiamone quindi l'attenzione alle schiere di uomini e di donne che la luce della celebrità non illumina, alimentando così in loro l'amore per l'umanità; non il sentimento vago e anemico che oggi viene predicato con il nome di fraternità, né il sentimento politico secondo il quale le classi lavoratrici dovrebbero essere redente ed elevate. Quello di cui vi è soprattutto bisogno non è affatto un sentimento paternalistico e caritatevole verso l'umanità, ma la coscienza reverente della sua dignità in quanto essa vale. Essa dovrebbe venir coltivata come un sentimento religioso, [...] nessuno può amare Dio restando indifferente verso il suo prossimo" (Montessori 2021a, pp. 45-46).

Un esempio concreto della cura da rivolgere all'altro, al quale si è inseparabilmente connessi, era espresso da Montessori nell'impegno dei gruppi più ricchi (nazioni o segmenti di società) a garantire un "livellamento medio" e consentire superamento delle più marcate disuguaglianze materiali:

"L'aiuto a quelli che sono ancora in condizione inferiore o a quelli che hanno minime risorse materiali. È un modo di assicurare la salvezza di tutto l'insieme: è perciò interesse di tutti. Le vere difese

14 L'origine di quelle analisi di Anders si ritrova effettivamente nell'opera sulla *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione* del 1937 (Anders 2015), stimolata dal confronto avuto in Germania, alla fine degli anni Venti, riguardo alla "posizione dell'uomo nel cosmo", per citare il titolo dell'opera di Max Scheler del 1927, a cui seguirono gli interventi di Helmut Plessner su *I gradi dell'organico e l'uomo* (1928) e di Martin Heidegger su *I concetti fondamentali della metafisica* (1929).

15 "L'adulto non è adattabile. [...] Ne consegue che, se vogliamo modificare i costumi e le abitudini di un paese, o se vogliamo accentuare più vigorosamente le caratteristiche di un popolo, dobbiamo agire sul fanciullo, perché ben poco si potrebbe fare in questa direzione attraverso gli adulti. Per cambiare una generazione o una nazione, per esercitarvi un'influenza verso il bene o il male, per ridestare la religione o sviluppare la cultura, dobbiamo guardare al bambino, che è onnipotente" (Montessori 2018, pp. 52-53).

16 Su questo aspetto, cfr. in particolare Montessori (2019).

contro il sopravvenire di guerre o di rivoluzioni consistono principalmente nel “livellare” i troppo rudi dislivelli tra i gruppi umani — e nel procurare a tutti i mezzi più efficaci per farli partecipare all’insieme” (Montessori 2000, p. 166).

“Anello di congiunzione fra le diverse fasi della storia e i diversi livelli di civiltà” e “padre dell’uomo” (secondo la formula tratta dal romantico inglese William Wordsworth), il bambino, “capace di agire liberamente” nell’ambiente e di “influire su di esso” (Montessori 2016, p. 67; Montessori 2021b, p. 49), avrebbe ingenerato un circolo virtuoso, consentendo la piena implementazione, di cui la studiosa di Chiaravalle evidenziava ancor più l’impellenza di fronte alle devastazioni del secondo conflitto mondiale, dell’“organizzazione mondiale” in “organismo” (Montessori 2021a, p. 112).

Una nuova morale per l’“ultima rivoluzione”

Si sarebbe allora compiuto un passaggio ulteriore rispetto alla spontanea integrazione funzionale. Senza più essere dominato dagli “ingranaggi di un mondo meccanizzato e burocratizzato” né delegare loro l’attuazione del progresso (Montessori 2004, p. xii), l’“uomo nuovo, l’uomo migliore”, unito ai suoi simili dall’“amore” — l’“istinto di protezione” della specie, da risvegliare, così come quello dell’ “allevamento infantile” secondo “le esigenze della natura”, soprattutto nella civiltà occidentale (Montessori 2004, pp. 23, 25 e 142; Montessori 2016, p. 108)¹⁷ —, avrebbe coscientemente coordinato e armonizzato con essi le proprie attività; non anelando un impossibile ritorno a una condizione premoderna, ma assumendo il controllo della tecnica per volgerla al benessere dell’ambiente intero, in un “mondo nuovo” realmente coeso e pacificato (Montessori 2004, pp. 49 e 58).¹⁸

Accentuata negli interventi successivi all’esperienza indiana, risalta infatti la curvatura più pienamente ecologica ed *ecocentrica*. “Al centro di questa posizione”, spiega Paolo Vidali, è un

“allargamento del valore morale oltre l’umano e oltre la vita degli organismi, fino a includere tutta la comunità di esistenza in cui ogni ente è incluso. Montagne, fiumi, mari, deserti, foreste... costituiscono una varietà estesa di enti, viventi e non viventi, interconnessi nella rete dell’ecosistema a cui appartengono. L’ecocentrismo mette al centro della riflessione etica non una specie, né gli enti viventi, ma le relazioni ecologiche e il sistema che le struttura. L’allargamento dell’orizzonte etico giunge fino ai confini del sistema Terra e include viventi e non viventi, legati da un comune destino. In questa prospettiva è lo stesso ecosistema ad avere valore intrinseco” (Vidali 2002b, § 6.2.4).

Riconoscendo la correlazione di ogni essere del creato,¹⁹ Montessori includeva nell’inveramento dell’umanità, come “agente della creazione” e “operaio dell’universo” entro l’“evoluzione cosmica”, il contributo alla custodia dell’equilibrio dinamico, dell’“ordine della natura” (Montessori 1949a, pp. 167-168). Il benessere dell’uomo, dunque, diveniva inscindibile da quello del pianeta, e il suo dovere, in virtù delle sue accresciute capacità, avrebbe trascorso gli obblighi verso i simili, per estendersi al pianeta: l’uomo

“è convinto di dover lavorare per sé stesso, per la sua famiglia e il suo paese, ma deve ancora prendere coscienza delle responsabilità ben più grandi che ha nell’adempimento di un compito cosmico, di dover lavorare con gli altri per il suo ambiente, per l’intero universo, che come dice la Bibbia “geme e fatica insieme” per portare a compimento la creazione” (Montessori 2021a, p. 66).

Per mezzo dell’“educazione dalla nascita”, scriveva Montessori, si sarebbe dunque compiuta “l’ultima rivoluzione”: “una rivoluzione scevra di ogni violenza e che unisca tutti per un fine comune e li attragga verso un solo centro” (Montessori 2016, p. 16).

Sulla base di quella che riteneva l’oggettiva relazionalità del sistema teleologico della natura, in cui l’umanità sarebbe pienamente iscritta — sia pure con uno *status* “privilegiato” da cui deriverebbero onori e oneri — Maria Montessori promuoveva la fondazione di una *nuova morale* che contemplasse il temperamento di libertà e responsabilità, indivi-

17 Nel rimarcare la centralità di tale istinto, Montessori si richiama spesso al naturalista Jean-Henri Fabre.

18 Lo psicanalista Mario M. Montessori Jr., nipote di Maria, registrava nel 1976 che l’avanzamento della tecnologia appariva una “minaccia perché lo sviluppo dell’uomo non ha tenuto il ritmo con il suo progresso tecnologico. L’uomo non è concio della sua mutata posizione nel mondo circostante e quindi continua a cullare tutti i pregiudizi radicatisi nella sua anima nel corso della storia. [...] La vera libertà sarà possibile quando sarà recuperato l’equilibrio tra l’uomo e il suo ambiente: in altre parole, quando l’uomo ha sviluppato nuovi valori e ha una padronanza più completa del suo ambiente. Solo allora sarà capace di spezzare gli inutili vincoli autoimposti e di sviluppare un saldo orientamento nel suo mondo” (Montessori 1976, p. 86).

19 “Chi ha questo sentimento diventa “rispettoso e conservativo” non solo della vita umana, ma di tutte le cose che esistono” (Montessori 1949a, p. 167)

dualità e appartenenza, diritti e doveri, consenso e pluralismo, conservazionismo e progresso, e prestasse attenzione tanto ai benefici quanto alle insidie dell'innovazione tecnologica per l'uomo stesso e per l'ambiente (e per l'uomo poiché parte dell'ambiente). Il suo multidisciplinare prisma anticipava molti dei nodi tematici sui quali si sarebbe concentrato il dibattito negli anni successivi alla sua scomparsa, e attorno ai quali avrebbe continuato a ruotare, con crescente urgenza, per rispondere alle sfide eccezionali del presente: un'ulteriore ragione per proseguire, anche nella prospettiva di una riflessione sull'etica della responsabilità e sui suoi riflessi sul versante dell'agire politico, l'indagine sul pensiero di questa tutt'altro che "povera" filosofa.

Bibliografia

- Anders, G. (2010). *L'uomo è antiquato, I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* (1956). Bollati Boringhieri.
- Anders, G. (2015). *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione* (1937). Orthotes.
- Castelli, A. (2019). *The Peace Discourse in Europe, 1900-1945*. Routledge.
- Cavallera, H.A. (1989). Il progetto politico-educativo di Giuseppe Sergi. *Nuovi studi politici*, 3, pp. 43-63.
- Cicciola, E.; Foschi, R. (2017). Giuseppe Sergi tra pensiero positivista e impegno politico. *Physis. Rivista internazionale di storia della scienza*, 1-2, pp. 169-192.
- Cives, G. (2014). Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità. *Studi sulla formazione*, 2, pp. 119-147.
- De Giorgi, F. (2018). Maria Montessori tra modernisti, anti-modernisti e gesuiti. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25, pp. 27-73.
- De Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Rizzoli.
- Duffy, D., Duffy, M. (2000). Dalla geologia alla storia. In Honegger Fresco (2000) (pp. 186-195).
- Foschi, R. (2012). *Maria Montessori*. Ediesse.
- Foschi, R.; Cicciola, E. (2006). Politics and naturalism in the twentieth century psychology of Alfred Binet. *History of Psychology*, 9, pp. 267-289.
- Frierson, P. (2018). Maria Montessori's metaphysics of life. *European Journal of Philosophy*, pp. 1-21, <https://doi.org/10.1111/ejop.12326>.
- Galeazzi, G. (2006). L'umanesimo cosmico di Maria Montessori. In Montessori (2006) (pp. 11-41).
- Gilsoul, M.; Poussin C. (2022). *Maria Montessori. Una vita per i bambini* (2020). Giunti.
- Giovetti, P. (2021). *Maria Montessori. Una biografia. Mediterranee*.
- Honegger Fresco, G. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Il leone verde.
- Honegger Fresco, G. (2000). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita* (a cura di G. Honegger Fresco) (pp. 186-195). FrancoAngeli.
- Leucci, T. (2018). Maria Montessori en Inde. Adoption et adaptation d'une méthode pédagogique. In *L'Inde et l'Italie. Rencontres intellectuelles, politiques et artistiques* (Études réunies par T. Leucci, C. Markovits et M. Fourcade) (pp. 245-285). Éditions de l'École des haute études en sciences sociales.
- Lewis, S.; Maslin, M. (2019). *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene*. Einaudi.
- Mingardi, A. (2011). *Herbert Spencer*. Continuum.
- Montessori, M. (1949a). Che cos'è l'educazione cosmica. In Honegger Fresco (2000) (pp. 165-168).
- Montessori, M. (1949b). L'inconscio nella storia. In Montessori, M. (2002) (pp. 199-217).
- Montessori, M. (1968). *Formazione dell'uomo* (1949). Garzanti.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari* (a cura di A. Scocchera). Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace* (1949). Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2006). *Formazione dell'uomo e educazione cosmica* (a cura di G. Galeazzi). Quaderni del Consiglio regionale delle Marche.
- Montessori, M. (2011). La teoria cosmica (1938). *Il quaderno Montessori*, 109, pp. 57-64.
- Montessori, M. (2016). *La mente del bambino* (1949). Garzanti.
- Montessori, M. (2018). *Educazione per un mondo nuovo* (1946). Garzanti.
- Montessori, M. (2019). *Dall'infanzia all'adolescenza* (1948) (nuova edizione a cura di C. Tornar). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (2021a). *Come educare il potenziale umano* (1948). Garzanti.
- Montessori, M. (2021b). *Il segreto del bambino* (1950). Garzanti.

- Montessori jr., M. M. (1976). *Education for Human Development. Understanding Montessori* (edited by P. Polk Lillard). Shocken Books.
- Moretti, E.; Dieguez, A. M. (2019). Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia. In R. Foschi, E. Moretti E., P. Tralbalzini (Ed.), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo* (pp. 95-112). Fefè Editore.
- Radice, S. (1920). *The New Children. Talks with Dr. Maria Montessori*. Frederick A. Stokes Company.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Armando.
- Scocchera, A. (2005). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Opera Nazionale Montessori.
- Scocchera, R. (2005). Una lezione magistrale di Maria Montessori. Dieci anni di educazione cosmica a Sant'Andrea. In *Vita dell'infanzia*, 3-4, pp. 35-39.
- Spencer, H. (1904). *Introduzione alla scienza sociale* (1873). Bocca.
- Stoppani, A. (1873). *Corso di geologia*, vol. II. Bernardoni e Brigola Editori.
- Stoppani, A. (1879). *Acqua ed aria, ossia la purezza del mare e dell'atmosfera fin dai primordi del mondo antico* (nuova edizione per cura di A. Mallarda) (1875). Società Editrice Internazionale.
- Vidali, P. (2022a). L'idea di natura in Occidente. In M. Ghilardi, G. Pasqualotto, P. Vidali, *L'idea di natura in Oriente e Occidente*. Scholé.
- Vidali, P. (2022b). *Storia dell'idea di natura. Dal pensiero greco alla coscienza dell'Antropocene*. Mimesis.
- Zanoni, E. (2014). *Scienza, patria, religione. Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento*. FrancoAngeli.

Organismo y organización: sobre la dimensión (meta) política en la filosofía cósmica de María Montessori

59

Organism and Organization: On the (Meta)political
Dimension in Maria Montessori's Cosmic Philosophy

Organismo e organizzazione: sulla dimensione (meta)
politica della filosofia cosmica di Maria Montessori

Alessandro Della Casa*

Traducción: Connie Cardona Granada

Fecha de recepción: 05 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 26 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Della Casa, A. (2023). Organismo y organización: sobre la dimensión (meta)política en la filosofía cósmica de María Montessori. *Pedagogía y Saberes*, (58), 59-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17118>

* Doctor en Scienze Storiche e dei Beni Culturali. Becario de investigación de la Università della Tuscia (Italia). alessandro.dellacasa83@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3517-3222>

Resumen

Este artículo presentará los primeros resultados de una investigación, aún en curso, sobre la dimensión filosófica de la perspectiva de María Montessori, con el fin de ampliar la comprensión de los supuestos y objetivos que ella se proponía alcanzar a través de su método. En particular, el artículo se dedicará a la exposición y recomposición de los principales elementos de la reflexión de Montessori respecto a la dimensión sociopolítica durante los últimos treinta años de su vida, el periodo de los “nuevos horizontes”. Tras exponer los principios teleológicos derivados de la reelaboración de las nociones biológicas y geológicas del “Plan Cósmico”, se mostrará cómo Montessori aplica la “unidad de método” de la naturaleza tanto al proceso de desarrollo psicofísico del individuo humano como a las configuraciones de la organización social, y orienta ambos a una cohesión más amplia y sólida. A partir de los discursos sobre la creación humana de una *supernaturaleza* que revela la interdependencia entre todos los pueblos —unidos, de hecho, en una “Nación Única”—, se analizarán los rasgos de la nueva moral que, según Montessori, marcará el “nuevo mundo” creado por el niño. Al desarrollarse normalmente a través de una adaptación libre y natural a las nuevas condiciones sociales, en el contexto de la civilización tecnológica, el “hombre nuevo” reconocerá la conexión con todos los seres de la “creación” y asumirá la responsabilidad del cuidado de sus semejantes y de todo el planeta, para cumplir la misión que el plan cósmico ha asignado a la humanidad.

Palabras clave:

educación; ambiente; humanidad; paz; responsabilidad

Abstract

This essay aims to offer the first results of a research, still in progress, on the philosophical dimension of Maria Montessori's perspective, in order to broaden the understanding of the assumptions and objectives she set out to achieve through her Method. In particular, the article will be devoted to the exposition and recomposition of the main elements of Montessori's reflection about socio-political dimension, during the last thirty years of her life, known as the 'new horizon'. After exposing the teleological assumptions of the 'Cosmic Plan', derived from the rethinking of biological and geological notions, it will be shown that Montessori applies nature's 'unity of method' both to the process of psychophysical development of the human individual and to the configurations of social organisation, orienting both towards an ever greater and firmer cohesion. Starting from the discourses on the human creation of a 'supernature', which reveals the interdependence between all peoples (indeed, united in a 'Unique Nation'), the essay will analyze the features of the new morality which, according to Montessori, will mark the 'new world' created by the child. Normally developed through a free and natural adaptation to the new social conditions, in the context of technological civilisation, the 'new man' will recognise the connection with all the beings of 'creation' and he will assume his responsibility for the care of fellow human beings and of the whole planet, in order to fulfil the mission the cosmic plan has assigned to humanity.

Keywords:

education; environment; humanity; peace; responsibility

Resumo

Questo saggio intende offrire i primi risultati di una ricerca, ancora in corso, sulla dimensione filosofica della prospettiva di Maria Montessori, al fine di ampliare la comprensione dei presupposti e degli obiettivi che ella si proponeva di raggiungere attraverso il suo Metodo. In particolare, l'articolo sarà dedicato all'esposizione e alla ricomposizione degli elementi principali della riflessione montessoriana sulla dimensione socio-politica, durante gli ultimi trent'anni della sua vita, detti dei “nuovi orizzonti”. Dopo aver esposto i presupposti teleologici del “Piano Cosmico”, derivati dal ripensamento di nozioni biologiche e geologiche, si mostrerà come Montessori applichi l’“unità di metodo” della natura sia al processo di sviluppo psicofisico dell'individuo umano sia alle configurazioni dell'organizzazione sociale, orientando entrambi verso una sempre maggiore e più solida coesione. Partendo dai discorsi sulla creazione umana di una “supernatura”, che rivela l'interdipendenza tra tutti i popoli (uniti in una “Nazione Unica”), il saggio analizzerà le caratteristiche della nuova moralità che, secondo Montessori, avrebbe contrassegnato il “nuovo mondo” edificato dal bambino. Normalmente sviluppato attraverso un libero e naturale adattamento alle nuove condizioni sociali, nel contesto della civiltà tecnologica, l’“uomo nuovo” avrebbe riconosciuto il legame con tutti gli esseri del “creato” e si sarebbe assunto la responsabilità della cura dei propri simili e dell'intero pianeta, per adempiere alla missione che il piano cosmico ha assegnato all'umanità.

Parole-chiave:

educazione; ambiente; umanità; pace; responsabilità

Introducción

En 1938, María Montessori afirmó que no solo se había propuesto la búsqueda de un “camino de perfeccionamiento en la forma concreta de educar, sino [...] también el desarrollo de una idea, por así decirlo, filosófica”; concretamente, explicaba el concepto de la *filosofía cósmica* (Montessori, 2011, pp. 59-62). Tras revisar algunos prejuicios que, según la autora, habrían obstaculizado una adecuada comprensión de su trabajo en uno de los ensayos de su obra *Formación del hombre*, recuerda el momento en el que “las páginas de un periódico muy reconocido” la habían descrito como “¡una pobre filósofa!” (Montessori, 1968, p. 39). Montessori probablemente hacía referencia a la reseña crítica que había recibido su método en la revista de los jesuitas, *Civilización Católica*, de 1919, firmada por Mario Barbera, para quien la “óptima educadora” era un “pésimo filósofo” y sería “malinterpretada, caricaturizada y decepcionada” hasta no haber “ex[puesto] más claramente, con practicidad y sin tantas disquisiciones filosóficas su genuino método” (Moretti y Dieguez, 2019, p. 106).

Si bien en las últimas décadas no ha faltado la realización de estudios y análisis importantes en clave montessoriana, es evidente que la rama filosófica del pensamiento de la estudiosa poco se ha tenido en consideración (Frierson, 2018, p. 1), aun tratándose de una perspectiva que permitiría “releer desde un enfoque innovativo, el aporte [...] a la *psicología* y a la *pedagogía*” (Galeazzi, 2006, p. 11). Aunque las corrientes inherentes a la esfera política y social no han sido del todo excluidas (Babini, Lama 2000), sí se encuentran en las sombras, afectadas por la especulación montessoriana. A pesar de no ser considerada ideóloga o socióloga, sino consciente de las implicaciones de su pensamiento en el terreno político, efectivamente Montessori difundió en sus escritos, como parte integral de su visión holística y cosmológica, fragmentos de lo que se podría definir como una teoría política (o al menos metapolítica).

Las siguientes páginas están dedicadas a recolectar y reconstruir los principios elementales de dicha reflexión, primer paso indispensable para un posterior análisis más vasto y exhaustivo. De forma particular, se hará hincapié en las obras del último trienio de vida de la estudiosa de Chiaravalle, la fase de los *nuevos horizontes*, tal como la definió Augusto Scocchera (2005a). Se establece como punto de partida la exposición de los asuntos teleológicos derivados de la reelaboración de las nociones biológicas y geológicas del *Plan Cósmico*. Posteriormente, se demostrará cómo la “unidad de método” de la “obra de la naturaleza” (Montessori, 2021a, p. 167) es apli-

cada tanto al proceso de desarrollo psicofísico del individuo humano, como a las configuraciones de las organizaciones sociales —aspectos destinados a una cohesión cada vez más amplia y sólida—. Lo anterior favorecerá la comprensión del cimiento —indudablemente concebido en sus líneas esenciales, aunque en gran parte no manifestado— sobre el que se había edificado la perspectiva política más evidente de las conferencias de *Educación y Paz* (1949), llevadas a cabo durante los años treinta. Por último, se abordan las implicaciones que, según María Montessori, esta objetiva evolución habría tenido que ocasionar en la vida moral y, en consecuencia, las responsabilidades y metas de la misión cósmica de la humanidad, llevadas a la conciencia del niño a través de la educación, en el contexto de la civilización tecnológica.

Del átomo al planeta

En uno de los últimos capítulos de *La educación de las potencialidades humanas* (1948) —que así como junto a *Educar para un nuevo mundo* (1946), es fruto de las conferencias celebradas durante 1943 en el municipio de Kodaikanal en India—, María Montessori afirma que en “toda la obra de la naturaleza” se revela “una significativa unidad de método” y un “plan que, es el mismo tanto para el átomo como para el planeta”. Además, enuncia los “principios fundamentales”:

- 1) La libertad e independencia de los órganos en sus diferentes aspectos del desarrollo. 2) El desarrollo mediante la especialización de las células. 3) La unificación de los órganos a través del sistema circulatorio. 4) La organización de las comunicaciones desde el centro hasta la periferia del sistema nervioso” (Montessori, 2021a, pp. 167-168)

Para Montessori, las evidencias científicas de dicho método y de semejante plan *inteligente* (Montessori, 2021a, p. 72) —que ella con frecuencia encontraba adscritos a la Divina Providencia— podían ser explicadas a través de los avances de la biología y, en modo particular, por la embriología, con el asentamiento que había tenido la teoría genética sobre la preformista a partir de los estudios de observación microscópica de Caspar Friedrich Wolff y posteriormente de Karl Ernst von Baer. Se había concluido, explica Montessori resumiendo el proceso de la mitosis, que “no hay nada preexistente en la célula germinal” (Montessori, 2018, p. 41), la cual se divide “en dos células idénticas que permanecen unidas, seguidamente de dos pasan a ser cuatro, de cuatro a ocho, de ocho a dieciséis y así sucesivamente”. Retomando la metáfora de Thomas Henry Huxley, era

como si la construcción comenzara inteligentemente con la acumulación de los bloques necesarios para edificar una casa. Seguidamente, las células se disponen en tres capas diversas, también llamadas hojas embrionarias y este proceso puede ser equiparado a la superposición de los bloques para la cimentación de los “muros”. (Montessori, 2016, p. 40)

La diferenciación “en torno” a los respectivos “centros de sensibilidad” conduce a las células, “impregnadas de lo que podríamos llamar su ideal”, a especializarse en la formación de los respectivos órganos. Estos se completan “independientemente el uno del otro” (Montessori, 2018, pp. 40-41), en virtud de la función específica que están por desempeñar al interior de la economía del organismo, en cuyo conjunto se relacionan mediante el sistema circulatorio —“como un río” que transporta alimento y oxígeno— y el sistema nervioso —que “finaliza completamente la unidad de funcionamiento”—, bajo la transmisión de los comandos que se originan en el cerebro (Montessori, 2016, p. 45).

“Basado en un centro de energía, a partir del cual la cual se efectúa la creación”, el “plan” universal de la naturaleza dirigiría también la construcción de la “psiquis humana” (Montessori, 2018, p. 42). Como resultado de sus estudios y a raíz de la observación directa de la actividad infantil, Montessori individualizó en los primeros meses de vida del recién nacido —que concluía el desarrollo del “embrión físico”— una fase embrionaria “espiritual” exclusiva del ser humano (Montessori, 2016, p. 61), única especie carente de “caracteres fijos” pero dotada de una latente “potencialidad para formarlos” (Montessori, 1968, p. 75). En el transcurso de esa fase, guiada por una inmanente e inconsciente “fuerza vital” (o *horme*), la *mente absorbente* del niño acumula a través de los sentidos el “material” presente en el ambiente, mientras que se esfuerza por desarrollar, según los ritmos naturales y discontinuos de los temporales “periodos sensitivos” —originalmente teorizados por Hugo de Vries, biólogo dedicado a profundizar los estudios de la teoría de la maduración, para explicar las fases de desarrollo de los vegetales y los insectos—, capacidades, aptitudes y facultades comunes a la especie humana (lenguaje, posición erguida, etc.) (Montessori, 2018, pp. 42-43 y 85).¹

1 El término *horme* (así como *mneme*, al cual se hará referencia más adelante), en el sentido atribuido por Percy Nunn, tiene que ver con la *libido* freudiana y el *élan vital* de Henri Bergson (Montessori, 2016, p. 85). Radice (1920) había propuesto una interpretación en clave bergsoniana del pensamiento de Montessori, aunque difícilmente puede incluirse entre las filosofías de la vida. Acerca del concepto de *vida* en el pensamiento montessoriano el lector puede acercarse a la obra de Frierson (2018). Se aclara que la traducción de las citas textuales en las ediciones que no están en italiano es propia.

Mientras adquiere las “facultades humanas”, el sujeto realiza la “adaptación” a las características culturales (idioma, prácticas, mentalidad, costumbres, moral), temporal y espacialmente situadas de la población en la cual dicha fase se desarrolla, las cuales dejan huellas indelebles (los *engramas*) en los lugares de la memoria, en gran parte inconsciente, que Montessori llamaba *mneme* (Montessori, 2016, pp. 63-65). “El niño se adapta a los niveles de civilización que encuentra, cualquiera que sea [,] y logra construir un hombre adaptado a su tempo y a sus costumbres”. Es más, “la función de la infancia en la ontogénesis del hombre es adaptar el individuo al ambiente, construyendo un modelo de comportamiento que lo haga capaz de actuar en aquel ambiente e influir en el” (Montessori, 2016, p. 67).

Organización y organismo

En este sentido, Montessori instituye un paralelismo entre el desarrollo *físico* de los organismos vivos y el desarrollo *mental* del ser humano, en el que se encuentra la coordinación interna de los diferentes órganos y las funciones que estos desarrollan en el conjunto al que pertenecen. El nivel fundamental en el cual se identificaba el perfeccionamiento del plan era precisamente el de las relaciones que, en una dimensión diacrónica (es decir aquella de la historia natural y humana) y sincrónica, se dan entre los seres animados (y a veces inanimados) y el ambiente, concretamente: el *plan cósmico*.

A pesar de ser evidente la influencia ejercida por parte del positivismo de matriz spenceriana, conocido por Montessori durante sus años de formación —especialmente a través de Giuseppe Sergi, a quien se debe en gran parte la introducción del pensamiento de Herbert Spencer en Italia (Cavallera, 1989; Cicciola y Foschi, 2017)²—, conjeturó una posible relación con el behaviorismo (Montessori, 2016, pp. 53-54). Sin embargo, afirmaba haber elaborado su teoría y sus implicaciones pedagógicas, por lo menos a partir de 1935 (Montessori, 2021a, p. 23)³, con base en la

2 Adicionalmente, se puede notar que, según Herbert Spencer, el *evolucionismo cósmico* era la extensión del concepto de *evolución* a todos los ámbitos de la realidad en concordancia con un proceso de creciente y coherente heterogeneidad (Mingardi, 2011, pp. 29-30).

3 Afrontada de manera más detallada en *La educación de las potencialidades humanas* (Montessori, 2021a), la filosofía de la naturaleza y de la historia montessoriana se encuentra esbozada en los ensayos de *Educación y paz* desde 1936 en adelante (Montessori, 2004), en las conferencias celebradas entre 1936 y 1939, las cuales compusieron su obra *De la infancia a la adolescencia* (Montessori, 2019), originalmente publicado en Bélgica en 1948, y el discurso *La teoría cósmica* (1938) (Montessori, 2011).

economía telúrica, expuesta por el abad y geólogo Antonio Stoppani en la segunda mitad del siglo XIX, específicamente en las páginas de su obra *Agua y aire* (1875)⁴ (Montessori, 2019, p. 47).

Con economía telúrica, me refiero al sistema de fuerzas coordinadas, ideado en la mente de Dios y puesto en acto por su voluntad amorosa, para que el globo terráqueo fuera morada de la criatura inteligente compuesta por alma y cuerpo, la cual vendría a realizar su peregrinación mortal: quiero decir aquel conjunto de leyes, donde la cadena de causas y efectos une los orígenes del mundo a los instantes en los que vivimos y por la cual se mantiene, desde el primer momento de la creación, en beneficio de la humanidad, lo que definimos como *orden del universo*. (Stoppani, 1879, p. 11)

De hecho, Montessori parecía remontarse a su presunto tío o tío-abuelo materno, con el que establecería un vínculo exclusivamente intelectual⁵ no solo en el estilo narrativo, la visión general y los ejemplos que utilizaba para argumentar (y dirigirse a los niños y adolescentes), sino además en un intento por tratar de conciliar la “verdad científica con aquella religiosa” (Gilsoul y Poussin 2022, p. 22) introduciendo las teorías del evolucionismo al interior de una perspectiva finalista. Por ejemplo, en *El inconsciente en la historia* (1949), Montessori afirmaba que, para entender enteramente al hombre, era necesario

comprender su función y las relaciones —sincrónicas y diacrónicas— que entabla con los elementos del cosmos. Esta conciencia había pertenecido primero a las religiones y después a la ciencia, que estaba empezando a desarrollar una visión de la historia muy similar a aquella religiosa. Lo que aún faltaba era el pleno reconocimiento de la “relación recíproca de los eventos, la parte que en la Sagrada Historia se explica desde la concepción de Dios, el creador del mundo, quien dirige cada evento, dando la visión de un plan constructivo” (Montessori, 1949b, p. 200).

Montessori sostenía que, antes de la biología, la cual había considerado el *comportamiento* de los seres vivos únicamente desde la perspectiva de la *autoperefección* y de la *autoconservación*, la geología había realizado una lectura “en las primeras páginas sobre la historia de la Tierra [...] donde la vida es una energía constructiva que modifica el ambiente [...] como un trabajador o un ‘agente de la creación’”. Sus distintos comportamientos son guiados por los numerosos instintos enfocados al desempeño de funciones especiales orientadas al mantenimiento del “orden de la naturaleza”. Cada uno de los trabajos es indispensable y cada individuo adquiere una mayor adaptación con el proceso de la evolución, en la que todos desenvuelven una función frente a la propia salvación (Montessori, 1949b, pp. 202-203)⁶. Tras recorrer los albores de la evolución natural del planeta, Montessori declaró que “viviendo y creciendo hacia la perfección”, las formas vivientes cumplen “su tarea cósmica”, comprometidas inconscientemente con el mantenimiento de la pureza del aire y el agua, y con la transformación positiva y mejorada del ambiente (Montessori, 2021a, p. 73). Cada una de ellas, satisfaciendo las propias necesidades, según el comportamiento peculiar de su especie en la continua dialéctica de fuerzas constructivas y destructivas, resultaría espontáneamente integrada, es decir, en armonía con las demás. Ningún elemento natural, en este esquema, alberga en la propia interpretación la razón de ser: las plantas no aptas para la alimentación animal, por ejemplo, tienen al menos

4 Sobre la vida y obra de Stoppani, consultar Zanoni (2014). Entre las obras sugeridas por los intérpretes de la compleja y ecléctica articulación del pensamiento montessoriano, se señalan, además de Bergson (mencionado anteriormente), el solidarismo, conocido probablemente durante su periodo juvenil de estadía en Francia (Foschi y Cicciola, 2006, pp. 277-281); la filosofía de Hegel, abordada en las lecciones de Arturo Labriola —frecuentadas en Roma— (Gimbel, Emerson 2009); los preceptos de la Sociedad Teosófica, a los que se había inscrito en 1899 y con los que mantenía una estrecha relación durante el periodo en India —casi ininterrumpidamente desde 1939 hasta 1949— (Leucci, 2018; Giovetti, 2021), y, precisamente mediante Stoppani, la teosofía rosminiana (Giorgi, 2018, p. 28). Este hecho invita, además, a emprender posteriores reflexiones acerca de la colaboración (y autopoicionamiento) de Montessori en el debate cultural, político y teológico de su tiempo (Cives, 2014). Algunas coincidencias en la perspectiva y los lugares paralelos permiten sostener la hipótesis, al mismo tiempo, de la influencia más o menos directa de las *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1891) del prusiano Johann Gottfried Herder.

5 La hipótesis de un estrecho parentesco con Antonio Stoppani, en ocasiones promovido por la misma Montessori, parece ser invalidada por el árbol genealógico de Renilde Stoppani, madre de María, que el profesor Nedo Fanelli (subdirector de la fundación Chiaravalle-Montessori) tuvo la oportunidad de examinar —y amablemente compartió conmigo— (Honegger, 2018, pp. 20-22).

6 La concepción montessoriana de la naturaleza evoca efectivamente la curvatura que el primer modernismo había dado de la visión cristiana del mundo natural en el medioevo. Escribe Paolo Vidali (2022a, pp. 16-17): “un texto que Dios ha escrito y que los hombres pueden leer e interpretar. [...] La naturaleza es el segundo libro escrito por Dios, junto a la Revelación”. [La concezione montessoriana di natura ricorda effettivamente la curvatura che il primo modernismo aveva dato della visione cristiana medievale del mondo naturale come —scrive Paolo Vidali (2022a, pp. 16-17)— “un testo che Dio ha scritto creando e che gli uomini possono leggere e interpretare. [...] La natura è il secondo libro scritto da Dio, accanto alla Rivelazione”].

la función de purificar el aire (Montessori, 2011, p. 64). Parafraseando a Stoppani, Montessori describía a los seres vivos como semejantes a los “miembros organizados de una gran sociedad disciplinada [...] un potente ejército que combate para mantener el orden sobre la faz de la tierra” (Montessori, 1949b, p. 207; Stoppani, 1879, p. 76).

En una perspectiva que recuerda la “hipótesis de Gaia”, formulada en los años setenta por el químico James Lovelock (Scocchera, 2005b, p. 35), lo que hoy se reconoce como ecosistema, es decir, la Tierra en su totalidad, para la estudiosa italiana actúa como un organismo, “una persona viva” en la cual las diversas clases de seres vivos funcionan como órganos. Por ejemplo, en el contexto del mundo marino, el equilibrio de la presencia de carbonato de calcio se mantiene a través de los corales, que absorben la sustancia para multiplicarse; sin embargo, el abastecimiento de este elemento llega a los “pulmones del océano”, instalados en el fondo marino, gracias al movimiento de los peces, por lo que se desarrolla una función análoga a la del sistema circulatorio (Montessori, 2019, pp. 48-53)⁷.

Incluso la extinción de algunas formas de vida podía ser explicada mediante la óptica de la *providencia*, en vista de la preparación del ambiente para el advenimiento necesario de la “nueva energía cósmica” del hombre: su sacrificio. Al cumplir con “la tarea esencial en la economía de la creación” o “incapaz de adaptarse”, había permitido la aparición de depósitos de carbono, hierro y petróleo, indispensables en la obra del “agente principal de Dios en la tierra”; y es gracias a los dones de la *inteligencia* y la *fantasía* —voluntad y libertad— que se habría “construido la civilización” *sobrenatural* —de la cual se hablará más adelante— (Montessori, 2021a, pp. 66, 74-75 y 101-103)⁸.

Si se realiza un análisis genealógico de la sociedad humana, es posible observar la reproducción fractal del desarrollo en el organismo biológico cuando Montessori afirma que, “de la misma forma”, al nacer, los embriones espirituales “siguen un idéntico esquema de desarrollo y las mismas leyes”, incluidas aquellas que producen una diferenciación semejante a la padecida por los homólogos embriones físicos. De

hecho, cada individuo se diferenciará favoreciendo progresivamente las peculiares “tendencias” que lo llevarán a “elegir un lugar diferente en la sociedad” (Montessori, 2016, pp. 76-77) y a desempeñar una función útil para el bienestar del cuerpo social:

Existen, podríamos decir, grupos particulares de hombres que forman los órganos de la humanidad. Al principio, cada individuo efectúa muchas tareas, y así lo vemos en la sociedad primitiva cuando los individuos son pocos y todos tienen que dedicarse a trabajar sin especializarse [...]. Sin embargo, a medida que la sociedad evoluciona, el trabajo se especializa. Cada uno elige un particular tipo de trabajo. (Montessori, 2016, p. 44)

Dicho trabajo se convierte en su “propio ideal” y exige una “transformación psíquica necesaria en la tarea que debe cumplir”.

En *La mente absorbente* (1949), Montessori recuerda haber presenciado, en las escuelas que adoptaban su método, el desarrollo espontáneo de una “*sociedad* que actuaba como un solo cuerpo”, a partir de las “experiencias libres” de “convivencia social” entre niños de géneros y edades (de 3 a 6 años) diferentes. Normalizados⁹ y convertidos en “individuos independientes” gracias a la autoeducación y según las prescripciones de la naturaleza, los niños se encontraban dirigidos por un “poder interior” hacia la “integración”, que culminaba en la edificación de la “sociedad por cohesión”. Por lo que, sin necesidad de intervención por parte del adulto o de sus “predicas”, empezaban a madurar un espíritu de “fraternidad” con el “grupo” al que sentían pertenecer y en cuyo beneficio reconocían el propio bienestar (Montessori, 2016, pp. 224, 226, 231-233 y 241). “Las líneas de construcción” de la “vida social” eran comparadas precisamente con “las mismas del trabajo celular durante la construcción de un organismo”: la “sociedad cohesiva” encarna el “embrión espiritual” de la “asociación organizada”, en la cual se advierte la necesidad —que Montessori había visto originarse en los niños mayores de 6 años— de “reglas” y de “un líder que dirija la comunidad”. A través de la ascensión al grado de complejidad y conciencia, el humano “hecho natural” de la “vida en sociedad”, hasta la “vida adulta”, “se desarrolla como un organismo que muestra diferentes características durante su proceso evolutivo”. La sociedad necesita organización para funcionar adecuadamente. Aunque esta será ineficaz si en el fondo falta la cohesión —la cual, como se ha mencionado, no es fruto de la imposición, sino, más

7 Al momento de describir la “biosfera o esfera de la vida”, Montessori sostenía que su función, siendo “parte fundamental de la tierra, como la piel lo es de un animal, es aquella de crecer junto a ella, no solo para sí misma, sino para la conservación de la tierra” (Montessori, 2021a, p. 49).

8 Se han encontrado semejanzas entre dicha perspectiva y los planteamientos del teólogo jesuita Pierre Teilhard de Chardin (Duffy, 2000, pp. 187-188).

9 Sobre el concepto de *normalización* en Montessori, confróntese (2007, pp. 207-221)

bien, de un despliegue no obstaculizado de la “vida” misma— que garantiza la estabilidad y permite a las masas convertirse en “un grupo”, caracterizado según el “grado de desarrollo en la personalidad de los individuos” (Montessori 2016, pp. 231 y 234-237). La experiencia en India habría ofrecido a Montessori la posibilidad de explicar este fenómeno al compararlo con el proceso de producción de tejidos de algodón. Luego de la recolección y limpieza de los copos de algodón —la normalización y adaptación del niño—, sigue el “hilado” —la identificación y “formación de la personalidad” con “el trabajo y las experiencias sociales”—; posteriormente, los resistentes hilos se montan en el telar —la “cohesión de la sociedad”— y se unen a través del carrete durante el proceso de tejido —la “sociedad organizada por los hombres, [...] sostenida por las leyes y [...] bajo la dirección de un gobierno”— (Montessori, 2016, pp. 235-236).

Haciendo uso una vez más de la metáfora organicista, Montessori evocaba implícitamente a Spencer (1904, pp. 316-318), al afirmar que en la sociedad humana también los órganos de la comunidad se encontraban relacionados, por el “sistema circulatorio” del “gran río del comercio”, con los “mercaderes”, que funcionan como los corpúsculos rojos de la sangre. Lo que con poca frecuencia se manifestaba era la contraprestación por la “especialización” de las “células [...] del sistema nervioso”: el “órgano directivo” que armonizará plenamente las actividades y funciones del ya cohesionado cuerpo social, en pro del bienestar y el progreso general (Montessori, 2016, pp. 45-46). La especialización, en este caso, correspondería a la “transformación psíquica” desarrollada con el fin de ser “apto e idóneo para el trabajo” de dirección, en términos de competencia, conciencia y responsabilidad (Montessori, 2016, p. 46): “quien alcanza un nivel superior y tiene una tarea de guía, tiene y debe sentir la responsabilidad, no la autoridad de su posición” (Montessori, 2018, p. 138).

Para evitar malentendidos, es necesario decir que, en cuanto a las relaciones, dirimente en la historia del pensamiento político entre organización social y libertad —y entre *organismo* y *libertad*, retomando a propósito el título del volumen que compila los ensayos de Hans Jonas, publicado en 1973—, Montessori consideraba la “libertad individual” como un “elemento base” imprescindible, propedéutico para el nacimiento y fructífero perdurar de la sociedad: la automatización de los individuos (o su mera coexistencia extrasocial en un “cúmulo”) es causa de inanidad y no permite la elevación de la personalidad ni la realización de la misión cósmica humana. Aun así, la “asociación” humana, como ocurre en los animales superiores, no llega a

la unificación típica de las formas de vida primitivas, como, por ejemplo, las “colonias” de celenterados, “que no evolucionan” y “una sola se desarrolla a través de varios individuos” subsumidos en la colectividad (Montessori, 2004, pp. 154-156). “Existe una libertad fundamental”, argumentaba Montessori, “la libertad que es necesaria para el individuo por dos razones en la evolución de las especies: 1) ofrecer a los individuos posibilidades infinitas de perfeccionamiento y permitir al hombre identificar el punto de partida para un desarrollo integral; 2) posibilitar la formación de una sociedad de hombres. “La libertad es el problema que se encuentra en la base de la sociedad” (Montessori, 2004, p. 156). En *Educación para un nuevo mundo* se puede leer que

por lo general se considera la sociedad basada en el gobierno y las leyes: sin embargo, los niños nos enseñan que deben existir primero algunos individuos con voluntad desarrollada, y después un llamado que los invite a unirse, como un paso preliminar para cualquier organización. Es necesaria ante todo la fuerza de voluntad, después la cohesión orientada por el sentimiento y finalmente la cohesión de la voluntad. (Montessori, 2018, p. 139)

Hacia el organismo mundial de la “Nación Única”

La filosofía de la historia montessoriana indicaba como un hecho, y no solo como guía “ideal”, la tendencia de cada una de las civilizaciones hacia la progresiva agregación con el objetivo de construir “en un solo organismo” la “humanidad entera” (Montessori, 1949a, p. 165). El “breve resumen de la historia de la civilización humana” —desde la aparición del hombre hasta la romanización, encargada de difundir las conquistas del espíritu griego—, presentado en *La educación de las potencialidades humanas*, pretendía demostrar —como parte de la *educación cósmica* ofrecida al niño— que “al igual que los órganos, los diferentes centros de la civilización fueron impulsados para fortalecerse aisladamente, de modo que al ser puestos en contacto se pudieran agrupar en organizaciones más vastas” (Montessori, 2021a, p. 169). En el plan cósmico, un poco como en el arte culinario, se mezclan diversas civilizaciones a la espera de resultados determinados:

Se preparan por separado diferentes ingredientes, manipulándolos con cuidado y dejándolos cocer poco a poco con paciencia, hasta que lleguen a las condiciones deseadas y se puedan añadir al plato para darle ese sabor particular. [...] En lugar de una mezcla, parece que hubo una transformación

química que permitió la elaboración de algo nuevo y uniforme, algo que antes no existía. (Montessori, 2021a, p. 169)

No pocas veces el “encuentro” fecundo y necesario entre pueblos diferentes había ocurrido a causa de sangrientos conflictos y violencias (Montessori, 2004, p. 56). Desde las conferencias de *Educación y paz*, en las que se hace evidente la repercusión política de la especulación —situación que contribuyó a perjudicar las relaciones entre Montessori con el régimen fascista (Foschi, 2012, pp. 89 y ss.; Stefano, 2020, pp. 274-276)—, Montessori indicaba que en décadas precedentes se había presenciado un considerable y repentino salto de calidad¹⁰. Empleando un término —ausente en la obra de la estudiosa— acuñado precisamente por Stoppani, había iniciado la era antropozoica —que determinaba la llegada de la “fuerza telúrica” humana, equivalente a las “mayores fuerzas del globo” (Stoppani, 1873, p. 732)—, renombrada, un siglo después, *Antropoceno*: la fase geológica caracterizada por el impacto del hombre en el ecosistema (Lewis y Maslin, 2019, pp. 3-20). Ya que ningún elemento lleva una existencia meramente parasitaria¹¹, señala Montessori, también al hombre había sido encomendada una específica —y la más incisiva— “misión cósmica” en relación con las demás especies: desarrollar el “ambiente” y “transformar la naturaleza” (Montessori, 2004, pp. 81- 98).

Es así como, a través de los “descubrimientos y las aplicaciones científicas”, las innovaciones tecnológicas, el género humano aprendió a colmar las distancias, a comunicar sin límites entre los continentes, a manipular la materia para generar y difundir la energía eléctrica (Montessori, 2004, pp. 29-31). Por lo tanto, había creado una “super-naturaleza” —para nada “artificial”, derivada de una vocación implícita a su misma naturaleza humana— extendiendo el sis-

tema circulatorio del comercio, que se encargaba de la distribución de los productos para el trabajo, incluso desde lugares remotos, aumentando la “interdependencia” entre los pueblos, los cuales hacían parte de “un solo organismo, una Nación Única” (Montessori, 2004, pp. 30, 91 y 99)¹². “No es posible”, aseveraba la doctora,

fingir la existencia de naciones e intereses separados, como en el pasado. [...] Habrá siempre grupos y familias humanas con tradiciones e idiomas diferentes, pero no podrán conducir a naciones en el sentido tradicional de la palabra: tendrán que unirse como miembros de un solo organismo, o morir. (Montessori, 2004, p. 31)

“Entre un viejo mundo que termina y un nuevo mundo que ya ha comenzado”, se encontraba el pasaje de “dos épocas biológicas y geológicas” frente a una inexorable alternativa (Montessori, 2004, p. 26). Por un lado, en virtud de la propia indeterminación, podría haberse mantenido en la inconciencia o, en todo caso, adaptarse y seguir los dictámenes de una vida moral inadecuada y contrastante con las nuevas circunstancias, puesto que se caracteriza todavía por ser egoísta e individual. El primer caso se manifestaba en la eventualidad constante de la guerra —a causa de la política solo temporalmente prorrogable—, que aparecía nuevamente gracias a los “nacionalistas”, quienes “artificialmente” procuraban inculcar en los hombres “un apego exasperado a la propia nación” (Montessori, 2004, p. 91). Si esta era la opinión que Montessori tenía acerca de las aspiraciones del fascismo y el nazismo, no podía faltar una recriminación hacia la división de la humanidad bajo las lógicas de clase, emprendidas por el “unitarismo internacional”, es decir, los marxistas, que “habían considerado solo los intereses de una parte” y le apostaban “a una unión basada en la eliminación de los derechos del resto de la humanidad y a la destrucción de sus particulares elementos morales” (Montessori, 2004, p. 91).

Sin embargo, bajo la línea de una convicción que desde Jeremy Bentham y Spencer llegaba hasta *The Great Illusion* (1909) de Norman Angell (Castelli, 2019, pp. 21-37), la estudiosa advertía que precisamente en función de la interconexión y del beneficio mutuo, derivados de la cooperación comercial transicional, los conflictos armados se habían vuelto superfluos en el acaparamiento de los bienes y nocivos tanto para los derrotados como para los vencedores. Y, debido a la capacidad destructiva desarrollada con la técnica, corrían el riesgo de revelarse fulminantes

10 La rapidez con la que se dieron las transformaciones sociales y tecnológicas entre los siglos XIX y XX, según Montessori, está relacionada tanto con el desarrollo humano como con los procesos históricos: “si observamos la historia, podemos ver cómo por siglos la humanidad primitiva conservadora, incapaz de progreso ha vivido en el mismo nivel; pero esto no es más que la manifestación externa visible [...] lo que está pasando en realidad, es un continuo crecimiento interior que ocasiona una repentina explosión de descubrimientos, generando una aceleración en el proceso evolutivo. A este fenómeno le sigue un periodo de calma y progreso pausado, que posteriormente será nuevamente impulsado hacia el exterior” (Montessori, 2016, p. 117).

11 “No es posible que [el hombre] sea el primer parásito que aparece en la tierra, que ha venido solo para divertirse con los frutos del trabajo de otros seres vivos” (Montessori, 1949b, p. 208). “El parasitismo es abolido en la naturaleza” (Stoppani, 1879, p. 73).

12 Del mismo modo, el estadounidense Wendell Willkie habría apoyado la unidad entre las naciones en la obra de gran éxito *One World* (1943).

(Montessori, 2004, pp. 30 y 56): “Si las energías siderales son usadas por el hombre inconsciente, para destruirse a sí mismo, él tendrá éxito rápidamente; porque las energías de las que dispone son desmesuradas e infinitas” (Montessori, 2004, p. 26).

El “culto al interés personal”, por otra parte, provocaba el aislamiento de los individuos, dotados cada vez más de una “personalidad débil y oscilante”; herencia de un desarrollo marcado en la infancia por un dominio impuesto por el adulto: la “lucha entre el adulto y el niño” (Montessori, 2004, p. 18). “Como granos de arena en el desierto”, “estériles [y] despojados de cualquier espiritualidad que los vivifique”, pero capaces de transformarse en “un torbellino exterminador” si son impulsados por un “viento potente”, los “pobres egoístas” eran incapaces de controlar el “ambiente mecánico” fabricado por ellos mismos, del cual eran prisioneros, afligidos por un “complejo de inferioridad” (Montessori, 2004, pp. 14-16, 20, 39-40 y 62), en un marco que anticipa las reflexiones sobre la *vergüenza* y el *desnivel prometeico*, conceptos desarrollados por Günther Anders en los años cincuenta (Anders, 2010), aunque a diferencia del filósofo alemán, en Montessori la especificidad de las premisas antropológicas y las conclusiones no conducen a una resignación apocalíptica y desesperada.¹³

Al proyectar una imagen dramática que en parte recuerda a la traspuesta en la pantalla, de forma aparentemente burlesca, de Charlie Chaplin en *Modern Times* (1936), Montessori ejemplificaba el “desequilibrio entre el hombre y el ambiente” tecnológico con la impactante historia de un “joven panadero” exterminado por los engranajes de una “gran maquina productora de pan”: “El ambiente es semejante a aquella maquina colosal, capaz de producir increíbles cantidades de alimento, y el obrero arrollado representa la humanidad impreparada e imprudente, que queda atrapada y destrozada por aquello que debería proveerle abundancia” (Montessori, 1968, p. 20).

El otro camino que se habría podido —y debido— recorrer implicaría la “regeneración” espiritual y la fundación universal de una “nueva forma moral” (Montessori, 1949, p. XIII). “La responsabilidad del maestro hacia la humanidad es realmente grande”, como “guía esencial de las nuevas generaciones”,

explicaba Montessori (Montessori, 2021a, pp. 169 y 172). En efecto, como Montessori afirmará, si la humanidad hasta ese entonces había “vivido en un estado embrionario” y se encontraba “trabajando en un nuevo nacimiento, capaz de adquirir conciencia de su función y unidad” (Montessori, 2021a, p. 13), para que la regeneración ocurriera se habría tenido que favorecer, mediante experiencias y exploración en el ambiente —es decir, según un *método educativo* cooperante con el “mandamiento de la naturaleza” (Montessori, 2018, p. 63)—, el ejercicio de la capacidad adaptativa en el niño y el adolescente, en condiciones variadas y siempre mutables.¹⁴ Solo así se podría favorecer la comprensión de las dinámicas sociales.¹⁵

La “historia del universo” ofrecida al niño (Montessori, 2021a, p. 32) suscitaría en el joven “agradecimiento” tanto por los “héroes de la historia” (científicos, historiadores, inventores) como por los individuos “desconocidos”, lejos en el tiempo y en el espacio, que proveían, con su cotidiana fatiga, a las necesidades básicas de todos. Se habría alcanzado una “responsabilidad y devoción (casi) religiosa”, proyectadas hacia el pasado y el futuro, por toda la humanidad (Montessori, 1949a, pp. 166-167). Ya que “hoy en nuestros corazones no hay amor hacia los seres humanos, no obstante, lo mucho que hemos recibido de ellos, bajo forma de alimento, vestuario y tantos descubrimientos de los que nos beneficiamos”, lo “que es especialmente necesario, es que desde los primeros años el individuo sea puesto en relación con la humanidad”:

Al educar a los niños, pongamos nuestra atención en las multitudes de hombres y mujeres que la luz de la fama no ilumina, alimentando en ellos de esta forma, el amor por la humanidad; no el sentimiento vago y anémico que hoy es proclamado bajo concepto de fraternidad, ni el sentimiento político en el cual las clases trabajadoras deberían ser redimidas y elevadas. Lo verdaderamente necesario no es en absoluto un sentimiento paternalista ni caritativo hacia la humanidad, sino la conciencia reverente de su dignidad, la cual tiene un valor intrínseco. Esa tendría que ser cultivada como un sentimiento religioso, [...] nadie puede amar a Dios, si permanece indiferente hacia el prójimo. (Montessori, 2021a, pp. 45-46)

13 El origen del análisis de Anders se encuentra efectivamente en la obra sobre *Patología de la libertad. Ensayo sobre la no identificación*, de 1937 (Anders, 2015), inspirada en el debate que tuvo lugar en Alemania, a finales de los años veinte, en relación a la “posición del hombre en el cosmos”, para citar el título de la obra de Max Scheler de 1927, a la que siguieron las intervenciones de Helmut Plessner sobre *Los grados de lo orgánico y el hombre* (1928) y de Martin Heidegger sobre *Los conceptos fundamentales de la metafísica* (1929).

14 “El adulto no es adaptable. [...] Como consecuencia, si queremos modificar las costumbres y hábitos de un país, o si queremos acentuar con mayor vigor las características de un pueblo, debemos actuar sobre el niño, porque se podría hacer muy poco en el adulto. Para cambiar una generación o una nación, para ejercitar una influencia hacia el bien o el mal, para reavivar la religión o desarrollar la cultura, tenemos que mirar al niño, que es omnipotente” (Montessori, 2018, pp. 52-53).

15 Sobre este aspecto, confróntese Montessori (2019).

Un ejemplo concreto del cuidado que se debería tener con el otro, con el cual se mantiene una conexión inseparable, se encuentra, según Montessori, en el compromiso de los grupos más ricos (naciones o segmentos de la sociedad) para garantizar un “nivel medio” y permitir la superación de las desigualdades materiales más acentuadas:

La ayuda a los que se encuentran en condiciones inferiores o a los que no poseen mínimamente recursos materiales. Es una forma de asegurar la salvación de todos: por consiguiente, interés común. Las verdaderas defensas contra la llegada de guerras o revoluciones, consisten principalmente en “nivelar” los tan marcados desniveles entre grupos humanos —y en procurar los medios más eficaces— para que todos puedan participar sin excepción. (Montessori, 2000, p. 166)

El niño, “anillo de conjugación entre las diferentes fases de la historia y los diferentes niveles de civilización”, “padre del hombre” —según la fórmula basada en el poeta romántico William Wordsworth—, “capaz de actuar libremente” en el ambiente e “influir en él” (Montessori, 2016, p. 67; Montessori, 2021b, p. 49), habría creado un círculo virtuoso y permitiría la completa implementación de la “organización mundial” en “organismo” (Montessori, 2021a, p. 112) —de la cual la estudiosa de Chiaravalle destacaba la premura frente a las devastaciones del segundo conflicto mundial—.

Una nueva moral para la “última revolución”

Se habría llevado a cabo una transición adicional hacia la integración funcional espontánea. Tras dejar de ser dominado por los “engranajes de un mundo mecánico y burocrático”, sin delegar a estos la puesta en marcha del progreso (Montessori, 2004, p. xii), el “nuevo hombre, el hombre mejorado”, unido a sus semejantes por el “amor” —el “instinto de protección” de la especie, el cual tiene que despertarse, así como la “crianza de un niño” según las “exigencias de la naturaleza”, sobre todo en la civilización occidental (Montessori, 2004, pp. 23, 25 y 142; Montessori, 2016, p. 108)¹⁶—, habría conscientemente coordinado y armonizado con ellos su propia actividad. Lo anterior, sin pretender un posible regreso a la condición premoderna, sino asumiendo el control de la técnica para poder

dirigirla hacia el bienestar del ambiente interno, en el “nuevo mundo” realmente cohesionado y pacífico (Montessori, 2004, pp. 49 y 58).¹⁷

Es evidente, la dirección que toman los planteamientos montessorianos hacia un enfoque plenamente ecológico y *ecocéntrico*, que acentúan las intervenciones posteriores a su experiencia en la India. “Al centro de esta posición”, explica Paolo Vidali, se encuentra la

extensión del valor moral que va más allá de lo humano y trasciende la vida orgánica, hasta incluir a cada uno de los entes en toda la comunidad de existencia. Montañas, ríos, mares, desiertos, bosques... constituyen una extensa variedad de entidades, vivas y no vivas, interconectadas a la red del ecosistema al cual pertenecen. El ecocentrismo, pone al centro de la reflexión ética, no una especie, ni los entes vivos, sino las relaciones ecológicas y el sistema que las estructura. Ampliando el horizonte ético hasta llegar a los confines del sistema Tierra e incluir vivos y no vivos, unidos por un destino común. En esta perspectiva, el mismo ecosistema tiene un valor intrínseco. (Vidali, 2002b, § 6.2.4)

Al reconocer la correlación en cada ser de la creación,¹⁸ Montessori incluía en la revelación de la humanidad, como “agente de la creación” y “obrero del universo” al interior de la “evolución cósmica”, la contribución a la custodia del equilibrio dinámico del “orden de la naturaleza” (Montessori, 1949a, pp. 167-168). Entonces, el bienestar de hombre, ante sus ojos, era inseparable del bienestar del planeta: el hombre

está convencido de tener que trabajar para sí mismo, para su familia y su país, sin embargo todavía debe adquirir conciencia de las mayores responsabilidades en el cumplimiento de una tarea cósmica, se trata de tener que trabajar con los otros en pro del ambiente en el que vive, del universo entero, así como dice la Biblia “giman y fatiguen juntos” para llevar a cabo la creación. (Montessori, 2021a, p. 66)

17 El psicoanalista Mario M. Montessori Jr., nieto de María, evidenciaba en 1976 que los avances tecnológicos representaban una “amenaza, porque el desarrollo del hombre no ha mantenido el ritmo con su progreso tecnológico. El hombre no es consciente de su posición cambiante en el mundo, y por lo tanto continúa albergando todos los prejuicios arraigados en su alma a lo largo de la historia. [...] La verdadera libertad se podrá alcanzar cuando se recupere el equilibrio entre el hombre y su ambiente: en otras palabras, cuando el hombre desarrolle nuevos valores y así tenga un dominio más completo de su ambiente. Solo entonces será capaz de romper los vínculos inútiles autoimpuestos y ofrecer una sólida orientación en el mundo que habita” (Montessori, M., 1976, p. 86).

18 “Quien posee este sentimiento, se hace ‘respetuoso y conservador’ no solo de la vida humana, sino de todas las cosas que existen” (Montessori, 1949a, p. 167)

16 Al hacer énfasis en la centralidad de dicho instinto, Montessori se refería a menudo al naturalista Jean-Henri Fabre.

Por medio de la “educación desde el nacimiento”, escribía Montessori, se cumpliría la “última revolución”: “una revolución exenta de cualquier tipo de violencia, que una a todos en un fin común, y los atraiga hacia un solo centro” (Montessori, 2016, p. 16).

Con base en lo que consideraba como la objetiva racionalidad del sistema teleológico de la naturaleza, en la cual la humanidad estaría plenamente inscrita —aunque con un *status* “privilegiado” del que derivan honores y obligaciones—, María Montessori promovía la fundación de una *nueva moral* que pudiera contemplar el equilibrio entre libertad y responsabilidad; individualidad y pertenencia; derechos y deberes; consentimiento y pluralismo; conservacionismo y progreso; y, al mismo tiempo, prestara atención tanto a los beneficios como a los peligros de la innovación tecnológica para el hombre mismo y para el ambiente (ya que uno es parte del otro). Su multidisciplinar prisma anticipó muchos de los nodos temáticos sobre los cuales se concentraría el debate en los años posteriores a su fallecimiento y alrededor de los cuales continuaría girando, con una notable urgencia, para responder a los retos excepcionales del presente: una razón adicional para continuar, en la perspectiva que contempla una reflexión ética de la responsabilidad y sus implicaciones en el ámbito político, la investigación de una mujer cuyo pensamiento está lejos de ser el de una “pobre filósofa”.

Referencias

- Anders, G. (2010[1956]). *L'uomo è antiquato. I. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* [El hombre es anticuado. I. Consideraciones sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial]. Bollati Boringhieri.
- Anders, G. (2015). *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione* [Patología de la libertad. Ensayo sobre la no identificación]. Orthotes.
- Babini, V.P. y Luisa, L. (2000). *Una “donna nuova”: il femminismo scientifico di Maria Montessori* [Una “mujer nueva”: el feminismo científico de María Montessori]. FrancoAngeli.
- Castelli, A. (2019). *The Peace Discourse in Europe* [El discurso de paz en Europa] 1900-1945. Routledge.
- Cavallera, H. (1989). Il progetto politico-educativo di Giuseppe Sergi [El proyecto político- educativo de Giuseppe Sergi]. *Nuovi Studi Politici*, (3), 43-63.
- Cicciola, E. y Foschi, R. (2017). Giuseppe Sergi tra pensiero positivista e impegno politico [Giuseppe Sergi entre penamiento positivista y compromiso político]. *Physis. Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, (1-2), 169-192.
- Cives, G. (2014). Maria Montessori tra scienza, spiritualità e laicità [Maria Montessori entre ciencia, espiritualidad y laicidad]. *Studi sulla Formazione*, (2), 119-147.
- Duffy, D. (2000). Dalla geologia alla storia [Desde la geología hasta la historia]. En G. Honegger *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita* (pp. 186-195). Franco Angeli.
- Foschi, R. (2012). *Maria Montessori*. Ediesse.
- Foschi, R. y Cicciola, E. (2006). Politics and Naturalism in the Twentieth Century Psychology of Alfred Binet. *History of Psychology*, (9), 267-289.
- Frierson, P. (2018). Maria Montessori's Metaphysics of Life. *European Journal of Philosophy*, 26(3), 991-1011. <https://doi.org/10.1111/ejop.12326>
- Galeazzi, G. (2006). L'umanesimo cosmico di Maria Montessori [El humanismo cósmico de María Montessori]. En M. Montessori, *Formazione dell'uomo e educazione cosmica* [Formación del hombre y educación cósmica] (a cura di G. Galeazzi) (pp. 11-41). Quaderni del Consiglio regionale delle Marche.
- Gilsoul, M. y Poussin, C. (2022[2020]). *Maria Montessori. Una vita per i bambini* [María Montessori. Una vida para la infancia]. Giunti.
- Giorgi, F. de. (2018). Maria Montessori tra modernisti, anti-modernisti e gesuiti [María Montessori entre modernistas, antimodernistas y jesuitas]. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, (25), 27-73.
- Gioveti, P. (2021). *Maria Montessori. Una biografia*. Mediterranee.
- Honegger, G. (2000). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita* [Montessori: ¿por qué no? Una pedagogía para el crecimiento] (a cura di G. Honegger Fresco) (pp. 186-195). FrancoAngeli.
- Honegger, G. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze* [Maria Montessori, una historia actualizada. Vida, pensamiento y testimonios]. Il Leone Verde.
- Leucci, T. (2018). Maria Montessori en Inde. Adoption et adaptation d'une méthode pédagogique. En T. Leucci, C. Markovits y M. Fourcade (coords.), *L'Inde et l'Italie*.

- Rencontres intellectuelles, politiques et artistiques* (pp. 245-285). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lewis, S. y Maslin, M. (2019). *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene* [El planeta humano. Cómo creamos el Antropoceno]. Einaudi.
- Mingardi, A. (2011). *Herbert Spencer*. Continuum.
- Montessori, M. (1949a). Che cos'è l'educazione cosmica [Qué es la educación cósmica]. En G. Honegger, *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita* (pp. 165-168). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1949b). L'inconscio nella storia [El inconsciente en la historia]. En M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari* [El método del niño y la formación del hombre. Escritos y documentos inéditos y raros] (a cura di A. Scocchera) (pp. 199-217). Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (1968[1949]). *Formazione dell'uomo* [Formación del hombre]. Garzanti.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari* [El método del niño y la formación del hombre. Escritos y documentos inéditos y raros] (a cura di A. Scocchera). Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2004[1949]). *Educazione e pace* [Educación y paz]. Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2006). *Formazione dell'uomo e educazione cosmica* [Formación del hombre y educación cósmica] (a cura di G. Galeazzi). Quaderni del Consiglio regionale delle Marche.
- Montessori, M. (2011[1938]). *La teoria cosmica* [La teoría cósmica]. *Il quaderno Montessori*, (109), pp. 57-64.
- Montessori, M. (2016[1949]). *La mente del bambino* [La mente absorbente del niño]. Garzanti.
- Montessori, M. (2018[1946]). *Educazione per un mondo nuovo* [Educar para un nuevo mundo]. Garzanti.
- Montessori, M. (2019[1948]). *Dall'infanzia all'adolescenza* [De la infancia a la adolescencia] (1948) (nuova edizione a cura di C. Tornar). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (2021a[1948]). *Come educare il potenziale umano* [La educación de las potencialidades humanas]. Garzanti.
- Montessori, M. (2021b[1950]). *Il segreto del bambino* [El secreto de la infancia]. Garzanti.
- Montessori, M. Jr. (1976). *Education for Human Development. Understanding Montessori*. Shoken Books.
- Moretti, E. y Dieguez, A. (2019). Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia [El difícil equilibrio entre catolicismo y teosofía]. En R. Foschi, E. Moretti y P. Tralbalzini (ed.), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, riaborazioni, censure, opposizioni al Metodo* (pp. 95-112). Fefè Editore.
- Radice, S. (1920). *The New Children. Talks with Dr. Maria Montessori*. Frederick A. Stokes Company.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori* [Infancia y sociedad en María Montessori]. Armando.
- Scocchera, A. (2005a). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo* [Maria Montessori. Una historia para nuestro tiempo]. Opera Nazionale Montessori.
- Scocchera, R. (2005b). Una lezione magistrale di Maria Montessori. Dieci anni di educazione cosmica a Sant'Andrea [Una lección magistral de María Montessori. Diez años de educación cósmica en Santa Andrea]. *Vita dell'infanzia*, (3-4), 35-39.
- Spencer, H. (1904). *Introduzione alla scienza sociale* [Introducción a las ciencias sociales] (1873). Bocca.
- Stefano, C. de. (2020). *Il bambino è il maestro* [El niño es el maestro. Vida de María Montessori]. *Vita di Maria Montessori*. Rizzoli.
- Stoppani, A. (1873). *Corso di geologia* [Curso de geología] (vol. II). Bernardoni e Brigola Editori.
- Stoppani, A. (1879[1875]). *Acqua ed aria, ossia la purezza del mare e dell'atmosfera fin dai primordi del mondo antico* [Agua y aire, la purezza del mar y de la atmósfera desde los inicios en el mundo antiguo] (nuova edizione per cura di A. Mallarda). Società Editrice Internazionale.
- Vidali, P. (2022a). L'idea di natura in Occidente [La idea de naturaleza en Occidente]. En M. Ghilardi, G. Pasqualotto y P. Vidali, *L'idea di natura in Oriente e Occidente*. Scholè.
- Vidali, P. (2022b). *Storia dell'idea di natura* [Historia y naturaleza]. *Dal pensiero greco alla coscienza dell'Antropocene*. Mimesis.
- Zanoni, E. (2014). *Scienza, patria, religione. Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento* [Ciencia, patria, religión. Antonio Stoppani en la cultura del siglo XIX]. FrancoAngeli.

Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori

71

Time, Childhood and Economy. Three Questions to Update the Reading of Maria Montessori
Tempo, infância e economia. Três perguntas para atualizar a leitura de Maria Montessori

David Andrés Rubio-Gaviria*
María Isabel Heredia-Duarte**

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Rubio, D. y Heredia, M. (2023). Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori. *Pedagogía y Saberes*, (58), 71-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17207>

* Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4102-8267>

** Estudiante de doctorado en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. miherediad@pedagogica.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9107-2493>



Resumen

María Montessori es una de las autoras más recordadas de la Escuela Nueva. Sus trabajos han sido una referencia importante para la producción de discurso sobre educación y pedagogía en el último siglo. Sin embargo, a pesar de su relevancia, el trabajo de la médica italiana ha tenido apropiaciones que, en muchos casos, no coinciden con sus principios pedagógicos, sus fundamentos filosóficos o su concepción sobre el niño. Es así que el artículo se propone una revisión directa de algunas de sus obras, localizadas en momentos distintos de su producción intelectual, con el fin de discutir tres de sus principales ideas: el lugar de la etapa infantil en la evolución del ser humano; la discusión sobre “el niño como adulto en miniatura” y su noción de “ambiente educativo”.

Palabras clave:

María Montessori; niño; educación

Abstract

María Montessori is one of the most remembered authors of the Active Education. His works have been an important reference for the production of discourse about education and pedagogy in the last century. However, despite its relevance, the work of the Italian has had appropriations that, in many cases, do not coincide with her pedagogical principles, her philosophical foundations or her conception of the child. This paper proposes a direct review of some of his works, located at different moments of his intellectual production, in order to discuss some of his concepts and ideas.

Keywords:

Maria Montessori; child; education

Resumo

María Montessori é uma das autoras mais lembradas da Escola Nova. Suas obras têm sido uma importante referência para a produção do discurso em educação e pedagogia no século passado. No entanto, apesar de sua relevância, a obra da médica italiana teve apropriações que, em muitos casos, não coincidem com seus princípios pedagógicos, seus fundamentos filosóficos ou sua concepção de criança. Assim, neste artigo propõe-se fazer uma revisão direta de algumas de suas obras, localizadas em diferentes momentos de sua produção intelectual, a fim de discutir três de suas principais ideias: a do lugar da fase infantil na evolução do ser humano; a discussão sobre “a criança como um adulto em miniatura” e sua noção de “ambiente educacional”.

Palavras-chave:

Maria Montessori; criança; educação

Introducción

Dentro y fuera de la comunidad académica, tal vez no haya otro nombre que encarne mejor la Escuela Activa como el de María Montessori. En una nota del 10 de enero del 2020, se lee en la versión digital de un diario de amplia circulación nacional:

Educación, pedagogía, ciencia, medicina, psiquiatría, filosofía, biología, antropología, psicología y feminismo. Esos fueron los superpoderes de María Tecla Artemisia Montessori, la primera mujer que se graduó de la facultad de Medicina en Italia y que transformó la educación y la enseñanza como se conocía hasta 1907. (El Tiempo, 10 de enero del 2020, párr. 1)

Realizada para promocionar una colección de textos infantiles de vidas inspiradoras, conocida como *Mis pequeños héroes*, Montessori tiene un lugar en medio de personajes como Neil Armstrong, Frida Kahlo, Albert Einstein o Luis Pasteur. Tal podio no es menor. Los temas que se seleccionan para el público infantil lector —sobre todo en lo que a personajes representativos de la ciencia y el arte concierne—, primero, deben traspasar los cercos académicos y, de una u otra manera, entrar a formar parte de la cultura popular. Montessori, al parecer, ya no es dominio exclusivo de las revistas especializadas en pedagogía ni de las facultades de educación.

El hecho de que el legado de una exponente de la Escuela Activa tenga tanta fuerza de difusión resulta inquietante. Más aún lo es la multiplicidad de artículos, libros y columnas de opinión que mencionan su nombre o citan ávidamente su método —independientemente del nivel de especialización de autores y públicos—. Sobre esta inquietud, quisimos presentar estas líneas que tienen como fin examinar algunas de las categorías de la médica italiana, pues, en varios materiales revisados, notamos que en raras ocasiones se le cita de manera directa. En tiempos de conmemoración de los setenta años de su fallecimiento, es preciso volver a revisar sus textos y encontrarnos con los motivos que la han llevado a formar parte de los “héroes infantiles”.

En medio de los múltiples imaginarios acerca de la médica escolanovista, consideramos que es tiempo de volver a preguntarnos: ¿cuáles eran las categorías centrales de su pensamiento?, ¿en qué saberes disciplinares se soportaban tales categorías?, ¿qué hace particular a Montessori entre los otros exponentes de la Escuela Nueva?, y, entre los múltiples imaginarios

que encontramos sobre ella en la cultura popular, ¿qué tan cerca o lejos están estos imaginarios de sus planteamientos?

Para tales fines, emprendimos una revisión y tematización de sus categorías a partir de la lectura de algunas de sus obras. Releerla y aislar sus conceptos nos permitió encontrar una Montessori oculta, una que no sospechamos en medio de la marea de aclamaciones dirigidas a su poco cuestionado método. Y es que, en efecto, parte de nuestro interés era ir más allá del método para descentrarnos un poco del lugar común. En este ejercicio, realizamos una selección de obras escritas por la autora y buscamos evitar en lo posible las interpretaciones en segundo o tercer nivel. Reunimos entonces textos tempranos, entre ellos, *Antropología Pedagógica*, publicado en 1911; *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei bambini”*, de 1909; e *Ideas generales sobre mi método*, de 1917. Se tuvieron en cuenta también textos de la medianía de su vida intelectual como *El niño: el secreto de la infancia* y *Educación y paz*, los dos escritos durante la década de 1930. Finalmente, también contemplamos un texto cercano a su fallecimiento: *La formación del hombre*, que hizo su aparición en 1949.

El trabajo de tematización consistió en aislar las categorías encontradas en los textos, aunque los análisis que incluimos aquí corresponden apenas a tres asuntos que consideramos importantes y problemáticos, en el sentido que merecen ser discutidos, y que aquí presentamos como *cuestiones*. El análisis e identificación de estas cuestiones fue posible gracias a investigaciones preliminares sobre el periodo histórico y a propósito de los conceptos de *tiempo* y *aprendizaje* en la literatura de la Escuela Activa. Sobre la primera, a la que dimos el nombre de *infancia como categoría atemporal*, revisamos la relación tiempo-infancia en María Montessori; con la segunda cuestión, que decidimos llamar *la falacia del niño como adulto en miniatura*, sometemos a análisis este enunciado que, según dicen algunas fuentes, es de autoría de la italiana; por último, la tercera cuestión, *economía y ambiente*, permite examinar la vinculación entre las ideas de intervención sobre el ambiente y los modos de gobierno liberales. Es nuestro propósito que este trabajo tribute a fortalecer miradas más detenidas sobre sus aportes conceptuales y, de esta manera, contribuya a rescatar su obra en medio del ruido estridente que ha dejado su método. Con esto, pensamos, se podría valorar su legado en una justa medida.

Tres cuestiones acerca de María Montessori

Son bien conocidos los aportes realizados por Montessori a la construcción del concepto de *infancia* en la primera década del siglo xx. Se podría decir, incluso, que se trata de una categoría que estructura toda su obra y de la cual se desprende todo el artificio de su difundido método. Según Sáenz *et al.* (1997), en ese tiempo los saberes modernos en su conjunto “privilegiaban el estudio de la infancia, a la que consideraban la etapa de mayor importancia en la evolución del ser humano” (p. 24). Allí encontramos a Montessori, encauzando su saber médico hacia el estudio y la observación del niño. En todo caso es preciso aclarar que en este encuadre con los saberes modernos se desprenden también matices y pequeños detalles que merecen nuestra atención.

El trabajo de Montessori pertenece al grueso de los saberes modernos que estructuraron el concepto de *infancia* a comienzos del siglo xx, pero también resulta interesante posar una mirada detallada sobre la manera como estos saberes modernos fueron apropiados por la médica. En primera instancia, podríamos decir que la noción de *infancia* no es tan central en su pensamiento como podría imaginarse (aunque naturalmente sí es mencionada). En su lugar, encontramos más bien al *niño*, que, como concepto y posición del sujeto, la médica detalla en sus trabajos al dedicarle en cada uno de ellos un buen espacio, ya sea para develar sus observaciones o para realizar profundas críticas a su invisibilidad en la sociedad y la educación de su época. Se dirá, en efecto, que la mirada sobre el niño conduce, de manera natural, a la categoría de *infancia*, pero, en términos de Montessori, la infancia no se comporta como una categoría temporal a la que todos estamos acostumbrados. De estas reflexiones se puede extraer un rico panorama de la figura del niño; de hecho, estas reflexiones contribuyeron al concepto de *infancia*, pero haciendo algunas salvedades que aquí llamaremos *cuestiones*.

Cuestión 1. Infancia como categoría atemporal

La primera cuestión tiene que ver con la anulación de la idea de infancia en su acepción temporal, es decir, como *etapa* en la vida del ser humano. Puede resultar natural pensar que saberes como la medicina, la antropología o la sociología miraban la infancia del mismo modo en que se imagina una línea recta de progreso hacia el futuro. Así, para la Escuela Activa en

general, la infancia constituye una etapa que merece atención en relación con la realización plena del hombre en la vida adulta y, por ende, con una mejor sociedad. Tal acepción nos pone frente a una categoría en movimiento, sustentada desde el discurso biológico y evolucionista, que al parecer se conduce en línea recta hacia el progreso:

[La infancia] se trata de una etapa natural y necesaria en la vida humana, la cual era preciso proteger para que cumpliera su función biológica, para que el niño fuera construyendo los mecanismos activos de adaptación al mundo social y natural que le permitirán desarrollarse saludablemente, así para que funcionara progresivamente y fuera de utilidad social al llegar a la vida adulta. (Sáenz *et al.*, 1997, p. 26)

Esta progresión es la que expone a la infancia como categoría temporal y en movimiento, pero, tras nuestras revisiones, es lícito sospechar que en Montessori la infancia también ocupe un lugar de *etapa o estadio* en la materialización del *progreso*, entendido este en la versión clásica, es decir, como ese decurso hacia el horizonte de perfección humana —como alguna vez se imaginó en la modernidad del siglo xviii—. A partir de nuestras investigaciones,¹ podemos proponer que es seguro afirmar que este progreso moral —o *hacia mejor*, como bien lo había establecido Kant en 1784 y luego en 1798²— permaneció intacto hasta comienzos del siglo xx. En contraparte, sostenemos que los saberes que estructuraron el concepto de *infancia*, como la medicina y la biología, no contienen ya esta idea asintótica del progreso; María Montessori es un claro ejemplo de esto. Entre el ensayo de Kant titulado “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor”, escrito en 1879, y “El origen de las especies por la selección natural” de Charles Darwin, publicado en 1859, hubo una transformación importante de la concepción del tiempo como progreso hacia el futuro, en especial porque las aspiraciones de progreso ya no estaban dadas en materia de la humanidad (o el hombre), sino recortadas en el marco de las naciones y las repúblicas —a la manera

1 Nos referimos a la tesis doctoral “Historia del aprendizaje como historia de la gubernamentalidad neoliberal” (Rubio, 2017) y a la tesis doctoral en curso de Heredia, que lleva por título “El futuro como tiempo de la educación. Un examen sobre el diseño del hombre en el siglo xx”. En ellas se exponen dos genealogías acerca de la emergencia los conceptos de aprendizaje y tiempo en el contexto de aparición de la Escuela Activa, que sustentan las ideas de este artículo.

2 En específico nos referimos respectivamente a los ensayos: “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita” y “Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor” (Kant, 1985).

en que se aparejan los discursos del liberalismo y la evolución—. Bertrand Russell describe este aspecto en los siguientes términos:

La fuerza motriz de la evolución, según él [Darwin], es una especie de economía biológica en un mundo de competencia libre. Fue la doctrina de la población de Malthus la que sugirió a Darwin la lucha por la existencia y la supervivencia del más apto como origen de la evolución. Darwin era liberal, pero sus teorías tuvieron consecuencias en cierto grado hostiles al liberalismo tradicional. La doctrina de que todos los hombres nacen iguales y que las diferencias entre los adultos se deben totalmente a la educación era incompatible con su acentuación de las diferencias congénitas entre miembros de la misma especie. (1946, p. 721)

Por otra parte, si bien el discurso evolucionista es evidente en los exponentes de la Escuela Activa, y de manera innegable en María Montessori, también es importante tener en cuenta que este no permaneció estático hasta los tiempos en que fue asimilado por la médica. A comienzos del siglo xx ya había revisiones y versiones distintas a las expuestas originariamente por Darwin (1921 [1859]), en cuya apuesta evolutiva primaba aún cierta idea de perfeccionamiento cuando afirma, por ejemplo, que “el resultado final es que todo ser tiende a perfeccionarse más y más, en relación con las condiciones. Este perfeccionamiento conduce inevitablemente al progreso gradual de la organización del mayor número de seres vivientes, en todo el mundo” (p. 275). La más importante de estas revisiones, directamente asumida por Montessori, es la que había realizado el médico y botánico holandés Hugo De Vries, cuyas teorías de la mutación van a aparecer entre 1901 y 1903 (Pereira, 2000). Esto lo podemos constatar en el siguiente fragmento de 1915, tomado de *El método de la pedagogía científica aplicado a la Educación de la infancia en las “Case dei bambini”*:

El factor ambiente es sin duda alguna secundario a los fenómenos de la vida; puede modificar, puede ayudar o destruir; pero no puede nunca crear. Las teorías modernas de la evolución, desde Naegli hasta De Vries, consideran el factor interno como la cosa esencial en la transformación de la especie y en la del individuo. Los orígenes del desarrollo, ya sea en la sucesión filogenética como en la ontogenética, son interiores [...]. Esta idea tan brillante expuesta por De Vries en su obra *Mutations Theorie*, arroja mucha luz sobre los límites de la educación. Nosotros podemos ejercer una influencia sobre las variaciones que están relacionadas con el ambiente, aunque siempre dentro de los límites que estas variaciones tienen fijadas en las especies y en los

individuos. Pero no sobre las transformaciones. Estas se hallan relacionadas con las fuentes mismas de la vida, y su potencia reside en la influencia del ambiente. (Montessori, 1915 [1909], p. 109)

Como vemos, la categoría *ambiente*, tan central en su obra, tiene como punto de partida la revisión de la teoría evolutiva; sobre el ambiente regresaremos más adelante. Por ahora, interesa explicitar que la referencia a la evolución en Montessori no puede ser asumida en términos de lo que, en general, comprendemos por *lo evolutivo*, a saber, el llano y lento progreso de la especie más adaptada. La cercanía con el saber biológico de la evolución tiene que ver con una idea no necesariamente progresiva, según lo expuesto por De Vries, en donde “nuevas especies o variedades podrían ser formadas en un único paso (con saltos) a partir de la especie paternal que continuará existiendo sin modificarse durante el proceso” (Pereira, 2000, p. 259). En tal sentido, la apuesta de Vries es totalmente contraria a la de Darwin. Según él, la evolución no necesariamente sería progresiva, sino que, además, daría lugar a transformaciones en el orden de la ontogénesis. Esta cuestión reafirma para la educación, según Montessori, el desarrollo del individuo de manera independiente a la especie o la filogénesis:

Cito una de las respuestas más interesantes dadas por el biólogo holandés Hugo de Vries en sus clásicos estudios experimentales sobre el desenvolvimiento de los seres vivos, a saber: que determinadas condiciones de ambiente pueden dar resultados diversos si se aplican en estados diferentes de desenvolvimiento intelectual. Según esto, condiciones extraordinariamente favorables durante cierto período pueden ser indiferentes y hasta desfavorables en períodos sucesivos. De aquí resulta que “el momento” que el ser en vía de desenvolvimiento atraviesa debe ser considerado en sí mismo y no en relación con las necesidades de la vida de la especie, o con las necesidades de la vida del individuo adulto. El verdadero desenvolvimiento depende no de una precoz “orientación” o “adaptación” del ser infantil a las finalidades de la especie, sino de la posibilidad de realizar las condiciones de vida necesarias en el “momento presente” de la propia evolución. (Montessori, 1957 [1917], p. 53)

Que la evolución se pueda producir en saltos no necesariamente progresivos y que, además, tenga como punto de partida el interior del individuo en una relación independiente con la especie, son afirmaciones que involucran una transformación en la percepción del tiempo, entendido en su versión clásica bajo la idea del progreso. En la acepción de De Vries, la

evolución constituye un hecho del presente más que del pasado y, menos aún, ligado al futuro, pues el individuo —en su constitución celular nuclear— puede evolucionar de manera independiente al objetivo global de la conservación de la especie. Esto sería lo que determina la multiplicidad de caracteres, que ya no serían necesariamente producto de la herencia como transmisión o copia exacta de los progenitores (Pereira, 2000). Analicemos ahora tales acepciones aplicadas a la educación. Empecemos por afirmar que Montessori establece que lo que realmente importa en el plano evolutivo de la educación no es el niño físico, sino el niño psíquico:

Lo que podría dar un definitivo y poderoso impulso a la mejora de los hombres no será el niño físico, sino el niño psíquico. El *espíritu del niño* podrá determinar lo que quizá sea el progreso real de los hombres y acaso, ¿quién lo sabe?, el inicio de una nueva civilización. (Montessori, 1982 [1936], p. 28)

Este *niño psíquico* es solo posible en el interior del individuo, punto de partida del “progreso real de los hombres”. Tengamos en cuenta, de ahora en adelante, que la noción de *progreso* (o *evolución*) aquí ya no implica un lento avance civilizatorio o filogenético hacia un objetivo común, sino que está circunscrito a unas transformaciones del presente, incluso abruptas, que tienen como punto de partida el interior del individuo-niño en relación con el ambiente directo. Este niño psíquico sería el responsable de la resolución de los problemas individuales y sociales que han escapado al individuo adulto, parafraseando el trabajo *El niño: el secreto de la infancia* de la médica escolanovista (Montessori, 1982 [1936]). En *Antropología pedagógica*, uno de sus primeros textos, le otorga al niño, por encima de los adultos, el alcance de *lo humano*, categoría que, en los tiempos de la Ilustración, fue la meta final de la educación:

Hemos concebido a los niños según una idea fantástica nuestra, haciendo de ellos una especie humana distinta de aquella a la que pertenecen los adultos. De hecho, son nuestros hijos, más puramente humanos que nosotros mismos. Lo bello y lo verdadero tienen para ellos una intensa fascinación, en la que se sumergen como en algo realmente necesario para su existencia. (Montessori, 2013 [1911])³

Esto nos lleva a pensar que para Montessori, y es probable que también para otros exponentes de la Escuela Activa, la infancia no remite necesariamente a una *etapa* evolutiva en la constitución del ser humano. Encontramos, más bien, como hemos visto, una tendencia al estatismo en la figura del niño, pues atribuirle la categoría temporal de *etapa*, al parecer, es precisamente la manera en que se han perpetuado los vejámenes que en su contra ella denuncia. En *Ideas generales sobre mi método* (1957 [1917]), se sostiene que preparar al niño para la vida adulta y social es una práctica de la antigua educación (o educación tradicional):

Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debía vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado. Esta adaptación inmediata y forzada a una vida social que no era la vida social del niño en el momento que el tratamiento le era aplicado, sino la vida del hombre que más tarde debía formarse en él, conducía a una serie de errores que han inspirado a la antigua escuela y a la antigua educación de la familia. El fundamento de la nueva educación sería: “tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente”. (Montessori, 1957, [1917] p. 19)

Esto es inquietante y, en algún sentido, irónico. Es dable pensar que los saberes modernos, entre ellos la medicina y la biología, que han mirado la infancia recibirían la herencia de la temporalidad para el progreso. En su lugar, encontramos que la manera en que el progreso avanza en línea recta y llana es una cuestión de la “antigua educación”. La nueva educación, la que propone Montessori, apuesta por una detención del tiempo progresivo, en donde el niño no es ya una etapa, sino un ser en sí, *un momento* cuya existencia en el presente tiene necesidades que deben ser resueltas. El niño no sería el adulto que será o el futuro de la sociedad que se proyecta sobre él, no es una potencia de hombre, sino un ser en sí, viviente, con el que no se edifica la sociedad del futuro, sino que ya está inmerso en la sociedad del presente:

El niño no es considerado todavía como personalidad humana viviente y como miembro social. Es un devenir, y mientras no esté formado, para la antigua pedagogía, el niño no es nada. Y, sin embargo, el niño tiene una personalidad libre, como toda criatura humana. [En la escuela y la familia] existe el mismo error de principio; se mira al fin futuro en la existencia y no el momento presente, es decir, a las necesidades de la vida. (Montessori, 1957 [1917], p. 19)

3 Traducción propia. Se revisó la versión e-book en inglés, hallada en el repositorio de la Biblioteca Nacional. El pasaje en este idioma reza así: “We have conceived of children according to a fantastic idea of our own, making of them a sort of human species distinct from that to which adults belong. As a matter of fact, they are our children, more purely human than we ourselves. The beautiful and the true have for them an intense fascination, into which they plunge as into something actually necessary for their existence” (Montessori, 2013).

De esta manera, el *futuro* como categoría sobre la cual se edifica el concepto de *infancia* en los saberes modernos parece desdibujarse. La defensa del niño y, tras esto, el reconocimiento científico de su naturaleza y de sus derechos —asunto interesante, pues estas apreciaciones aparecen con mayor fuerza en la posguerra tras la declaración de los Derechos Humanos en 1948— dependen de esta acepción atemporal. El niño no es el estadio de la evolución biológica hacia el hombre, sino que, de otro lado, es una entidad ya completa, un hombre en sí (aunque no un adulto), en la medida en que es poseedor de una “personalidad humana”. Así, la educación y sus métodos deben partir de esta completitud, según lo que afirmó en “La formación del hombre”, texto publicado en 1949:

Si se aboliera no solamente el nombre, sino también el concepto común de “método” para sustituirlo por otra designación; si hablásemos de “una ayuda hasta que la personalidad humana pueda conquistar su independencia, de un medio para liberarla de la opresión de los prejuicios antiguos sobre la educación, entonces todo estaría claro. Es, pues, la personalidad humana lo que hay que considerar y no un método de educación: es la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe suplantarse a los modos fragmentarios de concebir la educación [...]. Pero ¿qué es la personalidad humana? ¿Dónde comienza? ¿Cuándo empieza el hombre a ser hombre? Es difícil precisarlo. En el Antiguo Testamento el hombre fue creado adulto; en el Nuevo se nos presenta como niño. La personalidad humana es ciertamente una sola, que pasa por diversos estadios de desarrollo. Pero, cualquier hombre que se considere y en cualquier edad, niños de las escuelas elementales, adolescentes, jóvenes y hombres adultos en general, todos empezaron por ser niños; y pasan luego de niños a adultos sin que se rompa la unidad de su persona. Si la personalidad es una en diversos estadios de desarrollo, se debe concebir también un principio educador que afecte a todas las edades. De hecho nosotros, hoy, en nuestros cursos más recientes, hemos llamado al niño: hombre. (Montessori, 1988 [1949], p. 15)

No se trata de que la posguerra y la consecuente Declaración Universal de los Derechos Humanos hayan inspirado en Montessori la apuesta por asumir o redefinir al niño como una entidad completa. Esto ya estaba presente en sus obras iniciales, pues solo tal punto de partida le posibilitaría hablar de conceptos antes reservados exclusivamente para la vida adulta, como el de *libertad*. Aquí encontramos el segundo matiz o cuestión que debe revisarse con precaución en la obra montessoriana y que tiene que

ver con este principio de la infancia como completitud y categoría atemporal. Nos referimos y comentaremos a continuación aquella aseveración, ampliamente difundida dentro y fuera de la academia, según la cual Montessori afirmó que, en sociedades pasadas o en la educación tradicional, el niño había sido asumido como “un adulto en miniatura”.

Cuestión 2. La falacia del niño como adulto en miniatura

Lo primero para precisar es que aquella certeza de las fuentes secundarias y de comentaristas según la cual Montessori elevó quejas en contra de la educación tradicional porque esta asumía al niño como *un adulto en miniatura* debe trabajarse con cuidado, pues todo parece indicar que tal queja no es del todo explícita en la obra de la médica. Al tener en cuenta que se trata de una autora con importante vigencia en el campo de la pedagogía —particularmente en lo tocante al tema de la infancia—, nos dimos a la tarea de revisar algunos materiales que la referencian. En este ejercicio encontramos no pocos artículos de prensa, trabajos de grado, columnas de opinión, amplio material *web* en blogs de aficionados y expertos que le adjudican tal enunciado a Montessori; sin embargo, en ninguno se le cita de manera explícita. Echemos un breve vistazo a tales argumentos. En el blog de un pedagogo español, por ejemplo, se expuso lo siguiente en 2019:

La pedagogía montessoriana se lleva a cabo en la primera mitad del siglo xx, cuando la ciencia comenzaba a descubrir a la infancia como una etapa propia, idiosincrásica, diferente de la adultez. Empezaba a dejar de considerarse a niñas y niños como adultos en miniatura. La idea de miniaturización es patente en la obra. (Torres, 8 de noviembre del 2019, párr. 4)

Algunas tesis de grado, esta vez en el contexto del Perú, también abordan la idea de la miniaturización del niño-adulto en relación directa con Montessori. Castillo y Ventura (2013) afirmaron: “La idea no es reproducir el mundo adulto en miniatura, o distorsionar la realidad en un paraíso de fantasía del niño” (p. 13). Por su parte, Puga (2018) expuso que Montessori tenía “una visión distinta del niño como si fuese un adulto en miniatura que debe lograr el ejercicio de sus recursos personales a través de su independencia” (p. 17). El trabajo de Rodríguez (2013), también citado en varios textos, establece que “para Montessori la infancia es una etapa con significado propio, es decir, el niño no es un adulto en miniatura ni un sujeto pasivo sino que tiene necesidades e intereses propios” (p. 9). Por otra parte, un artículo de Vilela publicado

en la revista *Teias* en 2014, propuso que, al no asumir al niño como adulto en miniatura y, en su lugar, defender sus necesidades de acuerdo con su franja etaria, Montessori rompió con los viejos paradigmas existentes en la educación a comienzos del siglo xx:

Montessori sempre defendeu o respeito às necessidades de cada estudante segundo a sua faixa etária, e não, pensá-lo como um adulto em miniatura. Certamente, essa proposta educativa, necessitou quebrar vários paradigmas existentes na educação no momento de sua concepção, o que data do fim do século xix e início do século xx.⁴ (p. 37)

Zafra (2012) elaboró en su tesis doctoral un análisis bibliométrico de María Montessori en la actualidad, y, aunque no es su interés central, afirma de paso que el mencionado argumento es un punto de encuentro de los exponentes de la Escuela Nueva. Aunque su análisis se centra en la médica italiana, al parecer se inclina por adjudicarle la frase a Claparède:

La Escuela Nueva y las aportaciones de Montessori (1898?), Claparède (1905, 1907, 1927), Decroly (1919), Dewey (1930), Ferrière (1982) son una ampliación del movimiento activista y paidológico que empezó a desarrollarse en las dos últimas décadas del siglo xix. Las concepciones funcionalistas de la psicología infantil y la pedagogía de comienzos del xx se sintetizan en los planteamientos de Claparède (1905, 1907/1927), al tener en cuenta que la infancia es una etapa de la evolución psicobiológica con un significado propio: el niño no es pasivo ni es un adulto en miniatura, tiene intereses propios y necesidades, experimenta, juega y se adapta al medio social y físico que le rodea. (Zafra, 2012, p. 36)

La lista puede seguir y multiplicarse, en especial si a las ideas de la miniaturización de la médica se le suma el difundido trabajo de Philippe Ariès, que parece corroborar sus apreciaciones, como bien lo afirma Martins (2002) desde una investigación histórico-educativa sobre la infancia abandonada en Portugal en el periodo comprendido entre la monarquía y la primera república. Allí señala que, además de la médica, Herbart también afirmó la comentada frase:

O destino das crianças em Portugal nos séculos passados e nas primeiras décadas do séc. xx acompanhou os passos da vida quotidiana dos adultos,

encontrando-as ao lado dele no trabalho, na família, na mendicância, na vagabundagem, nas situações de promiscuidade, na influências da “rua” e nas cadeias. A crianças aprende das normas sociais, ajuda nas necessidades económicas familiares, sofre a desorganização e a falta de família ou de um lar normal (Ariès, 1973) e é lançada no trabalho. Ela era um “adulto em miniatura”, como afirmaram Herbart e M. Montessori.⁵ (p. 178)

Además de esto, un trabajo publicado por la Universidad de Brasilia y bajo la autoría de Marja de Sá, en 2019, llega incluso a afirmar que “a criança era considerada nos séculos anteriores um adulto miniatura, um ser sem alma, porque ainda não era adulto”⁶ (p. 27). Afirmaciones similares se revisaron en Civarolo y Fuentes (2013) para el contexto de Argentina desde la *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*.

Como se ve, el panorama se complica. No solo Montessori aparece como la emisora directa, sino que también parece compartir la frase con otros exponentes de la Escuela Activa como Claparède, además de entablar línea directa con la pedagogía alemana del siglo xix al involucrar también a Herbart. Esto sin tener en cuenta que ya la frase se usa para determinar todo pasado premoderno relacionado con la infancia y el niño, pues, sin matices, resulta fácil afirmar que en los *siglos pasados* los niños eran considerados como adultos en miniatura. En relación con los aportes de Philippe Ariès, podemos afirmar que tal acepción no es correcta. Una cosa es que el niño hiciera parte de la comunidad sin distinción, cuestión que remite al enlace niño-adulto, y otra que el niño fuera asumido o incluso tratado como un adulto. Consideramos que el problema radica en la interpretación de sus fuentes, pues, en efecto, en el difundido trabajo *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* Ariès no afirmó que, antes del siglo xvii, el niño fuera tratado o asimilado como adulto, sino que, en materia de la exploración del historiador, relacionada con la centralidad y la aparición de los sentimientos hacia la infancia, el niño

4 “Montessori siempre defendió el respeto a las necesidades de cada alumno según su franja de edad, esto es, no pensando en él como un adulto en miniatura. Ciertamente, esta propuesta educativa necesitaba romper varios paradigmas existentes en la educación en el momento de su concepción, que data de finales del siglo xix y principios del siglo xx” (Traducción propia).

5 “El destino de los niños en Portugal en los últimos siglos y en las primeras décadas del siglo xx acompañó los pasos de la vida cotidiana de los adultos, encontrándose al lado de ellos en el trabajo, en la familia, en la mendicancia, en la vagancia, en situaciones de promiscuidad, en las influencias de la “calle” y en las cárceles. Los niños aprenden de las normas sociales, ayudan en las necesidades económicas familiares, sufren la desorganización y la falta de una familia o de un hogar normal (Ariès, 1973) y se ven arrojados al trabajo. Eran “adultos en miniatura”, como lo expresaron Herbart y M. Montessori” (Traducción propia).

6 “El niño era considerado en siglos anteriores un adulto en miniatura, un ser sin alma, porque aún no era adulto” (Traducción propia).

era *representado* como adulto en el arte medieval, en específico, el ottoniano. Un apartado del texto nos puede ayudar a aclarar:

No nos engañemos, una vez más: esas escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios. Esto nos sugiere dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco (el gusto por lo pintoresco anecdótico se desarrolló durante los siglos xv y xvi y coincidió con el sentimiento de la infancia graciosa), y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud. (Ariès, 1987, p. 86)

Todo parece indicar que la modernidad tuvo por efecto la separación del mundo de los niños del de los adultos. Esto se hace especialmente patente en las fuentes iconográficas del historiador francés. La comunidad en la Edad Media, según Roberto Espósito (2003), primaba sobre los niños, pero también sobre los adultos. En ella, ni adultos ni niños podían arrogarse el derecho a la distinción y menos a la individualidad, pues el yo “no puede vivir fuera de ella” (p. 109). El logro de Montessori, si en realidad fue quien pronunció la tan difundida frase, fue precisamente escindir al niño de este mundo total y dotarle de una absoluta particularidad. Nos queda la pregunta de si en realidad Montessori dijo o no la frase, si elevó o no la queja.

Al comienzo de este apartado advertimos que la frase había de ser tomada con precaución porque no es del todo explícita en su obra. En realidad, es oportuno aclarar que, en efecto, la encontramos, aunque no en los mismos sentidos otorgados por sus comentaristas; tampoco fue central en sus reflexiones. Para ser precisos, la encontramos apenas sugerida en las obras que revisamos a profundidad, con una mención específica en un texto de 1936 titulado *Educación y paz*. Veamos en detalle el contexto de la frase:

El concepto superficial y arcaico de que el desarrollo del individuo es uniforme y progresivo no se ha modificado, y aún prevalece la idea errónea de que el adulto debe moldear al niño de acuerdo con las pautas que impone la sociedad. Este error, burdo y consagrado por el paso del tiempo, es el origen del conflicto principal, de la guerra constante entre

seres humanos (padres e hijos, maestros y alumnos) que tendrían que amarse y respetarse unos a otros. La clave de este problema se encuentra en las dos metas y formas distintas de la personalidad humana, una característica de los niños y la otra de los adultos. El niño no es simplemente un adulto en miniatura. En primer lugar, tanto en orden como en importancia, es poseedor de una vida propia con características especiales y tiene sus propias metas. La meta del niño se podría resumir en la palabra “encarnación”: se debe producir en él la encarnación de la individualidad humana. El trabajo del niño, dirigido por completo hacia esa encarnación, tiene particularidades y ritmos vitales que son totalmente diferentes de los del adulto. Es por eso que este último es por excelencia el gran transformador del medio ambiente y del ser social. (Montessori, 1998 [1936], p. 35)

Estas reflexiones fueron realizadas en el período de entreguerras, su época de mayor productividad intelectual. Escritas durante la década de 1930 y publicadas en 1949, abordan el problema de la guerra y la paz como asuntos educativos presentados a la manera de una génesis bíblica trasladada a la pedagogía. Si el mundo está en serios conflictos, ha sido porque, en algún momento no explícito en el tiempo, los adultos vencieron a los niños oprimiéndolos. En este mito de conflicto generacional, María Montessori propone que la clave del problema se encuentra en las “dos metas y formas distintas de la personalidad humana, una característica de los niños y otra de los adultos” (Montessori, 1998 [1936], p. 35). En el conflicto de estas dos metas, Montessori menciona la problemática frase: “el niño no es simplemente un adulto en miniatura” (p. 35).

Esto implica que el niño tiene metas distintas a las del adulto. La más general entre ellas es la *encarnación* de la individualidad humana, que tiene “particularidades y ritmos vitales que son totalmente diferentes a los del adulto” (Montessori, 1998 [1936], p. 35). En tal sentido, el origen de la frase parte de un conflicto mítico que tiene que ver con las diferencias de intereses entre niños y adultos, pero llama en especial la atención el lugar donde se oprime al niño, en donde se libra la batalla. “El niño no es solamente un adulto en miniatura” es explicable en esta batalla mítica que, según las palabras de la autora, se lleva a cabo “en la familia y en la escuela, durante el proceso al que todavía nos referimos con un término consagrado por el tiempo: *educación*” (Montessori, 1998 [1936], p. 37).

Cuestión 3. Economía y ambiente. A manera de cierre

En las diversas formas de recepción de las ideas de Montessori, entre las que destacan aquellas que encuentran en la italiana un referente imprescindible para la producción de discurso educativo, son muy corrientes aquellas que ven en su figura una heroína dotada de superpoderes, como se lee en la nota de prensa con que abrimos el artículo. Uno de los aspectos más destacados de los aportes de la pedagoga hasta hoy es el relacionado con el diseño de un método ajustado a los niños y no centrado en la enseñanza o el maestro. Si bien en este artículo elegimos de forma deliberada no dedicarnos al examen del método Montessori —sobre esto es abundante la literatura—, nos es lícito dar cierre a nuestras reflexiones problematizando el concepto tal vez más significativo entre su producción y caro a su método: el *ambiente*.

Las apropiaciones más corrientes de lo que hoy sin ambages muchos llaman “el legado Montessori” están orientadas, en buena parte, a una reinterpretación de la idea-fuerza del *mundo* ajustado a los niños. Este *mundo* tiene materialidad en unos objetos que hoy están mucho más allá de lo ideado por la italiana: hoy contamos desde *colegios Montessori*, hasta *camas Montessori*; desde *gimnasios* para neonatos con el apellido de la italiana, hasta utensilios de decoración para el hogar con el mismo mote. El mercado Montessori es prolífico en objetos cuya vinculación con la pedagoga es una apropiación no en todos los casos ajustada a sus principios pedagógicos o a sus criterios en relación con el niño. Como quiera que sea, el intenso mercado orientado a padres de familia neófitos que saca lucro de Montessori toma como punto de partida el hecho de intervenir sobre el ambiente de los niños con propósitos educativos. Este es el nexo con las ideas de la médica italiana.

El mercado Montessori, pese a sus singulares apropiaciones —como el caso de las *camas Montessori*, trastes con infinidad de diseños y colores, ampliamente comercializados en la industria de los muebles para el hogar—, comprendió de base que producir y vender objetos ajustados al tamaño de los niños (pequeñas bibliotecas, sofás diminutos, mesas coloridas y de patas cortas, etc.) representaría importantes réditos en una época caracterizada por el paidocentrismo. Montessori, como otros importantes pedagogos representantes del club que la historiografía de la educación identifica como *escolanovismo*, está, en efecto, en la superficie de emergencia de un asunto nuevo para el discurso pedagógico: no es tanto lo que produzca el maestro de la mano de un

método, o el carácter estratégico de la escuela para la construcción del Estado, sino que es al niño, y sus intereses, a quien hay que privilegiar, proteger, asegurar. Hay un principio económico obvio en el mercado Montessori, como lo hay también en los fundamentos de su método.

¿Qué hay de económico en las ideas de Montessori sobre el ambiente? Entre los conceptos de más amplia circulación en la producción bibliográfica de la Escuela Nueva, y no es Montessori una excepción, están los de *libertad*, *actividad*, *ambiente* e *interés*. Para identificar la imbricación entre ellos, en *Ideas generales sobre mi método* escribió la italiana:

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquél no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos en el de los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Es preciso sustraerle a la acción demoledora que, sin darse tregua, ejerce el adulto sobre él, a veces con vigilancia continua, otras con enseñanzas perpetuas, con restricciones arbitrarias, etc., etc. [...]. En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. (Montessori, 1957 [1917], pp. 22-23)

Hay varios asuntos en estas *ideas generales*. En primer lugar, la constatación de los análisis que planteamos en los apartados anteriores, relacionados con la concepción del niño como *ser en sí*, autocontenido, mas no como proyecto o como promesa de futuro (hombre). Un ser con *unas necesidades* cuyo despliegue habría de darse en un *ambiente* adaptado a su personalidad. No obstante, una paradoja: un ser en sí cuyo desenvolvimiento de personalidad se ata a un ambiente adaptado y dispuesto por otros.

En segundo lugar, un *ser en sí* cuyo desenvolvimiento vital requiere de un ambiente emulado, efecto de “una obra de servicio social”, porque dicho ser “no puede desenvolver una verdadera vida” en el ambiente social hostil ni mucho menos en “las prisiones que llamamos escuelas”. Aunque *ser en sí*, el niño no construye un ambiente propio: requiere de la mano adulta que se lo adecúe con el fin de apartarlo de los ambientes y las instituciones de la vida social. La escuela es la más cruenta de ellas, una prisión, como es la característica representación escolar desde la que encontraron cimientos varias de las críticas escolanovistas para probar sus novedosas

ideas. Este apartamiento de la vida social será, no obstante, temporal, pues, a la postre, muy en sentido rousseauniano, el niño deba *retornar* a la ciudad para ejercer como ciudadano.

En tercer lugar, una idea del ambiente estrechamente asociada con la libertad y, más específicamente, con la libertad de movimiento, de actividad. Este modo de tematizar el ambiente estaba ya presente en el trabajo temprano de la italiana, *El método de la pedagogía científica* (1909). En esta obra, Montessori se interesa por precisar que la paciente observación de la maestra, piedra angular de su método, “tiene por base la libertad del niño [...] y libertad debe ser sinónimo de actividad” (1915 [1909], p. 92). De esta manera, se trataba, como lo planteó en un trabajo posterior, de “un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente” (Montessori, 1957[1917], p. 23).

Sin proponer una desconexión con la noción de *disciplina*, la pedagoga plantea que la relación entre libertad y actividad tiene que ver con una suerte de carácter productivo en el niño. Dicho carácter se articula con el hecho de ser *dueño de sí* (1915 [1909], p. 92), un niño que “puede, por tanto, disponer de sí mismo cuanto sea preciso, seguir una línea de conducta” (p. 93). Este sujeto dueño de sí mismo, autorregulado gracias a su *actividad en libertad* en un ambiente que le ha sido provisto para ello,

aprende por propia iniciativa, asumiendo la cultura del “ambiente” y no del maestro; no solo, sino (como ya puede demostrarse claramente) actuando también en él los poderes del subconsciente que queda libre para absorber y para expresarse, según los procedimientos naturales de la mente absorbente. (Montessori, 1988 [1949], p. 60)

En esta relación entre la libertad, el ambiente y la actividad, en cuya aspiración se halla un niño *dueño de sí* dispuesto a aprender por iniciativa propia —y no por iniciativa de un maestro— para adaptarse a su modo a la “cultura del ambiente” en que vive, son perceptibles algunos principios de la economía liberal. Estos principios son de la estirpe de la filosofía política y de la filosofía moral anglosajona de la segunda mitad del siglo XIX, y Montessori se sirvió de ellos para idear el *mundo* a la medida de los niños. No se quiere afirmar con esto que Montessori fuese consumada lectora del ideario económico liberal; más bien, de lo que se trata es de introducir como clave de análisis que Montessori, como sus colegas escolanovistas, se halla en el mismo sustrato de discurso,

en el mismo régimen de prácticas discursivas según el cual el concepto de *libertad* tiene que ver con la circulación del sujeto (económico) en los límites de su ambiente y, gracias a tal circulación, este sujeto se *adueña* de sí con el propósito de mantenerse activo en las diversas dimensiones de la vida social, y se adapta a las condiciones que dicha vida le demande, entre ellas, las que disponga el mercado.

La creación de un ambiente para los niños, su adaptación, puede leerse como parte de las ideas generales de la época apuntaladas en la *crisis de las disciplinas* del cambio del siglo XIX al XX, crisis de la cual la escuela no quedó exenta y que ayuda a explicar la buena acogida de las ideas de la Escuela Nueva y de Montessori. Sin embargo, la centralidad del ambiente en el método, así como en el trabajo de otros pedagogos como Decroly y sus “centros de interés”, puede comprenderse según otra clave: la misma crisis de las disciplinas pudo más bien producir la expansión de prácticas de coerción en todos los ámbitos sociales, sin ser la escuela una singularidad. Tal proceso expansivo habría permitido la puesta en marcha de algunas de las ideas del liberalismo económico. Según estas ideas, la libre circulación en el medio —en los ambientes— sería el modo más efectivo para el ejercicio de un poder orientado hacia la producción y el consumo. En otras palabras, la producción de un sujeto atendido a sus propios intereses y cuya acción individual se sustenta en la satisfacción de aquel interés propio que, en su ejercicio, hace posible la elevación del bien general, desde un punto de vista económico, en el sentido en que fuera pensado por Stuart Mill (2006 [1859]) y Alexis de Tocqueville (1996 [1856]).

La creación de un ambiente, o bien su intervención orientada hacia el despliegue de la personalidad del niño, tendría entonces una finalidad de conducción. La libertad del niño en el ambiente sería la emulación del sujeto económico *libre* para participar *activamente* en el mercado-ambiente. Del mismo modo en que el Estado liberal habría de garantizar unas mínimas intervenciones y mayor seguridad para el libre ejercicio del sujeto económico en el mercado, la maestra del método Montessori haría lo propio para asegurar la libertad y actividad en el niño. La intervención de la maestra, como la del Estado, tendría que ser mínima y con ello se asegurarían los propósitos. Recordemos que, en *Ideas generales*, Montessori había dicho que el ambiente es más perfecto si “la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se [reducen] al mínimo posible” (1957 [1917], p. 23), o, en un sentido semejante, como lo afirmó en *El método de la pedagogía científica*:

La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo; como forma de lo que llamamos la educación de las buenas maneras y de los actos. Debemos pues impedir al niño todo aquello que pueda ofender y perjudicar a los otros y todo lo que significa un acto decoroso y grosero. Pero todo lo demás, toda manifestación que tenga un fin útil, cualquiera que esta sea, debe ser no solo tolerada, sino observada por la maestra. (1915 [1909], p. 93)

El carácter económico de esta idea del ambiente, que incluye en su elaboración uno de los principios básicos del utilitarismo inglés, esto es, el límite de la propia libertad en el interés colectivo, no lo es solamente por su proximidad con las formas liberales para el gobierno de la población, caracterizadas por las relaciones de mercado, muy en boga en los procesos de industrialización de las primeras décadas del siglo xx, época de los primeros trabajos de la italiana; lo es también porque décadas después significará una mercantilización completa del conjunto del ambiente, en lo que llamamos en esta última sección: el *mercado Montessori*.

La intervención sobre el ambiente, en principio muy relacionada con el interés de los escolanovistas por disminuir la acción sobre los cuerpos de los niños y muy en la vía de la educación liberal que se inauguró con la relectura de *Emilio o de la educación* de Rousseau (Noguera, 2012), significó la apertura a otros modos de control y de conducción sobre los niños: las intervenciones no serían más sobre sus almas y sobre sus cuerpos, como sucedía en el régimen disciplinario, sino que serían *a distancia*, más económicas por implicar una racionalización de los esfuerzos del maestro. El *mercado Montessori*, en el siglo xxi, saca provecho de la intervención sobre el ambiente y hace de cada objeto de aquel ambiente, o de él en su conjunto, una oportunidad para el lucro. Con certeza, esto no estaba en los presupuestos de Montessori cuando escribió:

La libertad del niño no debe tampoco, de manera alguna, ser abandonada, porque no es de un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. Hoy existen ya, en diversos países, arquitectos que estudian formas de construcción adaptadas a los niños, y es seguro que en un próximo porvenir veremos en las ciudades casas de un nuevo tipo, bellas casitas destinadas a los pequeños, y una cantidad de menudos muebles, de pequeños objetos [...] no serán, sin embargo, juguetes, sino verdaderos objetos necesarios a la vida del niño. (Montessori, 1957 [1917], p. 24)

El *mundo de los niños* en el siglo xxi tiene lugar en las grandes ciudades, pletóricas de *pequeños objetos*, juguetes y *menudos muebles*, accesibles para padres de familia de un reducido sector de la población. El carácter de *necesarios* para la vida del niño de estos objetos se ha alineado de modo formidable con el discurso más amplio sobre el desarrollo infantil, la estimulación temprana y la educación inicial, todos estos relacionados con la psicología educativa y otros saberes que durante el siglo xx se fueron constituyendo con proximidad a las prácticas ejercidas por la Escuela Nueva y, por supuesto, por María Montessori.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Castillo, M. y Ventura, K. (2014). Influencia del material didáctico basado en el método Montessori para desarrollar las rutas de aprendizaje del área de matemática en los niños de 3 años “b” de la IEP Rafael Narváez Cadenillas, en la ciudad de Trujillo. *Perspectivas en Primera Infancia*, 3(1), 1-35. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/973>
- Civarolo, M. y Fuentes, M. (2013). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 145-160. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4696>
- Darwin, C. (1921). *El origen de las especies por la selección natural* (t. I). Calpe.
- El Tiempo*. (10 de enero del 2020). El poder de la educación para transformar el mundo. Los métodos de enseñanza de María Montessori llegan a la colección *Mis pequeños héroes*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/el-poder-de-la-educacion-para-transformar-el-mundo-de-maria-montessori-450696>
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24132/Puga_HF.pdf?sequence=1
- Kant, I. (1985 [1784; 1798]). *Filosofía de la historia*. FCE.
- Martins, E. (2002) Crianças abandonada. Estudo histórico-educativo da monarquia à 1.ª República. *Educação Unisinos*, 6(10), 175-198.
- Mill, S. (2006[1859]). *Ensayo sobre la libertad*. Mestas Ediciones.
- Montessori, M. (1915 [1909]). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las “Case dei bambini”* [casa de los niños]. Araluce.

- Montessori, M. (1957 [1917]). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires.
- Montessori, M. (1982 [1937]). *El niño el secreto de la infancia*. Diana.
- Montessori, M. (1988 [1949]). *La formación del hombre*. Diana.
- Montessori, M. (1998 [1936]). *Educación y paz*. Errepar.
- Montessori, M. (2013 [1911]). *Pedagogical Anthropology* (e-book). Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/42869/42869.txt>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre.
- Pereira, L. (2000). Hugo de Vries y evolución: la teoría de la mutación. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 6(6), 259-266. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4459>
- Puga, F. (2018). *Método Montessori: vida práctica para el desarrollo de la autonomía en preescolares de una institución de ventanilla* [Tesis de grado, Escuela Profesional de Educación Inicial].
- Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: postulados generales y aportaciones al sistema educativo* [trabajo de grado].
- Russel, B. (1946). *Historia de la filosofía occidental*. Espasa.
- Sá, M. de. (2019). *Painéis de aventura. Autonomia e criatividade aplicadas ao mobiliário infantil com inspiração na abordagem pikler e no método Montessori*. Universidade de Brasília.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia* (vol. 2). Foro Nacional por Colombia; Uniandes; Universidad de Antioquia.
- Tocqueville, A. (1996 [1856]). *El Antiguo Régimen y la revolución*. FCE.
- Torres, J. (8 de noviembre del 2019). Sobre María Montessori (1870-1952) y las Escuelas Montessori [entrada de blog]. *Jurjo Torres*. <https://jurjotorres.com/?p=6200#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20montessoriana%20se%20lleva,ni%C3%B1os%20como%20adultos%20en%20miniatura>.
- Vilela, S. (2014). Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Teias*, 15(38), 32-46. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465>
- Zafra, M. (2012). Análisis Bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la actualidad [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5472>

María Montessori y Giuseppina Pizzigoni: vestales en la renovación pedagógica italiana*

Maria Montessori and Giuseppina Pizzigoni:
Vestals in the Italian Pedagogical Renewal

Maria Montessori e Giuseppina Pizzigoni:
vestais na renovação pedagógica italiana

Adolfo León Atehortúa-Cruz**
Sandra Chistolini***

85

Para citar este artículo

Atehortúa-Cruz, A. L. y Chistolini, S. (2023). María Montessori y Giuseppina Pizzigoni: vestales en la renovación pedagógica italiana. *Pedagogía y Saberes*, (58), 85-94. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17099>

Fecha de recepción: 31 de julio de 2022
Fecha de aprobación: 03 de octubre de 2022

* El presente artículo es resultado de una reflexión no derivada de un proceso de investigación, basada en el conocimiento, producciones previas y revisión de experiencias por parte de los autores sobre el tema.

** Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Director del IPN. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. adolate@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4957-0296>

*** Profesora ordinario de la Università degli Studi Roma Tre. Doctora en Sociologia e Ricerca Sociale por la Università di Roma La Sapienza. sandra.chistolini@uniroma3.it. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0462-3064>

Resumen

El presente artículo destaca dos figuras femeninas de la pedagogía. Maria Montessori fue una doctora en medicina que inicialmente realizó investigaciones para aliviar las tensiones generadas por las malas condiciones sanitarias en las que vivían los niños de su sociedad, y en las que debían educarse con estrategias tradicionales llamadas a cambiar. Giuseppina Pizzigoni era maestra y pensaba en una nueva escuela en la que los niños, hijos de una sociedad brutalmente industrializada, pudieran aprender fácilmente. Para ambas, la formación de los niños y niñas como labor de adultos, padres y maestros, debía forjarse con responsabilidad y nuevas metodologías que ellas mismas construyeron y propusieron. En el éxito de esa labor, consideraron, se encontraba el futuro de la humanidad. La comparación entre Giuseppina Pizzigoni y Maria Montessori nos permitirá destacar algunas diferencias y semejanzas de dos escuelas de pensamiento que, sin embargo, se remontan al unísono a la pedagogía italiana contemporánea de las nuevas escuelas.

Palabras clave:

Montessori; Pizzigoni; método pedagógico; pedagogía

Abstract

This article highlights two women important for pedagogy. María Montessori was a medical doctor who initially carried out research to alleviate the tensions generated by the poor sanitary conditions the children of this society experienced and under which they were educated through traditional strategies that had to be changed. Giuseppina Pizzigoni was a teacher who imagined a new school where children, the offspring of a brutally industrialized society, could be happy while learning. For both women the children's education, being the task of adults, parents and teachers alike, should be carried out with responsibility and new methodologies they themselves constructed and proposed. For them, the future of humanity lies in the success of this task. Comparing Giuseppina Pizzigoni to Maria Montessori will allow us to point out some differences and similarities between the two schools of thought that go back to the contemporary Italian pedagogy of "new schools".

Keywords:

Montessori; Pizzigoni; pedagogical method; pedagogy

Resumo

O presente artigo destaca duas figuras femininas da pedagogia. Maria Montessori foi uma médica que inicialmente realizou pesquisas para aliviar as tensões geradas pelas más condições sanitárias nas que viviam as crianças dessa mesma sociedade, e na qual deveriam ser educadas com estratégias tradicionais chamadas à mudança. Giuseppina Pizzigoni era professora e pensava em uma nova escola em que as crianças, filhos de uma sociedade brutalmente industrializada, pudessem aprender facilmente. Para ambas, a formação de meninos e meninas como trabalho de adultos, pais e professores, deve ser forjada com responsabilidade e novas metodologias que elas mesmas construíram e propuseram. No sucesso desse trabalho, elas consideravam, que aí estava o futuro da humanidade. A comparação entre Giuseppina Pizzigoni e Maria Montessori nos permitirá destacar algumas diferenças e semelhanças de duas correntes de pensamento que, no entanto, remontam-se em unísono à pedagogia italiana contemporânea das novas escolas.

Palavras-chave:

Montessori; Pizzigoni; método pedagógico; pedagogia

Introducción

El período comprendido entre 1875 y 1914 ha sido llamado por Eric Hobsbawm (1987) la “Era del Imperio”. Fue una era de prolongada paz en Europa que, paradójicamente, anunciaba y conducía a la guerra. Por una parte, se cuenta en aquel momento con la aureola esperanzada de la *belle époque* que se magnifica gracias a la invención del automóvil y el avión, y que se celebra en París con la Exposición de 1900 en una torre Eiffel totalmente iluminada por cinco mil bombillas eléctricas. Pero, por otra parte, la guerra y la revolución se vislumbran con el creciente poder del Imperio alemán forjado alrededor de Prusia y por la disputa entre Austria-Hungría y Rusia por los territorios del Imperio otomano en Europa. Esta perspectiva, justamente, se muestra con claro presagio a través del temprano enfrentamiento ruso-japonés en 1902 y se expresa poco después con la fallida Revolución rusa de 1905. La Triple Alianza (Austria-Hungría, Alemania e Italia) y la Triple Entente (Francia, Rusia y Gran Bretaña) se preparaban para una conflagración que parecía inevitable.

Empero, y lo hemos advertido arriba, esta era fue también el alba del modernismo, de la revolución centenaria, de la prensa masiva, la publicidad y el cine, de la comunicación y el desarrollo científico, de las democracias electorales y los movimientos de masas, de la movilidad y el mundo alcanzado por la mano humana: no solo se llega al polo norte; también es posible dar la vuelta al mundo en solo un par de días y comunicarse a través del telégrafo eléctrico en pocos minutos. La alta densidad urbana, las redes subterráneas de metros y trenes que se construyen en las grandes ciudades, la apertura de canales interoceánicos, entre otros sucesos, representan el avance industrial, la ampliación del capitalismo y la consolidación de la sociedad burguesa a la que León Tolstoi (1894) se opone con su propuesta de “no violencia activa”.

La Italia de principios del siglo xx no escapa a las contradicciones y características de la época. La formación de nación y el capitalismo se ponen al orden del día con la unificación del reino itálico y la búsqueda del desarrollo a partir de la recuperación de territorios otrora romanos: reivindicaciones políticas que la pondrán también como protagonista de la guerra que se avecinaba. Sin embargo, como en Francia, Austria o Estados Unidos, la modernidad introduce también un fuerte interés por la investigación científica y tecnológica. Sigmund Freud (1856-1939) y Albert Einstein (1879-1955) revolucionaron la forma de pensar los procesos internos y externos del ser

humano, al tiempo que el laicismo crecía en Italia y enfrentaba el autoritarismo del papa Pío X para proponer nuevos caminos en la escuela.

Por supuesto, el mundo era enteramente masculino. El propio Hobsbawm, antes citado, se sorprende de que su madre hubiera podido terminar estudios en la escuela secundaria, cuando “la cultura y la vida intelectual europeas eran todavía cosa de una minoría de individuos prósperos y educados [...] adaptados para funcionar perfectamente en y para ese medio” (1987, 9 y 27). Si observamos la biografía de mujeres científicas desde Marie Curie (1867-1934) hasta Gerty Radnitz-Cori (1896-1957), la primera mujer en recibir el Premio Nobel de Medicina en 1947, concluimos lo difícil que era para las mujeres recibir incluso un simple apoyo o estímulo para adelantar proyectos de estudio destinados a mejorar las condiciones de vida de la humanidad.

No obstante, en esta coyuntura se entendió que, para crecer bien, los niños necesitaban una escuela adecuada a su nivel de desarrollo y que, por dicha razón, era importante buscar las mejores condiciones para fomentar el aprendizaje natural, gradual, espontáneo y libre. Es, probablemente, la paradoja del progreso a la que han hecho alusión múltiples autores: peligro de guerra, miseria humana; pero, al mismo tiempo, cierto desarrollo y esperanzas. De ahí el compromiso, por parte de algunos Estados, de perfilar una nueva educación frente al pasado y el presente, una educación basada en el conocimiento científico, en el conocimiento de los procesos mentales y las influencias ambientales.

De esta manera, en un momento de profunda reflexión y renovación tanto de la visión de la infancia como de la idea de escuela, surgió la concepción de dos pedagogas a las que se hace referencia en este artículo. Producto del saber sobre la salud, en un caso, y de la experiencia en aula, en otro, María Montessori y Giuseppina Pizzigoni, respectivamente, forjaron un proceso que le otorgó a la educación un nuevo papel en la formación de la identidad nacional y situó a la escuela italiana en el debate internacional sobre la nueva escuela.

Más conocida, por supuesto, es María Montessori (1870-1952), una mujer nueva para la época que vivía y que hizo de la pedagogía el estandarte de la liberación de la mujer. No fue la única. A su lado, menos referidas, figuran las hermanas Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945) Agazzi, quienes volcaron su actuar hacia jóvenes de sectores marginados con métodos de integración inspirados en la familia y basados en la participación activa del educando;

María Boschetti Alberti (1884-1951), quien propuso una escuela basada en principios como la libertad, la autoeducación y el respeto hacia el alumno, y Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), maestra y educadora que, a diferencia de Montessori, más que prestar un servicio a la ciencia y la pedagogía, se proponía prestarlo, en concreto, a la infancia que le rodeaba a través de su práctica como educadora.

El presente artículo, precisamente, hará referencia a María Montessori y Giuseppina Pizzigoni, dos mujeres que desarrollaron su ciclo vital en los mismos años. La primera se forma en medicina y psicología; la segunda en arte e idiomas. La pedagogía experimental para Montessori se basa en el método de la pedagogía científica; para Pizzigoni en la enseñanza objetiva.

Montessori inició su experiencia en el Hogar de Niños de Roma, en 1907; tres años después escribió *El método de la pedagogía científica*. Su proceder se preocupaba en ese momento por el papel afectivo de la mujer, encausado al descubrimiento de niños que, en su criterio, contaban con una mente absorbente. Por ello, consideró que la tarea de la formación escolar debía encomendarse no solo a la estructura social, sino también a la biológica: las condiciones sociales debían favorecer la educación y no obstaculizarla (1935). Pero, más allá de su papel educador, Babini y Lama (2003) destacan en Montessori la figura de la mujer nueva, militante, emancipada: el tránsito de la medicina a la pedagogía deriva de una experiencia en donde se entrelazan la medicina, la política social y el feminismo práctico.

Pizzigoni fue una formadora de maestros, la Señora, como la llamaban, que concibió y difundió una nueva escuela: La Rinnovata, que funciona aún en Milán. Pizzigoni concibe las líneas fundamentales de la escuela en 1907 y realiza el primer núcleo como experimento en la Ghisolfa, distrito de Milán, en 1911. Poco antes había ilustrado en un discurso público la “Escuela Renovada” según el método experimental (1909). En 1927, el municipio de Milán promovió el fortalecimiento y la expansión de la escuela e instituyó la *Ópera Pizzigoni* como cuerpo moral para difundir el método y el programa que liderara la preparación de los maestros.

La confluencia de las reflexiones e investigaciones en pedagogía por parte de Montessori y Pizzigoni es similar en la medida en que ambas entienden que el origen de todo cambio en la persona y la sociedad radica en la educación. Por esta razón, para ambas la observación directa del mundo debe estar relacionada con la interacción del niño con el mundo con el que entra en contacto. Si el niño se forma con respecto al

mundo, se prepara para cambiarlo: el niño absorbe codiciosamente todo aquello que el entorno y sus sentidos le permiten conquistar y de esa manera logra comprenderlo. En este movimiento espontáneo, la mente y el cuerpo se desarrollan infinitamente y superan grados de conocimiento. Todo niño progresa siempre con la dedicación del adulto que sabe acompañarlo porque descubre continuamente el misterio de la infancia. La influencia de las dos pedagogas será importante por la visión en perspectiva de la renovación que ambas promueven en la escuela y la pedagogía.

La pedagogía científica de María Montessori

La importancia del método de María Montessori está en el efecto que produce en el niño. El niño —y en este término, de acuerdo con la RAE, se incluye a la niña— necesita una organización del trabajo y el aprendizaje en el entorno, y una correcta libertad de acción (Montessori, 1935-xiii, pp. 175-176). A través de la organización y el orden, se permite el desarrollo y la libre expansión, lo que es una fuente de satisfacción. El niño se mueve deseando perfeccionar las actividades y alcanza la disciplina sin esfuerzo, pero con auténticos deseos de progreso.

El gran aporte que se atribuye a Montessori fue haber puesto de cabeza las condiciones del aprendizaje. El niño se mueve y aprende continuamente; su forma de aprender no es guiada por el adulto porque no es un adulto, es un niño que por su naturaleza se orienta y elige objetos y los utiliza según su espíritu creativo (Montessori, 1935-xiii, pp. 35-36). El maestro no llena al niño de nociones; lo guía en su entorno hacia objetos que se corresponden con las preguntas internas de su edad. La cientificidad consiste en darse cuenta de que en diferentes situaciones el niño es reprimido y encuentra obstáculos para la transición de una edad a otra, razones por las que es necesario cambiar la forma en que el maestro mira al niño. El niño puede adelantar su aprendizaje solo y el maestro debe dejarle espacio para vivir y expandir sus energías.

El estudio del entorno y de las condiciones externas necesarias para el desarrollo psíquico normal es algo que se va produciendo poco a poco y que determina cada vez más los factores favorables para la expansión de las energías espontáneas del niño. En este sentido, para Montessori, se trata de crear un ambiente propicio para las manifestaciones psíquicas naturales del niño.

Nuestras escuelas deben convertirse en forjas, laboratorios de una nueva psicología que haga posible realizar en un proceso práctico, sencillo y accesible para todos, la liberación de la personalidad del niño. Se trata, igualmente, de demostrar los errores de la educación pasada, haciendo posible la nueva educación (Montessori, 1935-XIII, p. 27)

La revelación pedagógica de María Montessori radica en la elaboración del concepto de *liberación del niño* sobre la sujeción del adulto, que le permite, a través de una actividad serena en un ambiente adecuado para su edad, el uso de un material científicamente preparado y libremente elegido que le ayudará a adquirir conciencia de sí mismo y, por lo tanto, a autoeducarse y disciplinarse. En este proceso, el educador tiene una función aparentemente pasiva. En realidad, los que educan lideran con paciencia, con inteligencia amorosa, velan por el desarrollo de cada niño que nunca los reemplaza, e intervienen con autoridad solo cuando la voluntad manifiesta del desorden lo hace necesario. Por esta razón, propone Montessori, el material debe diseñarse para que el niño pueda usarlo solo. El niño logra saberlo y para ello tendrá en sí mismo el control del error. El educador lo presenta sin palabras o usando solo los indispensables, como en la lección de las tres veces: “Esto es...”, “Dame...”, “¿Qué es esto?”.

El material podría clasificarse como material de desarrollo para la educación sensorial y material de preparación para la escritura y el estudio de la aritmética, por ejemplo. El material de desarrollo está diseñado para permitir que el niño abra paso a las sensaciones producidas por el contacto diario con el mundo exterior. En el caso de la geometría, podrían utilizarse varios tipos de formas geométricas en las que se aísla una cualidad, formas abstractas, llamadas *extracciones materializadas*, para que la atención del niño no se distraiga con el elemento en consideración y así acoja el color, el tamaño, la forma o la propiedad de los cuerpos. Aislado y fijado en la mente a través de los ejercicios, el material lleva al niño a reconocer estos elementos y a clasificarlos entre las cosas que le rodean. El ejercicio personal se lleva a cabo en silencio, lo que facilita la concentración. La repetición del ejercicio conduce a la adquisición abstracta, mientras que el análisis de los movimientos conduce al autocontrol y al autordenamiento. No hay distinción de edad. La elección de los diversos tipos de material es libre, es decir, cuando el grado de madurez alcanzado despierta interés (Chistolini, 2018). El cubo con ranuras en forma de triángulo, rectángulo, cuadrado o circunferencia —por donde el niño debe introducir objetos con esta característica y similar dimensión— es el modelo claro en la tierna edad que reivindica Montessori.

La pedagogía científica actúa sobre los alumnos para transformar la escuela (Montessori, 1986, p. 23), utiliza estudios rigurosos y precisos para mostrar cómo los métodos educativos deben orientarse para conocer al niño, ponerse en su perspectiva y mirar la vida activa del niño. De ahí la construcción del mobiliario, apto para niños y que permita la libre circulación, así como la preparación de maestros que no obstaculicen la actividad de independencia y descubrimiento de la infancia.

Naturaleza y medio ambiente según María Montessori

El concepto de *vivir en la naturaleza* es considerado por María Montessori una adquisición reciente. Quiere decir que el niño vive naturalmente cuando se libera de las limitaciones contingentes, de la vida artificial que no le pertenece, y se expresa sin temor a ser devuelto porque juega con la tierra. También en este caso, la descripción deriva de la consideración del poco espacio que la escuela le da a la experiencia y al contacto con el aire, el sol y la lluvia, por ejemplo. El miedo a los adultos se convierte en un prejuicio en la forma de permitir que el niño encuentre las respuestas a las preguntas que surgen de forma natural y a las que responde con su propia investigación independiente. Ver a los niños alrededor de un nido recién encontrado y dejarlos aliviar en charcos, significa apoyar la expectativa correcta de la infancia llevada a asumir de inmediato los pequeños compromisos diarios. En la educación escolar es necesario preparar actividades que despierten interés y maduren el sentimiento hacia la naturaleza. El niño es un gran observador de la naturaleza e indirectamente requiere el material sobre el cual debe realizar la exploración. Ciertamente, puede cuidar de animales o plantas, y, al hacerlo, emerge en él la conciencia de lo importante que es su atención a otros seres vivos. Las actividades que surgen de estas situaciones son importantes para el desarrollo del razonamiento en el niño (Montessori, 1986, pp. 52-57).

La relación entre esta concepción de la naturaleza y la definición del entorno adecuado para el niño es muy concreta en el pensamiento de María Montessori. Las ciencias naturales y sociales muestran la influencia del medio ambiente en la vida humana y no humana. Las teorías evolutivas describen bien la interacción entre los seres vivos y el medio ambiente. Sin embargo, el científico es consciente de los límites de una lectura solo en términos de mutaciones y transformaciones. En tal dirección, es necesario observar los cambios en el contexto en el que ocurren y, en lugar de adaptarnos,

liberar el intento de modificar o construir nuestro propio entorno. Este supuesto es fundamental para fijar el discurso pedagógico y conducir la reflexión que sigue. Vivimos en un entorno social en el que actúan las fuerzas espirituales que surgen de la relación entre los individuos. El entorno adecuado favorece un mejor desarrollo de la infancia tanto en el sentido de aprendizaje como en el sentido de autoconocimiento, —lo que incluye la formación de su carácter y su voluntad— (Montessori, 2000, pp. 81-88).

Para Montessori, el niño toma decisiones y lo que el adulto juzga un capricho es a menudo la manifestación de un pensamiento bien definido. El niño quiere hacer lo que su voluntad le induce y no quiere que el adulto actúe en su lugar. Los muebles pequeños, ligeros y fáciles de transportar son el medio por el cual el niño gana confianza, una sensación de satisfacción y libertad en lo que hace. La maestra observa mas no interrumpe el proceso, se asegura de que el ambiente sea adecuado y, en muchos casos, son los propios niños los que señalan lo que hay que mejorar; solo hay que escucharlos. Tanto en la familia como en la escuela se debe permitir que el niño viva libremente porque este es un requisito de su alma y su espíritu. María Montessori habla de “mente absorbente” (2010, p. 35) para expresar el gran trabajo mental que domina la absorción de lo que el entorno ofrece para ser transformado por el niño, hasta el punto de generar cultura (Montessori, 1992, p. 15). El concepto principal contenido en esta imagen está en el reto al que nos enfrentamos cuando se trata de educación infantil. Las posibilidades son innumerables y en todos los casos los niños deben poder elegir las actividades que prefieran. Al abrir la mente a muchos intereses, el niño podrá madurar sus elecciones de manera responsable y sabrá distinguir el bien del mal.

La dimensión social de la Escuela Renovada Pizzigoni

La historia pedagógica de Giuseppina Pizzigoni, fundadora de la Scuola Rinnovata en Milán, nació en los pupitres de la escuela secundaria durante el estudio de la pedagogía. Para Pizzigoni, el joven estudiante considera inútil la pedagogía porque lo que los grandes educadores habían escrito no fue implementado por los maestros y las escuelas estaban lejos de los intereses de los niños; de hecho, causaron más daño que bien. Esta observación la llevó a considerar la urgencia de cambiar la escuela. Sin embargo, la idea de revisar lo existente no tenía en ese momento ninguna posibilidad de encontrar adhesión. Los líderes

y maestros deseaban continuar reproduciendo la escuela de todos los tiempos sin preocuparse por el sufrimiento de los niños, obligados a aprender pasiva y restrictivamente. En términos de Pizzigoni (1946), la escuela de 1900 humillaba a la infancia y descuidaba los principios más elementales que la investigación científica ponía a su disposición. En ese sentido, era fundamental conocer las circunstancias de la escuela para responder a los problemas de la educación de los jóvenes que debían formarse para afrontar mejor las necesidades sociales de elevación de la cultura y el espíritu.

Giuseppina Pizzigoni entendía que para presentarse ante las autoridades escolares sin que se burlaran de sus propuestas tenía que encontrar el apoyo de personas de ciencia y política que pudieran conocer y compartir su sueño; tenía que encontrar la financiación indispensable para obtener los medios que permitieran su ejercicio práctico y que, ciertamente, no podían provenir de las instituciones educativas y ministeriales existentes. Por esa razón formó un comité promotor para llevar a cabo la empresa y convenció a científicos y políticos para que apoyaran la idea de renovar la escuela. El senador Giovanni Celoria (1842-1920), astrónomo de gran renombre y conocido por su dedicación a la educación, asumió la presidencia del comité (Pizzigoni, 1946, pp. 17-18).

Poco a poco, el consenso en torno a los renovados aumentó y la ayuda se concretó en becas, creación de laboratorios y donación de instrumentos didácticos. El pedagogo más importante de la época, Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), y el filósofo ministro de Educación Giovanni Gentile (Nicoli, 1947, pp. 113-114) miraron favorablemente a la nueva escuela y propusieron ideas y recomendaciones para la reforma en curso. En este sentido, la Escuela Renovada anticipó los tiempos del cambio en el sistema escolar italiano que se materializaría en las décadas siguientes hasta llegar a la actualidad.

El neurólogo y psiquiatra Eugenio Medea (1863-1967) fue uno de los máximos exponentes de la burguesía socialmente comprometida en Milán, cerca de sus pacientes y familias, que promovió una conciencia real para brindar el apoyo necesario a los niños con discapacidades. Se esforzó por hacer de los servicios de salud y rehabilitación un recurso útil para garantizar el derecho a la educación y la integración escolar y social de los niños. Pues bien, el profesor Medea recibió en 1910 a la maestra Giuseppina Pizzigoni y fue conquistado por el nuevo programa de la Escuela. Él continuará definiendo su causa y demostrando la validez científica de sus postulados en línea con su

trabajo como médico comprometido en la universidad y en la sociedad. Medea apreciará la originalidad del método y enfatizará su adhesión a los principios de higiene mental, que ya no podían ser descuidados (Medea, 1939-xvii).

Eugenio Medea, según Nicoli (1947, p. 6), destacó que en el método experimental de Giuseppina Pizzigoni era relevante el valor asignado a la experiencia personal, consistente en promover en los estudiantes la atención a la acción, al trabajo, y no solo a la palabra. Esta inspiración fundamental de la Escuela Renovada es recordada en las intervenciones y seminarios internacionales como un beneficio insustituible para la higiene mental de los niños. Desde este punto de vista, Medea identifica la diferencia entre el método Montessori y el método Pizzigoni. El conocimiento y el cumplimiento de las leyes de higiene física y mental se refieren al trabajo mental, al desarrollo completo del niño, a la observación de la curva de crecimiento, a las leyes de la fatiga. Los maestros capacitados en el método experimental están preparados para dejar espacio al niño en su crecimiento saludable. Educar sin palabras, con la construcción de un ambiente familiar y escolar de enseñanza objetiva (Pizzigoni, 1920) ayuda también a formar una conciencia social que actúa en el subconsciente del niño. En este sentido, La Scuola Rinnovata es alegre, de gran libertad, de serenidad y de mucho y sano trabajo. No se espera que el niño sea capaz de escribir sin haber hecho nada (Lombardo, 1925, p. 5). La escuela renovada libera al niño y le obsequia un maestro que le sigue, que lo acompaña y que se muestra como par.

Cuando la Scuola abre el Jardín de Infantes en 1927, Giuseppina Pizzigoni tiene claro que está respondiendo a una “necesidad social” (Pizzigoni, 1929, p. 5) probablemente vinculada a las condiciones de abandono de la infancia en los grupos más populares del gran Milán. En ese entonces, la ciudad atravesaba un proceso de rápida industrialización y fuerte urbanización, con densos movimientos migratorios procedentes de las regiones del sur de Italia; se trataba de una urbe con hombres y mujeres que pasaron de trabajar en la agricultura a desempeñarse en fábricas con largos turnos frente a las máquinas (Chistolini, 2009, p. 12). Las condiciones de vida de los sectores urbanos tienen un impacto negativo en el cuidado de los niños. Por esa razón, Pizzigoni propone una escuela que respete la libertad del niño, su ingenuidad, su formación de acuerdo con las leyes biológicas y la naturaleza, con lecciones al aire libre y siguiendo el método experimental.

La intuición del método experimental Pizzigoni

Giuseppina Pizzigoni quiere cambiar la escuela; por esta razón, comienza con su formación como maestra preparándose adecuadamente para sus tareas. Asistió al curso de especialización para profesores graduados inaugurado en el Instituto de Psicología y Pedagogía Experimental de Milán, dirigido por la psicóloga Zaccaria Treves (1869-1911).

De hecho, el primer laboratorio de pedagogía científica fue fundado en 1901 en Crevalcore (Bologna) por Ugo Pizzoli (1863-1934). Luego, fue transferido a Milán como Paedagogium nacional y pasó a la dirección de Treves. Giuseppina Pizzigoni tuvo así la oportunidad de escuchar las lecciones de distinguidos científicos de las que aprendió la naturaleza de la psicología experimental y las aplicaciones prácticas que se extienden a la pedagogía y la educación. Fascinada por el curso, entendió cuáles eran los gérmenes de una pedagogía a renovar tomando en cuenta la influencia directa de las ciencias biológicas y la psicología experimental. La biblioteca de Pizzigoni es rica en textos y revistas de antropología, sociología, pedagogía, psicología pura y aplicada, fisiología e higiene escolar, y ofrece a los profesores en formación una gran cantidad de material para el estudio y la investigación. Para Pizzigoni, los profesores de primaria deben acoger el hábito de la investigación experimental que, como tal, no puede ser dogmática; por el contrario, debe basarse en la participación activa del investigador, en su capacidad de observar, criticar y recoger lo aprendido en conclusiones sintéticas fundadas, aunque prudentes.

De acuerdo con Pizzigoni, la escuela consideraba que el maestro tenía la tarea de clasificar a los niños según sus tendencias y hábitos para predecir su desarrollo. Esta creencia era incorrecta. Por el contrario, el maestro debía formarse para tener la “sensación científica con criterios pedagógicos adquiridos por las diversas tradiciones” (Pizzigoni, 1909, p. 73). En ese sentido, los niños debían observarse utilizando criterios más positivos que los derivados de la práctica escolar. El maestro tendría la misión de encontrar todo aquello que debía recibir cada escolar y diseñar las mejores maneras de lograr las metas prefiguradas. Científicos, maestros y padres ilustrados se unirían en el esfuerzo continuo y disciplinado de observar y cuidar al escolar para ayudarlo a progresar.

La descripción de Giuseppina Pizzigoni del valor de su estudio en la escuela de especialización es la clave para leer el método experimental de la Escuela Renovada.

Conclusiones

Los aspectos referidos en relación con el método experimental de Giuseppina Pizzigoni y la pedagogía científica de María Montessori son la razón de esta lectura comparativa inicial de sus contribuciones, que volcaron la idea existente de la educación entre 1800 y 1900 hasta las dos guerras mundiales en Italia y en todo el mundo. Sabemos que Giuseppina Pizzigoni era conocida en los Estados Unidos (Gardioli, 1950); sobre la fama de María Montessori y la difusión de su método en Colombia y el mundo hay numerosos testimonios. Entre ellos, una síntesis profusa es ofrecida por Nora Obregón (2006). A Estados Unidos fue invitada por Graham Bell y recibida en la Casa Blanca. Hay reflexiones de Giuseppina Pizzigoni sobre el método Montessori, pero aún no hemos encontrado lecturas de Montessori con respecto al método experimental Pizzigoni.

El método Pizzigoni fue diseñado para la renovación del sistema escolar italiano, mientras que el método Montessori nació como resultado de investigaciones científicas realizadas en el laboratorio médico. Los dos métodos se integran a lo largo de caminos paralelos. Para Giuseppina Pizzigoni es fundamental cambiar la escuela renovando los objetivos de la educación. Para María Montessori es fundamental leer la edad de desarrollo para estructurar los materiales que se necesitan para aplicar el método (Laeng, 1997, pp. 358-360).

Con el fin de definir su propio método en relación con el de los Hogares de Niños, Giuseppina Pizzigoni señala que su jardín de infantes se acerca al método Montessori al menos en tres principios esenciales. En primer lugar, en ambos casos la relevancia de la educación prevalece en un clima de libertad y atención al desarrollo de la personalidad del niño. En segundo lugar, en Milán y Roma la autoeducación y la autocorrección son formas permanentes para el correcto aprendizaje de comportamientos individuales y sociales saludables. En tercer lugar, la conciencia de los errores de los maestros lleva al argumento de que el buen maestro no enseña, sino que despierta situaciones de descubrimiento en el niño (Pizzigoni, 1931, pp. 219-220).

Según Giuseppina Pizzigoni, la maestra que persigue fines educativos deroga el verbalismo y reemplaza el aprendizaje como una adquisición de

memoria de muchas palabras y muchas nociones, con una enseñanza y experimentación objetiva. Los centros de interés son los elementos naturales, como el agua, el sol, la lluvia, y todo lo que la naturaleza ofrece para ser descubierto por el niño. El niño de la Escuela Renovada Pizzigoni estudia la vida en la que reside la verdad que la materia comunica a través de la naturaleza, la experiencia científica y la conciencia moral. El niño aprende participando en actividades concretas. No hay medios artificiales: el juego y los juguetes forman parte de la vida escolar y siguen los fines educativos, también de carácter estético. La espontaneidad prevalece en el dibujo que quiere ser siempre la expresión del libre pensamiento y gusto del niño, no influenciado por el adulto. Se favorecen los ejercicios de recorte y la composición de *sketches* gratuitos que educan el sentido moral. La educación sensorial se desarrolla a través de las relaciones que surgen de la experiencia personal, y los materiales de jardín son objetos de descubrimiento sensible e intelectual sin recurrir a medios científicos constrictivos.

Para María Montessori, las actividades intelectuales se estimulan de una manera predefinida y convencional. La aplicación del método a todos los niños —aunque inicialmente se aplicó a niños con dificultades de aprendizaje— abre algunas preguntas sobre el momento de la expresión de intereses con respecto al material. De hecho, los mismos intereses surgen a diferentes edades y sería apropiado proceder con distinciones. El material a veces se juzga uniforme y monótono, y carece del requisito indispensable para responder a las necesidades del juego infantil, es decir, prestarse a la necesidad de actividades multiformes, al instinto de imitar, producir, crear, representar algo. Montessori critica el método intuitivo u objetivo que define como dispersivo, con demasiadas nociones y digresiones que conducen a la picardía y a las percepciones.

Así, entonces, en Italia y en Europa nacen las nuevas escuelas que pretenden transformar la rigidez de la escuela tradicional en beneficio de una escuela para todos, especialmente para las clases pobres y desfavorecidas. Giuseppina Pizzigoni y María Montessori se sitúan en este nuevo espacio escolar, es decir, una escuela activa basada en el conocimiento como experiencia y acción. En los mismos años, el credo pedagógico de John Dewey se difunde por todo el mundo, considerando comunidades progresistas en las que se desarrolla el pensamiento reflexivo a través de la experiencia actual y la sociedad: la escuela mejora con la democracia. La educación progresista se convierte en un paradigma fundamental en el mundo contemporáneo, en el que este tipo de escuela emerge como escuela de acción y de conocimiento (Lucisano y

Marzano, 2022; Tomarchio y D'Aprile, 2011; Tomarchio et al., 2015). En la pedagogía italiana, el positivismo da paso a las nuevas líneas de pensamiento que llamamos: neoidealismo, espiritualismo, marxismo, democracia laica. El método Pizzigoni y el método Montessori representan el punto de inflexión científico dado a la formación de docentes educados para observar y experimentar, pues supera prejuicios y estereotipos. Los dos métodos son parte integral de la pedagogía italiana, se conservan a lo largo del tiempo y todavía se estudian y aplican en la actualidad.

Giuseppina Pizzigoni creó un método para toda la escuela pública que aborda la educación de 0 a 14 años y que anticipó la escuela comprensiva de nuestros días; también experimentó su método en la Escuela Renovada enfocando la atención en el ambiente de aprendizaje, la enseñanza objetiva, la escuela al aire libre, el trabajo manual y la educación ética y estética. Su pensamiento y acción inciden en la construcción del nuevo sistema educativo italiano. Varios autores, entre los que se destaca Carroi (1936), sitúan a Pizzigoni en el contexto de la reflexión europea e internacional. Así mismo, la introducción de la escuela al aire libre en la escuela pública pone a Pizzigoni junto a los más famosos defensores de las nuevas escuelas, como: Cecile Reddie (1858-1932) de la escuela inglesa de Abbotsholme; Edmond Demolins (1852-1907) de la escuela francesa llamada École des Roches; y dentro del movimiento Reformpädagogik, con las casas u hogares de educación en el campo, propuestas por el pedagogo alemán Hermann Lietz (1868-1919).

El método de María Montessori es el de un médico que estudia las leyes dinámicas del crecimiento infantil entre los 3 a 6 años. Observa la edad de desarrollo y define la estructura mental del niño como “mente absorbente”, muy diferente de la “mente consciente” del niño de mayor edad. El niño absorbe las imágenes del entorno, las fija en la memoria y en todo el organismo; el lenguaje se manifiesta de repente. En la infancia se construye el hombre futuro y la cosmovisión de la médica condujo a una educación de liberación y no de represión; así se creó su material científico para la educación sensorial y motriz. Los méritos del método Montessori son notables: el entorno está adecuadamente dispuesto para llevar a cabo la actividad infantil; los ejercicios de la vida práctica son relevantes porque consisten en actos verdaderos, dirigidos a la vida verdadera; el respeto de la libertad del niño es un cambio de mentalidad en la escuela de la época: la difusión mundial de la reforma de la educación de los niños. María Montessori quiere educar rompiendo con prejuicios ancestrales y, por esta razón, crea el

método como una ayuda para que la personalidad del niño pueda adquirir independencia y autonomía. Básicamente, el método es un medio de liberación frente a la presión de los antiguos prejuicios sobre la educación. En el niño se fomenta la concentración, entendida como el despertar del sentido social. En la concentración se adquiere autoconciencia y se abre el espíritu al amor por las personas y las cosas. El proceso espiritual es evidente. El niño se aísla del mundo para adquirir el poder de unirse a él.

En la actualidad, los dos métodos coexisten en los cursos de formación del profesorado en Italia. El método Pizzigoni se imparte en la Universidad Roma Tre como título de posgrado (Chistolini 2022) y por la asociación para la difusión del Fondo Pizzigoni (ets). El método Montessori se imparte en cursos organizados por la Ópera Montessori de Roma y otras asociaciones formalmente reconocidas y acreditadas. Para los seguidores de Montessori, su método propone la búsqueda de un ambiente ordenado y estético donde cada elemento desempeña un papel determinado y preponderante en la formación del niño. Sus principios fundamentales radican en el reconocimiento de la naturaleza infantil y su proceso formativo, en la libertad de elección y de movimiento, en la autocorrección y la independencia. En Colombia, como en el mundo, existen numerosas instituciones educativas que reivindican los aportes de Montessori y que llevan su nombre. Los autores del presente artículo han desarrollado visitas internacionales a los claustros aquí señalados y se han firmado convenios entre sus instituciones.

Referencias

- Babini, V. y Lama, L. (2003). *Una “donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Franco Angeli.
- Carroi, M. (1936). ‘Art et personnalité libre’, Pour l’ère nouvelle. *Revue Internationale d’Éducation Nouvelle*, 15(123), 303-310.
- Chistolini, S. (2009). *L’asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*. Franco Angeli.
- Chistolini, S. a cura di. (2018). *Agende e quaderni di Sara Bertuzzi* [Fondo Pizzigoni, 1954-2005]. Fondo Pizzigoni, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.
- Chistolini, S. a cura di. (2022). *Educación al aire libre. Moviéndose en el mundo espacial entre la creatividad, la aventura, la responsabilidad*. Franco Angeli.

- Gardioli, Y. (1950). Review: Storia della Scuola Rinnovata por Pier Francesco Nicoli. *Italica. Asociación Americana de Profesores de Italiano*, 27(2), 194-195.
- Hobsbawm, E. (1987). *La era del imperio*. Crítica.
- Laeng, M. (1997). *Antología pedagógica. Dal Risorgimento ai giorni nostri. Correnti, autori e testi. Temi e problemi*. La Scuola.
- Lombardo, G. (1925). *Dove i bambini ci dire che sai "La Rinnovata", da La scuola in Lombardia*. Arti Grafiche Stella.
- Lucisano, P. y Marzano, A. a cura di. (2022). *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Pensa MultiMedia.
- Medea, E. (1939-xvii). *La Scuola Rinnovata è Scuol' d'igiene: igiene fisica, mentale, spirituale* [Prolusione al xxii corso Pizzigoni]. Ufficio di Propaganda dell "Opera Pizzigoni".
- Montessori M. (1935-xiii). *Manuale di pedagogia scientifica*. Morano.
- Montessori, M. (1986). *Educazione alla libertà*. Laterza.
- Montessori, M. (1992). *Cómo educar el potencial humano*. Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Garzanti.
- Montessori, M. (2010). *Educación para un mundo nuevo*. Garzanti.
- Nicoli, P. (1947). *Historia de la Escuela Renovada según el método experimental. Fatti e documenti*. Opera Pizzigoni.
- Obregón, N. (2006). ¿Quién fue María Montessori? *Contribuciones desde Coatepec*, (10), 149-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101007>
- Pizzigoni, G. (1909). L'Istituto di psicologia e pedagogia sperimentale di Milano. *Rivista Pedagogica*, 3(1), 71-74.
- Pizzigoni, G. (1920). *L'insegnamento oggettivo*. Società Editrice Dante Alighieri di Albiati; Segati & C.
- Pizzigoni, G. (1929). *Mi jardín de infantes. Líneas básicas. Programa. Horario. Notas ilustrativas*. Stab. Tipo-Lithogr; Técnico de Papel Alimentado. Sacchetti & C.
- Pizzigoni, G. (1931). *Mis lecciones a los maestros de las escuelas primarias de Italia*. Oficina de Propaganda de los Renovados.
- Pizzigoni, G. (1946). *La historia de mi experiencia o cómo la autora vio en su espíritu la renovación de la Escuela Primaria de Italia* (s. l). s. n.
- Tolstoi, L. (1894). *El reino de Dios está en vosotros*. Kairos.
- Tomarchio, M. y D'Aprile, G. (2011). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Figure ed esperienze*. Anicia.
- Tomarchio, M., D'Aprile, G. y Rosa, V. la. (2015). Scuola Nuova e democrazia in Italia e in Europa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (25), 69-93.

Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica

95

Montessori in Argentina: A Historical
View from the Pedagogical Press

Montessori na Argentina: um olhar histórico
desde a imprensa pedagógica

Ignacio Frechtel*

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación: 16 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Frechtel, I. (2023). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17331>

* Conicet, IIICE-FFYL-UBA. ignaciofrechtel@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0002-3957-3004

Resumen

Este artículo, resultado de investigación, indaga sobre la pedagogía de María Montessori en la Argentina desde la perspectiva de la historia de la educación. Para esto, se utilizaron como fuentes dos de las revistas pedagógicas más importantes de la primera mitad del siglo xx: *El Monitor de la Educación Común* y *La Obra*. La primera fue la revista oficial del Consejo Nacional de Educación, órgano de gobierno de la educación primaria nacional, mientras que la segunda fue impulsada por un grupo de docentes y fue la representación oficial de la Escuela Nueva en la Argentina. La investigación recorrió las páginas de estas dos revistas con el objetivo de encontrar indicios sobre la recepción entre el magisterio argentino de esta pedagogía que se internacionalizó a partir de la segunda década del siglo xx. Como producto de este recorrido, se pudieron conocer distintas formas de apropiación de la pedagogía de Montessori —así como las críticas a su propuesta—, y de su utilización como medio para la discusión de posiciones de poder en el campo pedagógico local.

Palabras clave:

prensa pedagógica; Montessori; Argentina; circulación de ideas; historia de la educación

Abstract

This paper aims to inquire about the pedagogy of María Montessori in Argentina from the point of view of the history of education. In order to achieve this goal, the historical sources analyzed were two of the most critical journals in the first half of the 20th century: *El Monitor de la Educación Común* and *La Obra*. The first was the official review of the National Education Council, which oversaw Argentinian primary education as a government organ. The second was driven by a group of teachers and was formerly known as the official representation of the New School in Argentina. This investigation looks for marks and hints on the reception among Argentinean teachers of this pedagogy, internationalized since the second decade of the 20th century, over these two journals. As the main contribution, we learn about different ways of appropriation of Montessori's pedagogy as well as the critics of her proposal and its usage to discuss positions of power in the local pedagogy field.

Keywords:

pedagogical journals; Montessori; Argentina; circulation of ideas; history of education

Resumo

Este artigo investiga sobre a pedagogia de María Montessori na Argentina a partir da perspectiva da história da educação. Para isso, foram utilizadas como fontes duas das mais importantes revistas pedagógicas da primeira metade do século xx: *El Monitor de la Educación Común* e *La Obra*. A primeira foi a revista oficial do Conselho Nacional de Educação, órgão dirigente da educação primária nacional, enquanto a segunda foi promovida por um grupo de professores, sendo a representação oficial da Escuela Nueva na Argentina. A investigação percorreu as páginas dessas duas revistas, com o objetivo de encontrar indícios sobre a recepção que houve entre o professorado argentino dessa pedagogia que se internacionalizou a partir da segunda década do século xx. Como produto desse percurso, foi possível conhecer diferentes formas de apropriação da pedagogia de Montessori, bem como as críticas à sua proposta, e sua utilização como forma de discutir posições de poder no campo pedagógico local.

Palavras-chave:

imprensa pedagógica; Montessori; Argentina; circulação de ideias; história da Educação

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo delinear los primeros trazos de un tema con escasa presencia en la historiografía educativa argentina: la pedagogía Montessori. Si bien en los últimos años han surgido investigaciones que conjugan una mirada entre lo local y lo global (Galak *et al.*, 2021) —que estudian las distintas formas de circulación y recepción de las ideas pedagógicas en la Argentina—, la recepción de la pedagogía de María Montessori es todavía una vacancia en nuestra historiografía. Este trabajo adopta, entonces, la perspectiva teórica de la circulación y recepción de las ideas pedagógicas, en un cruce entre la historia cultural y la prensa educativa.

En el plano metodológico, las fuentes abordadas¹ para esta investigación fueron las revistas *El Monitor de la Educación Común* —órgano oficial del Consejo Nacional de Educación— y *La Obra* —revista docente escolanovista no oficial—. Ambas fueron las principales publicaciones pedagógicas nacionales de la primera mitad del siglo xx, con tiradas que llegaban a una gran cantidad de escuelas del país.

El abordaje de estas fuentes fue tanto cuantitativo como cualitativo, lo que nos permitió también tener una mirada comparativa. La herramienta de búsqueda por caracteres, así como la búsqueda en los catálogos virtuales, permitieron hacer una aproximación sobre la presencia del nombre *Montessori* en estas dos publicaciones. *El Monitor de la Educación Común* se encuentra digitalizado en el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE), perteneciente al Ministerio Nacional de Educación de la Argentina. Si bien la búsqueda por caracteres no es exacta, los resultados que ofrece tienen un nivel de exactitud bastante elevado. Con este método de búsqueda encontramos que la palabra *Montessori* aparece por lo menos en ochenta y siete números de *El Monitor*, de un total de 885 números digitalizados, en un periodo que abarca los años 1881 a 1976. Con esta primera información cuantitativa, en este trabajo pusimos el foco en las menciones de Montessori que aportaban información significativa sobre la recep-

ción de su pensamiento en la Argentina. En el caso de la revista *La Obra*, la búsqueda se realizó a través del catálogo en línea de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros; se consultaron los ejemplares físicos de la revista —ya que no está digitalizada—. La gran cantidad de números de *La Obra* (se publicaba quincenalmente) y la imposibilidad de consultarla de manera electrónica fueron los motivos principales para que la indagación sobre esta fuente llegara hasta año 1930. Queda para futuras indagaciones avanzar en los años siguientes.

El artículo se estructura en cinco apartados. En la introducción se plantean aspectos metodológicos. En el segundo apartado se realiza una breve caracterización de las fuentes utilizadas para la investigación. En el tercer apartado se analiza la presencia de Montessori en *El Monitor* y, en el cuarto, en *La Obra*. El quinto apartado se destina a las reflexiones finales.

Como resultado de esta investigación, hemos podido reconstruir un panorama sobre la recepción de las ideas educativas² de María Montessori en la Argentina, el lugar que tuvieron en dos de las principales revistas pedagógicas del siglo xx, y las distintas formas en que fueron apropiadas y discutidas por el magisterio y los funcionarios escolares locales.

La prensa pedagógica: *El Monitor de la Educación* y *La Obra*

Las revistas *El Monitor de la Educación* y *La Obra* fueron dos de las principales fuentes de circulación de las ideas pedagógicas en la Argentina durante las primeras décadas del siglo xx. *El Monitor* fue el órgano oficial de difusión del Consejo Nacional de Educación, oficina de la que dependían las escuelas primarias nacionales, con llegada a todo el país.³ *La Obra*, por el contrario, fue un emprendimiento pri-

1 Este trabajo está centralmente construido con base en una exploración de fuentes hemerográficas. Por ese motivo, se decidió que hubiera un apartado específico en el listado de referencias al final del artículo. Allí se consignan las fuentes consultadas. Se tomó la decisión de diferenciar contenido con autoría y contenido sin autoría (editoriales, resoluciones, etc.). Cuando la fuente indica autoría, la referencia está ordenada alfabéticamente según el apellido del autor. En el otro caso, se ordena según el nombre de la publicación mencionada, aclarando el año calendario, el año de la publicación y su número, con el objetivo de relacionar fácilmente la mención en el texto con el listado de referencias.

2 El pensamiento de Montessori fue prolífico en otras áreas que no son abordadas en este trabajo. No puede dejar de ser mencionada, por ejemplo, su adscripción al feminismo, movimiento del cual fue una importante referente: “María Montessori no solo se desarrolló en el campo de la pedagogía y filosofía, sino también desempeñó un papel central en la lucha por los derechos de las mujeres. Siendo una de las principales pioneras del sufragio femenino italiano, además del derecho a la salud de la mujer, Montessori participó como comisionada italiana en el Consejo Femenino de Londres junto a Lady Aberdeen” (Ramírez, 2021, p. 186).

3 Además, el CNE se encargó de aplicar la Ley 1420 (1884) y la Ley Láinez (1905), la dos principales herramientas legales que rigieron la educación primaria argentina desde fines del siglo xix y durante gran parte del xx.

vado, aunque estaba impulsada por maestros⁴ con inserción en el sistema de educación pública que incluso fueron funcionarios con cargos jerárquicos en el sistema. Otra de las grandes diferencias entre ambas revistas es que *El Monitor* representaba a la voz oficial del gobierno del sistema escolar, mientras que *La Obra* sostenía posiciones político-pedagógicas propias que, en muchos casos, confrontaban las posiciones del CNE. Sin embargo, es importante aclarar que *El Monitor* era una revista que daba espacio a la voz de las y los docentes, quienes encontraban en sus páginas una vía para la difusión de sus propias ideas (Finocchio, 2009). A esto se suma el hecho de que *La Obra* fue una revista que adhería explícitamente a la Escuela Nueva, a saber, el órgano oficial de la Liga Internacional para la Educación Nueva en la Argentina, por lo que priorizaba —aunque no de forma excluyente— la difusión de las pedagogías vinculadas a este movimiento pedagógico. Como veremos a continuación, esas pedagogías también tenían una presencia en *El Monitor*.

***El Monitor de la Educación Común:* Montessori en las fuentes oficiales**

La presencia del nombre de María Montessori en *El Monitor de la Educación* es tan extensa como la enorme difusión que tuvo esta pedagoga alrededor del mundo. La digitalización de esta revista permite realizar una búsqueda por caracteres que, si bien no es exacta en un cien por ciento —por problemas técnicos en el proceso de marcación de los documentos—, es de gran ayuda para tener un panorama bastante aproximado sobre la presencia de ciertas palabras clave en la revista. En este caso, al emprender una búsqueda por caracteres del nombre *Montessori*, se arriba a un resultado de una gran cantidad de menciones en las páginas de la revista a lo largo del tiempo.

La primera mención a la que se llega con este sistema de búsqueda data de enero de 1911, fecha coincidente con el proceso de internacionalización de la figura de la pedagoga italiana —cinco años después de la fundación de la primera Casa de Niños dirigida por ella en Roma—. La última mención encontrada a través de la búsqueda por caracteres data del año 1960, hecho en sintonía con las modernizaciones pedagógicas que se avecinaban para la segunda parte del siglo xx, más vinculadas con las tecnologías y las tecnocracias y, en el caso de la Argentina, con regresiones a pedagogías autoritarias y esencialistas —como en el caso de la última dictadura militar del año 1976—.

La primera mención del nombre de Montessori se encuentra en las páginas de “Revista de revistas”, sección donde se compartía información producto del intercambio de ejemplares con publicaciones sobre educación y disciplinas afines. Esta sección representa la importancia que se le daba al proceso de circulación de las ideas pedagógicas. La forma para conocer las novedades era a través del intercambio de ejemplares entre las revistas de las distintas partes del mundo. Es significativo, por lo tanto, que la primera mención sobre Montessori que encontramos en nuestra búsqueda sea en esta sección de intercambio de información, que se realizaba especialmente con revistas del extranjero.

El artículo se denominaba “El método Montessori”, estaba firmado por Maura G. May, y había aparecido en la revista inglesa *Journal of Education*. Allí, la autora describía el método de enseñanza creado por la pedagoga, especialmente “para los niños de escuelas maternas” (*El Monitor*, 1911, n.º 457, p. 166). Si bien destaca que los principios de esa pedagogía “no eran tal vez muy nuevos”, sí reconocía que la propuesta de Montessori dejaba el plano de la teoría para avanzar hacia una propuesta práctica, de aplicación.

Del mismo año, 1911, es la segunda mención de Montessori. A diferencia del artículo anterior, en este caso se trata de un trabajo escrito para *El Monitor*, titulado “El nuevo método Montessori para los asilos infantiles” (*El Monitor*, 1911, n.º 461) y firmado por Giannina Rottigni Marsilli en Buenos Aires. La marca local se hace evidente en la comparación entre la empresa educativa montessoriana y la personalidad de Domingo F. Sarmiento, prócer de la educación argentina. El artículo presenta la pedagogía de Montessori y hace énfasis en el lugar que tienen los niños como descubridores, como agentes activos en el proceso educativo, en los asilos infantiles en los que la educadora italiana llevó adelante su práctica pedagógica. Lo destacable de este artículo es que, hasta ese momento, la iniciativa de Montessori estaba asociada exclusivamente a los asilos infantiles.

Poco tiempo después, en 1913, se publica el artículo “Decae la boga del sistema Montessori” (*El Monitor*, 1913, n.º 486). Allí, en la sección “Actualidades”, se plantea que luego de una serie de artículos “exageradamente elogiosos del sistema de educación de párvulos de la profesora italiana Montessori”, en “algunos periódicos pedagógicos” comenzaron a surgir dudas sobre la “originalidad y la importancia” de este método (p. 296). El escrito, que no lleva firma, recoge críticas publicadas en revistas inglesas y norteamericanas. A partir de esas críticas, se sostiene que “esa especie de culto consagrado” (p. 296) se

4 Como sostiene Silvia Finocchio, fue “la más importante publicación promovida por un grupo de docentes” (2009, p. 92).

encontraba en decadencia, lo cual está en sintonía con el clima adverso que atravesó la propuesta montessoriana a partir de los planteamientos de William Kilpatrick (uno de los principales críticos de Montessori) en su libro *The Montessori System Examined*, de 1914 (Obregón, 2006).

La sección “General” de la revista publicó, también en 1913, una extensa reseña sobre uno de los primeros libros de Montessori,⁵ *El método de la pedagogía científica en la educación infantil* (*El Monitor*, 1913, n.º 489), firmada por S. M. de Tedeschi.⁶ El artículo, sumamente elogioso respecto de la pedagoga —se refiere a ella como “la genial doctora italiana”—, consignó comentarios detallados sobre el método Montessori e incluyó una gran cantidad de imágenes representativas de escenas de aprendizaje —con niños y niñas en primer plano utilizando el material didáctico específico de esta metodología de enseñanza—.

Más allá de la participación que tenían las y los docentes como lectores y autores, *El Monitor* era también la herramienta para la comunicación de las acciones oficiales del CNE. De hecho, una parte importante de la revista se denominaba “Sección Oficial”. Allí se transcribían todas las sesiones del Consejo, en las que se trataban las diversas resoluciones y expedientes que constituían la normativa para la organización legal del sistema escolar. En esa sección podemos encontrar, en el año 1914, que el CNE da cuenta de una “nota presentada por la Asociación Nacional del Profesorado”. En dicha nota, la entidad planteaba haber resuelto “solicitar a la profesora italiana doctora María Montessori, su venida a este país, con el propósito de exponer su sistema de enseñanza, solicitando, con tal motivo, el concurso del H. Consejo” (*El Monitor*, 1914, n.º 498, p. 293). Más allá de que la propuesta de la Asociación del Profesorado no se haya concretado —la visita de Montessori al país se realizó doce años después de esta invitación—, la nota da cuenta de un estado de interés por parte de los sectores más dinámicos del profesorado, con impulso para congregarse en una asociación nacional, sobre la pedagogía de Montessori.

Unos meses más tarde, la información que publica la revista refuerza esta idea del interés extendido por la pedagoga entre el magisterio cuando, en noviembre de 1914, la sección “Información Nacional” informaba que “la Inspección Técnica de la Capital, organizó una serie de conferencias explicativas del Método Montessori” (*El Monitor*, 1914, n.º 503, p. 285). Estas conferencias fueron realizadas en la Escuela Normal de Profesoras de la Capital y estuvieron a cargo de su vicedirectora, “señorita” Matilde Flairoto.

La Escuela Normal de Profesoras de la Capital fue una de las primeras escuelas normales fundadas en la Argentina. Además del trayecto de formación docente, que en esa época era parte de la educación secundaria, estas escuelas contaban con una Escuela de Aplicación, en la que se cursaba el nivel primario y en donde las y los estudiantes de magisterio realizaban sus prácticas docentes antes de obtener el título que les habilitaba para el ejercicio profesional. Esas escuelas de aplicación funcionaban también como laboratorios pedagógicos en los cuales se implementaban modelos de enseñanza innovadores. Las condiciones que presentaban estas escuelas normales le permitían a una maestra normal, como Matilde Flairoto, especializarse en el estudio de temas de pedagogía e incluso realizar un viaje para estudiar y conocer de primera mano los distintos modelos de enseñanza. En el caso de Flairoto, un año después de la conferencia que la maestra brindó en su escuela normal, el Consejo Nacional de Educación consideró que era necesario “conocer en conjunto y en detalle el sistema de jardines de infantes de que es autora la Sra. de (sic.) Montessori” (*El Monitor*, 1915, n.º 510, p. 25). Por ese motivo, y considerando que “la vicedirectora de la Escuela Normal de Profesoras n.º 1, Dña. Matilde Flairoto ha hecho estudios teóricos sobre ese sistema”, resolvieron “comisionar a la citada profesora para que se traslade a Italia a observar y estudiar en los hechos mismos el sistema Montessori, con goce de sueldo íntegro y durante cinco (5) meses”, además de costear los pasajes ida y vuelta “para la citada profesora y su señora madre” (*El Monitor*, 1915, n.º 510, p. 25).

Otro maestro, Pedro Bertolini, publicó en 1915, el mismo año del viaje de Flairoto, un extenso artículo que se desarrolló durante dos números consecutivos. Con el título “Palingenesia Pedagógica”, el autor realiza una detallada explicación del método Montessori, lo ubica en la saga de las propuestas de reforma escolar, y extiende una invitación para leerlo y estudiarlo con consideraciones elogiosas de lo que considera una “innovación radical”. Para Bertolini, el método

5 Según Nora Obregón (2006), el primer libro fue *La antropología pedagógica*, en 1907, el segundo, *La pedagogía científica*, en 1909, y el tercero, *El método Montessori*, en 1910.

6 Sabemos que su nombre era Magnani y que se referían a ella como señorita. En el año 1913 cumplió una suplencia en una escuela primaria de Capital, en reemplazo de una maestra de música. Ese mismo año, también obtuvo una cátedra de Ciencias y Letras en la Escuela Normal de Lomas de Zamora, en Buenos Aires (*El Monitor*, n.º 489).

no solo representa una reforma pedagógica, la cual —y sería ya inmenso beneficio— significa una renovación razonable referente a la instrucción propiamente dicha. Es preludeo además de un verdadero cambio educativo, el cual haciendo agradable el trabajo escolar, permitirá la ascensión de la cultura [...]. (*El Monitor*, 1915, n.º 511, p. 31)

También durante 1915, Montessori aparece mencionada por los inspectores técnicos José Rezzano⁷ y Ernesto Salas, con motivo de un informe por la evaluación de un libro de lectura. Retoman allí los argumentos de Montessori con relación a la enseñanza de la lectura; según los inspectores, “mientras el niño no recibe de las palabras escritas transmisión de ideas, no lee, en realidad” (*El Monitor*, 1915, n.º 513, p. 204, destacado original). Para Rezzano y Salas, la pedagoga era una autoridad en la materia, ya que había alcanzado “notables resultados”, “aún con niños que no han alcanzado los seis años de edad, y autoriza a conceptuar como aceptable, en sus fundamentos, el método que se propone” (*El Monitor*, 1915, n.º 513, p. 204). A los pocos años de comenzado el proceso de difusión internacional de las ideas de la pedagoga italiana, puede verse que la recepción de sus ideas incluyó tanto a quienes serían importantes referentes en el campo pedagógico local, como a maestros y maestras poco conocidos. Por ejemplo, un par de números después del informe de Salas y Rezzano, *El Monitor* da cuenta de una conferencia dada por “la señorita Matilde Riggi” en la Escuela n.º 15 del Consejo Escolar 11, con el título “Disciplina. Método de la Doctora Montessori” (Riggi, 1915, p. 127). Allí, la maestra desarrolla una extensa explicación del método didáctico de Montessori y pone el foco en la cuestión de la disciplina. Al igual que en el caso de Matilde Riggi, en *El Monitor* se encuentran testimonios de otras maestras que publicaron trabajos en la misma línea. Es el caso de la maestra I. I. de Escardó, quien ejercía la docencia en la Capital Federal, y que algunos años más tarde, en 1924, presentó el artículo “Un sistema natural de educación (El método Montessoriano)” (Escardó, 1924). Allí, esta maestra también realizó una síntesis del método de enseñanza y destacó sus aspectos positivos. Escardó planteaba que, si bien el tema de la libertad era de larga data en las discusiones sobre educación

hasta ahora no se había determinado un método que indicase cómo debía ser interpretada la libertad, pero actualmente, como resultado de estudios

experimentales, surge y se impone el sistema de la Doctora Montessori, que marca nuevas orientaciones en materia educativa. (Escardó, 1924, p. 74)

En esos años, la obra de Montessori llegó también a interesar a las autoridades escolares. Nuevamente, la “Sección Oficial” de *El Monitor* nos brinda información sobre el proceder de los funcionarios a cargo del gobierno del sistema. Allí se transcribe el expediente 6948 del año 1916, que consiste en una autorización por parte del CNE para que el director del Museo Escolar Sarmiento⁸ “adquiera por la suma de doscientos cincuenta pesos moneda nacional, una colección de material del método de la Dra. Montessori, a cuyo efecto se acepta el presupuesto que por la suma expresada presenta la casa de don Antonio Mentrut [...]” (*El Monitor*, 1916, n.º 528, p. 130).

Sobre la visita de Montessori al país en 1926, encontramos algunos pocos rastros en las páginas de la revista. Gracias a la “Sección Oficial” sabemos que se tramitó un expediente que ponía a disposición el salón de actos de la escuela Presidente Mitre (n.º 16 del Consejo Escolar 2.º) para la realización de una conferencia de Montessori. El pedido había sido realizado por el Instituto Argentino de Cultura Itálica, que fue, según plantea la resolución, la institución que se encargó de invitar a la pedagoga (*El Monitor*, 1926, n.º 648). También *El Monitor* da cuenta de una entrevista realizada con la pedagoga; aunque no presenta una transcripción hecha a modo de preguntas y respuestas, da cuenta del encuentro entre la pedagoga y los representantes de la revista en el hotel en el que ella se alojaba. Allí, Montessori entregó a la revista la copia de una de sus conferencias, titulada “La autoeducación de los niños” (Montessori, 1926), cuyo contenido se transcribe en la revista.

Durante los años siguientes, los artículos publicados en *El Monitor* continúan dando indicios de la circulación del pensamiento de Montessori. Por ejemplo, en 1927, encontramos el artículo “Puntos de vista pedagógicos”, en el que Balbina Fernández Etchegaray⁹ realiza una comparación del pensamiento de “las conspicuas educadoras María de Maeztu y María Montessori” (Fernández, 1927, p. 91) a raíz las recientes visitas al país de ambas. Con la idea de “término medio”, la autora relativiza la posición

7 José Rezzano fue un importante referente del magisterio argentino. Formado en la Escuela Normal de Profesores de la Capital, llegó a ser inspector técnico general de la Capital, dirigió la revista *La Obra* y fue el representante argentino ante la Liga Internacional para la Nueva Educación (Frechtel, 2021b).

8 Continuidad del Museo Escolar del Consejo Nacional de Educación, creado en el marco de los festejos por el Centenario y por iniciativa del presidente del Consejo, el médico nacionalista José María Ramos Mejía.

9 Maestra, se abocó a lo que hoy se denomina *educación especial*, como directora de la Escuela n.º 4 de Niños Débiles José Benjamín Zubiaur. Fue autora de varios artículos publicados en *El Monitor* durante la década de los veinte.

de Montessori y sus planteos sobre la escuela de la libertad, y encuentra un equilibrio con las posiciones de Maeztu, quien, según Etchegaray, sostiene que “las libertades absolutas no son posibles” (Fernández, 1927, p. 93).

La permeabilidad de los cuadros jerárquicos del sistema escolar a las pedagogías renovadoras en general y a las ideas de Montessori en particular vuelve a manifestarse en el año 1929, cuando Félix Liceaga, vocal del CNE, presentó un proyecto de creación de jardines de infantes. En la justificación del proyecto, Liceaga argumentaba que “todos los países que marchan a la cabeza de la civilización mundial han abordado con toda entereza el arduo problema de la reforma escolar” (*El Monitor*, 1930, n.º 692, p. 122). Para el vocal, esa reforma se vinculaba específicamente con que los sistemas escolares dieran lugar a la “educación pre-escolar”, educación de la que Liceaga reconocía en Fröebel y en Montessori a sus “verdaderos fundadores”. El problema que señalaba Liceaga era que en la Argentina no se había hecho “nada a favor de esta obra de verdadera protección de la infancia” (*El Monitor*, 1930, n.º 692, p. 123). El proyecto presentado no era solamente normativo, sino que también incluía un pormenorizado desarrollo sobre la forma en que debían organizarse los jardines, las actividades que se debían realizar, el tipo de ejercicios, etc. Allí es donde la propuesta de Montessori, junto con la de Fröebel, adquieren un lugar central. Además, se explicitaba que la formación de las maestras para esos jardines debía realizarse según “el sistema de la doctora Montessori” (*El Monitor*, 1930, n.º 692, p. 131).

El año 1930 tiene un significado especial en la Argentina. No es solamente la marca de un cambio de década, sino que representa el inicio¹⁰ del primero de los golpes de estado que sufriría nuestro país a lo largo del siglo xx. En este caso, se trató de la interrupción de un gobierno democrático por parte de una coalición militar nacionalista, conservadora y con afinidades con los sectores eclesiásticos, que se encargó de perseguir las expresiones políticas y culturales liberales, progresistas, democráticas y cosmopolitas. La educación no estuvo ajena a este proceso, con una intervención sobre el Consejo Nacional de Educación desde la que se procuró torcer el rumbo del sistema escolar en el sentido hacia el que apuntaba el nuevo momento político. La figura encargada de encabezar

ese proceso fue el tucumano Juan B. Terán, intelectual nacionalista de la élite provincial que condujo el CNE durante el gobierno militar.

El 28 de agosto de 1931, Terán elevó al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, de quien dependía administrativa y políticamente, el informe “La obra del Consejo Nacional de Educación” (*El Monitor*, 1931, n.º 702). Allí se relataban las acciones llevadas adelante por la administración escolar desde el golpe de estado del año anterior, administración que se definía como de “ideas opuestas” a la precedente, desplazada por las armas. Luego de repasar aspectos de distinto orden de la vida escolar nacional (administrativos, políticos, legales, ideológicos, etc.), en el apartado “Orientación educacional”, se plantea lo siguiente:

No creemos que la educación consista en servir pasivamente las tendencias espontáneas del niño, teoría que ha llegado en el sistema Montessori a sus últimos extremos. Esta ha podido decir (conf. París, abril, 1931) que el desenvolvimiento natural del niño le conferirá “las virtudes que secularmente quiso obtener por artificio de la educación, sin lograrlo”. El maestro debe partir del estudio de la naturaleza del niño, pero no para someterse a ella, sino para escoger y dirigir. (*El Monitor*, 1931, n.º 702, p. 187)

La referencia es, por demás, elocuente. Terán era un enemigo de las nuevas tendencias en la educación y en el centro de sus críticas aparecía Montessori, lo que da cuenta de la centralidad de la pedagoga en el mundo de la educación. Si consideramos que el texto, además de haber sido elevado al ministro, fue publicado en *El Monitor* para que se distribuyera en las escuelas y estuviera al alcance del magisterio, no es desacertado pensar en la hipótesis de que las ideas de Montessori también tenían una fuerte presencia entre el magisterio argentino, y, por eso, el presidente del CNE juzgó necesario identificar a la pedagoga italiana como la representante principal de la tendencia educativa que él se proponía combatir.

Unos días más tarde, se publicaban nuevamente palabras de Terán, esta vez con motivo de la conmemoración de Día del Maestro, que en la Argentina recuerda la fecha de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento, considerado por el canon escolar como el padre del aula. En la descripción que realizó Terán sobre el pensamiento pedagógico de Sarmiento, sostuvo que “no era romántica su pedagogía y no creía que lo mejor que puede hacerse con los niños es dejar crecer libremente su espontaneidad. No era, pues, un discípulo de Rousseau ni un precursor de la Montessori” (*El Monitor*, 1931, n.º 704, p. 166). Nuevamente, la pedagogía italiana aparece en el centro de

10 El régimen inauguró lo que se denomina como Década Infame, un período de restricciones políticas que interrumpieron el orden democrático y que se extendió hasta el año 1943, cuando tuvo lugar un nuevo golpe militar.

la escena, en este caso para marcar las diferencias que Terán encontraba entre ella y el precursor del sistema escolar argentino.

Sin embargo, esta posición marcadamente contraria al proceso de modernización pedagógica no logró imponerse sin fisuras entre el magisterio. Como ya hemos analizado en otro trabajo (Frechtel, 2020), la docencia de la Capital venía sacando adelante un proceso de renovación de los programas escolares oficiales de la escuela primaria desde algunos años antes, lo cual derivó en una discusión sobre la modificación de los programas durante los primeros años de la década de los treinta. En este contexto, Montessori volvía a las páginas de *El Monitor*, ya no como la antítesis de la política educativa oficial, sino como parte de la didáctica del proyecto de reforma de los programas escolares.

Ese proyecto había sido elaborado por una comisión¹¹ de maestras y maestros del Consejo Escolar n.º 20 de la Capital Federal, una zona geográfica suburbana y de población obrera, con el objetivo de lograr “una mejor organización del trabajo al llevar a la práctica las modernas orientaciones de la educación” (*El Monitor*, 1933, n.º 724, p. 88). En el desarrollo del programa de matemáticas para primer grado inferior, encontramos propuestas didácticas basadas en la metodología, entre otros, de Montessori: juegos de lotería, para desarrollar la “facultad de discriminación y de identificación” y la “noción de unidad y pluralidad”; empleo de las tabletas de Montessori para contar hasta diez, para desarrollar la “noción de cantidad unida a la de magnitud”; bandas de tela, cifras, dominó y tarjetas gemelas “Decroly y Montessori” para la enseñanza de los números hasta el nueve (*El Monitor*, 1933, n.º 724, pp. 119-120).

Como decíamos al principio, una de las características más sobresalientes de María Montessori fue su capacidad para difundir su método de enseñanza y su pensamiento pedagógico alrededor del mundo, convirtiéndose en una intelectual pública internacional (Williams, 2022). Una de esas instancias internacionales fueron los Congresos Internacionales Montessori. A través de la Sección Oficial sabemos que en 1934 el CNE recibió una invitación, por parte del embajador italiano, para que el Consejo estuviera representado en el II Congreso Internacional Montessori en Roma. Pero los tiempos habían cambiado y el mismo Consejo, que en una época había financiado viajes para estudiar el sistema de la pedagoga en

Italia, ahora resolvía que la representación argentina a ese Congreso se delegaría al embajador argentino ante el Vaticano, el Dr. Carlos Estrada.¹²

Algunos números más adelante, la intervención del pedagogo Ángel Acuña en las páginas de *El Monitor* con artículos sobre Decroly y Montessori es una muestra del clima esquivo a las ideas de la pedagoga italiana. Acuña, un representante de las ideas conservadoras en la educación, fue vocal y presidente del CNE,¹³ además de escribir algunos libros sobre educación y pedagogía. Entre noviembre de 1934 y agosto de 1935, Acuña publicó en *El Monitor* una serie de artículos críticos sobre las pedagogías de Ovide Decroly y de María Montessori. En “El sistema Montessori”, Acuña (1935) se ocupa de marcar sus diferencias con la pedagoga italiana.

El tono que utiliza Acuña se podría caracterizar como violento y misógino, ya que se refirió no solamente a las ideas de la pedagoga, sino también a sus características personales —algo que difícilmente se puede encontrar en la crítica realizada a un hombre¹⁴—. Para Acuña, la crítica de Montessori al “régimen vigente” (Acuña, 1935, p. 13) era “acerba”, “desconsiderada” y violenta, producto de un “temperamento apasionado” (p. 13) originado en un espíritu combativo que generaba que “su impetuosidad” la colocara “en un estado permanente de exaltación” (p. 13). Su temperamento exaltado la conducía siempre a “conclusiones extremas” y abusaba “de adjetivos y sustantivos condenatorios”, aunque reconocía que había en la pedagoga “críticas acertadas”, pero formuladas con mucha anterioridad por “los educacionistas franceses”¹⁵ (p. 14). Una de las críticas principales de Acuña al modelo de Montessori es que toma al niño de manera aislada e individual, recluso a su vida interior, sin considerarlo en su interacción social.

11 Entre quienes participaron de esa comisión se encontraba Anunciada Mastelli, maestra escolanovista de izquierda que fue biografiada por el historiador de la educación argentino Rubén Cucuzza (2007).

12 Estrada respondió que no podía hacerse cargo de la representación, ya que no se encontraría en Roma durante la realización del Congreso (*El Monitor*, 1934, n.º 733, 734, 735, p. 251).

13 Acuña asumió como vocal del CNE el 11 de septiembre de 1930 con el recambio institucional producto del golpe de estado. Luego, ejerció la presidencia interina del Consejo del 23 de septiembre al 20 de noviembre de 1930, por la muerte del presidente en ejercicio. Lo reemplazó Juan B. Terán con un equipo de funcionarios que renovó la gestión anterior. De allí, Acuña pasó a la Subsecretaría de Instrucción Pública.

14 Muy por el contrario, en sus artículos críticos sobre Decroly, lo describe como una persona equilibrada y moderada, de “espíritu amplio, observador, concreto, y extensivo [...]” (Acuña, 1934, p. 41).

15 Se refiere a las críticas de Greard a los bancos escolares.

Según Acuña, los planteamientos de Montessori tampoco eran originales, ya que, desde su perspectiva, eran los mismos principios ya propuestos por Fröbel, con la diferencia de que para Montessori, según el argentino, el aspecto biológico era preponderante respecto del social. Esta es una crítica central que Acuña realiza a la pedagoga italiana, a la que añade que no le otorgaba una dimensión suficiente al ambiente que rodea al niño y que todo estaba supeditado a su desarrollo individual: “no aparece en su doctrina el ser social, la visión del hombre que el niño encierra en su porvenir, la humanidad [...]” (p. 14).

Para Acuña, el método Montessori no era más que un “perfeccionamiento y ampliación, con modificaciones fundamentales, en algunos aspectos del sistema de Fröbel, sobre cuyos principios reposa” (p. 20). Los méritos de la pedagoga italiana no eran explicados por sus propias capacidades, sino por una época de “mayor cultura y recursos científicos”, con más “amplia e intensa ilustración”, gracias a la cual se le pudo dar “al sistema aquel un mayor impulso”, y gracias al progreso de la psicología, la biología y la sociología, que “le han facilitado una acción más fecunda, aun cuando poco ha aprovechado de los resultados de la última”, con una concepción social del niño “deficiente” (p. 20).

Con este último texto decidimos concluir este panorama sobre la presencia de Montessori en las páginas de la revista oficial *El Monitor de la Educación Común*. Como dijimos al principio, el nombre Montessori aparece mencionado una enorme cantidad de veces en la revista. Para los fines de este artículo, se analizaron los textos en los que las referencias a la pedagoga son orientativas sobre la recepción de sus ideas en la Argentina. Quedan por fuera muchísimas otras menciones —en textos teóricos, de divulgación, sobre experiencias en el extranjero, etc.— que serían objeto de posteriores análisis.

La Obra y Nueva Era: Montessori en la prensa escolanovista

La Obra fue una revista que surgió en 1921 en el seno de la escuela normal porteña llevada adelante por maestros normales, impresa en la Capital Federal, pero con capacidad de distribución a lo largo y ancho de todo el país. Si bien era una iniciativa privada, tanto sus integrantes como su público pertenecían principalmente al sistema de instrucción pública. De hecho, en algunos casos, los miembros del grupo que impulsó esta publicación formaron parte del gobierno escolar como inspectores de distrito, inspectores generales y hasta ocupando el

lugar de vocales del Consejo Nacional de Educación. La revista asumía posiciones propias con relación a las políticas educativas que dictaba el Consejo, lo que muchas veces implicó una fuerte confrontación con las autoridades escolares.

Esas posiciones estaban en sintonía con el lugar que asumía la revista con relación a las discusiones pedagógicas. La revista se presentó desde su primer número como parte del movimiento de modernización y reforma que en esa época encarnaban las ideas de la Escuela Nueva. Esta orientación la llevó a ser la revista que ejerció la representación oficial de la Liga Internacional de la Educación Nueva en el año 1926. De esta manera, *La Obra* consolidó su inscripción en el proceso de internacionalización de las ideas pedagógicas renovadoras.

Con su participación dentro del espectro de pedagogías renovadoras del siglo xx, no llama la atención la presencia de las ideas de Montessori desde los primeros números de *La Obra*. En general, hacían parte de la sección “Didáctica Práctica”, destinada a compartir con los docentes ideas didácticas y pedagógicas para el trabajo cotidiano, y que incluía un apartado denominado “La escuela día por día”, en el que se publicaban contenidos para el trabajo diario en el aula según el grado y el tema. En esta sección, en el número 12 del primer año, la revista publicó un pequeño texto titulado “La lección sobre el silencio”, con autoría de Montessori. No se trataba de un texto escrito para la revista, sino del recorte de una parte del texto que la revista menciona como “Pedagogía Científica” (Montessori, 1921, p. 12). En la introducción del texto, se planteaba que “enseñar al niño a hacer silencio es educar su voluntad. Menester es enseñarlo sin agriar su espíritu con imposiciones o con gritos destemplados” (p. 12). Luego, se invitaba a leer cómo resolvía el asunto la pedagoga italiana.

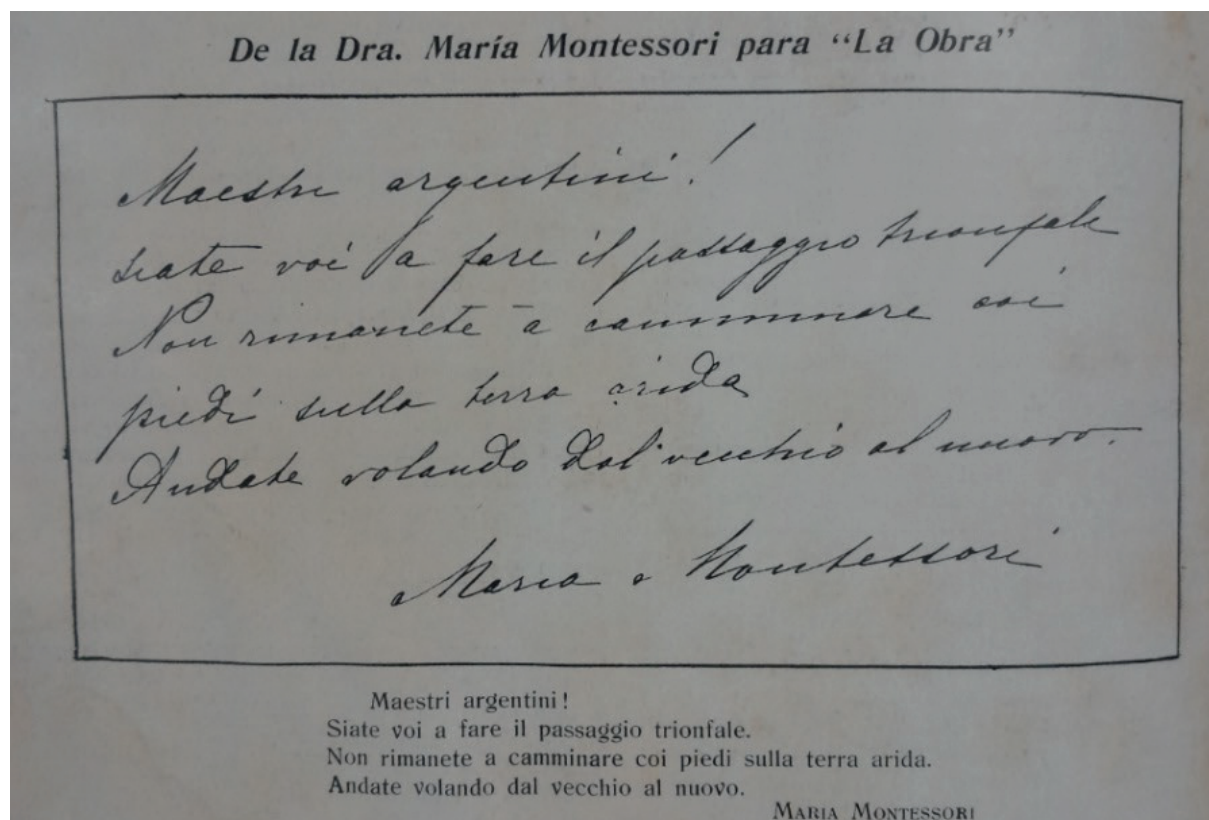
Otro pedagogo de alcance internacional que escribió en *La Obra* fue Lorenzo Luzuriaga. El español participó con una serie de artículos en los que describía las nuevas propuestas educativas: “La pedagogía de Dewey”, “La pedagogía de Kerschensteiner” y “La pedagogía de Montessori”. La inclusión del trabajo sobre Montessori es acompañada por los siguientes textos¹⁶ de la pedagoga: “Una rémora-El Banco Escolar” (Montessori, 1922a), “Premios y Castigos” (Montessori, 1922b), y “La disciplina basada en la libertad” (Montessori, 1922c).

16 En este caso no se aclara su procedencia.

Los años siguientes no muestran una presencia significativa de Montessori en la revista, más allá de algunas menciones aisladas, como cuando, en el apartado "Exterior" de la sección "Informaciones y comentarios", se compartió la noticia de un trabajo presentado en el Congreso de la Asociación Británica para el progreso de la ciencia, sobre la experiencia de las escuelas Montessori en la ciudad de Hull, en el centro de Inglaterra.

Un cambio significativo fue, sin dudas, el viaje que Montessori realizó a la Argentina en 1926. En ese momento, la figura de la pedagoga adquirió un lugar central, especialmente en las páginas de *Nueva Era*, el fascículo que comenzó a publicar *La Obra* cuando se afilió como revista a la Liga Internacional para la Nueva Educación.

Figura 1. Dedicatoria de Montessori para *La Obra*



Fuente: *La Obra* (1926, año VI, n.º 15, p. 623).

En primer lugar, *La Obra* presenta a Montessori a través de un texto escrito por Ana Fedeli, definida como apóstol por Montessori por compartir los primeros años de sus experiencias pedagógicas. Allí, la autora, además de realizar un recorrido por la biografía de Montessori, explica el proceso por el cual se desarrolló el método de enseñanza y su proceso de institucionalización en las Case dei Bambini, así como la recepción del método a nivel internacional. Luego, *La Obra* ofrece un texto de Montessori titulado "Cómo recibimos a los niños que vienen al mundo" (Montessori, 1926a). En este artículo, la pedagoga ofrece una explicación con términos del lenguaje común sobre un tema central de su pensamiento: cómo es vivir, para los niños, en un mundo que no

está adaptado para ellos. A partir de allí, se explica también cómo debe ser el trabajo con los niños para respetar su libertad y su autonomía, con base en la exposición sobre los modos de pensar y de sentir en la infancia. El mismo número de *La Obra*, del mes de septiembre, mientras Montessori estaba de visita en el país, publica otro artículo de la pedagoga, esta vez en su sección "Didáctica práctica", con el título "Criterios que informan la educación moral y la instrucción" (Montessori 1926b). El texto responde al espíritu de la sección de ofrecer herramientas para el trabajo con los niños.

El suplemento *Nueva Era*, publicado en este número de *La Obra*, estaba enteramente dedicado a Montessori, quien era definida como "una gran

figura de la nueva educación”. Ese era el título de la nota editorial, que da cuenta de la presencia de la pedagoga en el país y describe las características de su pensamiento. También explica que, por esas características, se trataba de un pensamiento que se sincronizaba con las ideas de “los maestros en actividad” de nuestro país. El texto da cuenta de una división en el campo de la pedagogía entre quienes adscribían a las ideas renovadoras y quienes sostenían posiciones conservadoras, división acentuada por la visita de la pedagoga italiana. Mientras los “maestros en actividad” irradiaban “sin economía alguna simpatía y comunión de ideales para la doctora Montessori”, estaban los “grandes sacerdotes del credo experimental”, representantes del “viejo dogma” (*Nueva Era*, 1926, n.º 5, p. 37). Lo que ponen en evidencia estas palabras publicadas en el editorial del suplemento es un clima de fuerte discusión entre quienes sostenían las posiciones innovadoras y quienes se oponían a ellas.

Decíamos que el fascículo completo está dedicado a la pedagoga italiana. Sabemos bien que la descripción y el análisis de su contenido aún están pendientes —es una tarea que excede las posibilidades de este artículo—. En todo caso, baste por ahora enumerar los títulos para dar una noción del sentido que tuvo la visita de esta pedagoga para el grupo que impulsaba la prensa pedagógica renovadora. “El sentido de la pedagogía montessoriana” se encarga de explicar su relevancia e importancia para el movimiento renovador local. Luego, se incluyen escritos sobre aspectos específicos de la propuesta didáctica como “El ambiente en el Sistema ‘Montessori’”, de Vincenzina Battistelli. En “El último curso de la doctora Montessori”, se explicita la vinculación entre la pedagoga y el gobierno del sistema escolar italiano, que promovió la formación de maestras según el nuevo método didáctico. Se transcriben también fragmentos de sus textos, como en el caso de “Valor del método experimental”, tomado de la introducción a la tercera edición italiana del *Método de la pedagogía científica*; se incluyen también comentarios de autores como Godefroy sobre “La doctrina” de la pedagoga y aparecen explicaciones bajo el título “El método Montessori”, firmados por L. Meylan.

Los siguientes números de *Nueva Era*, si bien no están destinados exclusivamente a Montessori, continúan dedicándole una parte importante a la pedagoga —que todavía permanecía en el país—. El número 6 publica un artículo titulado: “Las conferencias de la Dra. Montessori”. Gracias a este texto podemos recuperar algunos datos concretos sobre la presencia de la educadora en la Argentina. El viaje fue una iniciativa del Instituto Argentino de Cultura Itálica y se organizó un ciclo de conferencias —tres en

la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata y tres en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires— en lo que se consideró la primera visita “de una personalidad pedagógica de valor universal” (*Nueva Era*, 1926b, n.º 6, p. 46). En “Un episodio único e inolvidable”, se transcriben las palabras de José Rezzano, docente de la Universidad de La Plata, que cierran el ciclo de conferencias de Montessori en esa casa de estudios. Las palabras de Rezzano hacen referencia al “verdadero espíritu científico” y recuperan la discusión que estaba presente en la editorial del número 5 —ya descripto algunas líneas más arriba—. El pedagogo, que se ubicaba en su discurso del lado de la innovación, cuestionaba a quienes se oponían a esas innovaciones “en nombre de una falsa ciencia” (Rezzano, 1926). La intervención de Rezzano (un referente esquivo a las polémicas), su posicionamiento y su denuncia, da cuenta del estado de ebullición que había generado la visita de la pedagoga italiana.

En el siguiente número de *Nueva Era* se despedía a la pedagoga con la editorial “Nuestro reconocimiento a una gran figura”, un texto elogioso que describe el contacto de Montessori con el magisterio argentino como “un suceso de excepcional importancia principalmente para aquel núcleo de maestros que viene mostrando extraordinario empeño y sinceros afanes por orientar las actividades escolares en un sentido distinto del tradicional” (*Nueva Era*, 1926c, n.º 7, p. 54). Por último, en este número de *Nueva Era* tenemos otro texto que hace referencia a la actividad docente de la pedagoga. En “El curso pedagógico de la Dra. Montessori”, encontramos más información sobre sus actividades públicas: además de las conferencias en las universidades mencionadas antes, aquí se hace referencia a las conferencias dictadas en “centros de cultura de Córdoba” y a un curso realizado en la Escuela Normal de Profesoras n.º 1 de la Capital Federal, una de las primeras escuelas normales del país. El curso estuvo patrocinado por el Instituto Argentino de Cultura Itálica y en su inauguración, entre las autoridades presentes, se encontraba el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y el Encargado de Negocios de Italia, además de inspectores de enseñanza, directores y autoridades de escuelas primarias y secundarias.

Luego de la visita de la pedagoga a la Argentina, su presencia en las páginas de *La Obra* (la revista *Nueva Era* pronto fue discontinuada) volvió a la tasa habitual que había tenido antes de su viaje. En 1927 no encontramos comentarios, quizás por el hecho de que el centenario de la muerte de Pesatalozzi abarcó una parte importante de los aportes sobre teoría, didáctica y pedagogía. Hasta 1930, año en que

concluye nuestra investigación sobre *La Obra* para este artículo, Montessori mantiene su presencia en las páginas de la revista, en algunos casos de manera destacada. Por ejemplo, la sección “Escuela nueva en acción” publicó en 1928 una explicación sobre su método durante seis números consecutivos. También durante ese año se publicó “La doctora Montessori y su método”, escrito por Giuliana Sorge, autora que replica el mismo título en dos artículos al año siguiente. En 1930 se publicó un artículo titulado “Curso Montessori de 1930 (resumen de las últimas lecciones)”, en el que se ofrecía un resumen del contenido de las clases de la pedagoga.

Reflexiones finales

Los setenta años de la muerte de Montessori ofrecen un “número redondo”, ocasión siempre propicia para realizar reflexiones en torno a un acontecimiento. La vigencia de Montessori, tras más de cien años de la puesta en práctica su método de enseñanza, es indudable. Probablemente no hay otros pedagogos(as) o modelos educativos que tengan el nivel de despliegue que tiene el de Montessori en la actualidad. Colegios Montessori, fundaciones Montessori, juguetes Montessori, son parte de una realidad educativa cotidiana.¹⁷ En nuestro caso, desde la historia de la educación, intentamos echar luz sobre la recepción de la pedagogía Montessori en la Argentina.

Con relación a *El Monitor*, una primera cuestión a señalar tiene que ver con la gran cantidad de veces que aparece mencionada la pedagoga en sus páginas. Del total de números analizados (885), encontramos su nombre en 87. Son datos aproximados, pero que nos acercan a un panorama cercano sobre la situación. Si hacemos una apreciación cuantitativa y cronológica, esas menciones acompañaron los momentos tanto del surgimiento como del declive de la circulación de la pedagogía Montessori. Pero cuando se aborda el contenido de esas menciones, el contexto local surge como un factor clave para comprender qué recepción tuvo esta propuesta pedagógica. Como hemos podido ver, durante los períodos democráticos (entre 1916 y 1930), la receptividad hacia la propuesta montessoriana fue mucho mayor que durante los gobiernos autoritarios y conservadores. De hecho, el propio presidente del CNE, Juan B. Terán, utilizó a Montessori como ejemplo para señalar la antítesis del proyecto pedagógico del nuevo gobierno del sistema

escolar, alineado con la dictadura que gobernaba a nivel nacional. También pudimos ver cómo Ángel Acuña, un pedagogo que había sido interinamente presidente del CNE luego del golpe de estado, publicó algunos años más tarde artículos críticos de los sistemas Decroly y Montessori —aunque con la pedagoga fue mucho más duro, seguramente por su condición de mujer—.

Sin embargo, las críticas a Montessori tienen mucho menos lugar que los textos que se dedican a difundir su pedagogía o que dan cuenta de algún tipo de apropiación de esta. La gran presencia cuantitativa de Montessori en *El Monitor* refuerza las hipótesis que se plantearon hace ya algunos años con relación a esta revista, que dejó de ser considerada solamente como la voz oficial del sistema, defensora de las formas educativas tradicionales (Finocchio, 2009), para comprenderse como una superficie en la cual se vieron plasmadas las discusiones. Como sostiene la autora, “con la palabra de los docentes también ingresó tímidamente en la revista oficial la corriente de la escuela nueva” (Finocchio, 2009, p. 68). En efecto, como hemos podido apreciar, Montessori fue presentada de manera elogiosa por maestras que, por ejemplo, aportaron reseñas de sus libros. Algunas de ellas, incluso, estudiaron con profundidad el método de Montessori, organizaron conferencias e incluso lograron que el CNE costeara un viaje de perfeccionamiento para conocer el sistema en Italia, de primera mano, como en el caso de Matilde Flairotto. En definitiva, como hemos visto, la pedagogía de Montessori fue apropiada por parte del magisterio, que aportó artículos sobre ella y solicitó al CNE que gestionara su visita al país con el fin de que dictara conferencias, etc. —con magisterio nos referimos no solamente a las maestras, sino también a los funcionarios jerárquicos del sistema escolar—.

La afiliación escolanovista de *La Obra* podría hacer pensar que se dedicaría ciegamente a difundir la pedagogía renovadora de Montessori. Sin embargo, el relevamiento de fuentes que realizamos para este trabajo, con los números publicados durante sus diez primeros años, arroja algunas cuestiones que son importantes para echar luz tanto sobre la recepción de Montessori en la Argentina como sobre el campo de las pedagogías renovadoras.

En primer lugar, dada la orientación escolanovista de la revista, podría esperarse encontrar una mayor difusión de las ideas de la pedagoga italiana. Para interpretar esto, es necesario caracterizar al grupo de maestros que editó *La Obra* como un sector del campo pedagógico que buscaba imponer sus propias ideas. En esa disputa por la legitimidad del campo, la

17 Por mencionar solo uno de todos los posibles ejemplos, en el año 2021 el diario *El País*, de España, publicó un artículo que sostiene que “cada vez más colegios públicos en España aplican esta pedagogía” (*El País*, 2 de julio de 2021).

revista desempeñó un papel fundamental, ya que en sus páginas se difundían las iniciativas de reforma escolar y las propuestas didácticas que nacían en este grupo. Un ejemplo claro es el caso de Clotilde Guillén de Rezzano, quien estuvo a cargo de la sección “Didáctica Práctica” y desde allí compartió su experiencia escolanovista como directora de la Escuela Normal n.º 5 de la Capital. Otro ejemplo son las numerosas notas en las que se difundió el programa de reforma escolar emprendido por José Rezzano, esposo de Clotilde, cuando estuvo a cargo de la Inspección Técnica General de la Capital (Frechtel, 2021a). Lo que queremos decir con esto es que, si bien *La Obra* difundió teorías y sistemas pedagógicos renovadores y diversos, también dedicó una importante cantidad de páginas a difundir las iniciativas que nacían de sus propios miembros como forma de lograr posiciones de poder dentro del campo pedagógico.

Sin embargo, parte de esa estrategia de posicionamiento también tuvo que ver con los lazos internacionales que logró tejer la revista como parte de la Liga Internacional para la Nueva Educación. En este sentido, la visita de Montessori en el año 1926 fue una oportunidad que la revista aprovechó para tender lazos con la pedagoga. Ese año, su presencia en las páginas de *La Obra* y de *Nueva Era* es claramente diferente a la de los años anteriores y posteriores. No llama la atención que esa presencia sea especialmente en *Nueva Era*, la publicación que se difundía a nivel internacional en el marco de la afiliación a la Liga. Por el contrario, la visita de Montessori no parece ser un evento significativo si se miran solamente las páginas de *El Monitor*. Tampoco encontramos en sus páginas elementos que nos adviertan sobre las discusiones que se generaron en torno a la visita, a favor y en contra del nuevo sistema didáctico. Al ser una visita que se gestionó desde la sociedad civil, es posible que el Consejo Nacional de Educación hiciera todo lo posible por evitar involucrarse en un tema polémico.

Por el contrario, en *La Obra* encontramos argumentos que contestaban a las posiciones contrarias a la pedagoga, lo cual evidencia la intención de marcar diferencias respecto de otras ideas. Además, hemos podido mostrar cómo esos argumentos se utilizaron para distinguir a los “maestros en actividad” de los “grandes sacerdotes del viejo dogma”. Nuevamente, una marca de las disputas por las posiciones de legitimidad en el campo pedagógico.

Otra diferencia entre ambas revistas es que, mientras que en *El Monitor* aparecían voces tanto favorables como críticas sobre Montessori y su sistema, las menciones en *La Obra* siempre son de carácter elogioso.

Por último, una mención sobre la relación entre lo local y lo nacional en la Argentina. Si bien para este texto elegimos que la perspectiva sea nacional, no podemos dejar de aclarar que la mayor parte de los textos de *El Monitor* que dan cuenta de la pedagogía de Montessori están escritos desde el centro político del país, la Capital Federal. En este sentido, es importante advertir que la referencia a la Capital del país no es sinónimo de una situación que ocurre en el resto de sus jurisdicciones. Una tarea necesaria a futuro es la de indagar sobre las realidades locales y provinciales para conocer cómo fue la dinámica de apropiación y circulación de las ideas de Montessori en las diversas geografías de nuestro país.

Referencias

- Cucuzza, H. (2007). Allons enfants de la patrie: el archivo personal de Anunciada Mastelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 11-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866163>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Frechtel, I. (2020). La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y escuela nueva. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-18. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13352/10382>
- Frechtel, I. (2021a). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (14), 65-76.
- Frechtel, I. (2021b). José Rezzano. Un docente normalista entre la gestión del gobierno de la educación y la escuela nueva. En E. Mancini y M. Caballero (comps.), *Maestras Argentinas, y maestros y maestras. Entre mandatos y transgresiones*. Centro cultural de La Toma Ediciones; Asociación Civil Inconsciente Colectivo; Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
- Galak, E., Abramowski, A., Assaneo, A. y Frechtel, I. (Coords.). (2021). *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*. UNiPE Editorial Universitaria.
- García, C. (2 de julio del 2021). Método Montessori: qué es y qué deben saber los padres a la hora de elegirlo para sus hijos. *El País*. <https://elpais.com/mamas-papas/2021-07-02/metodo-montessori-que-es-y-que-deben-saber-los-padres-a-la-hora-de-elegirlo-para-sus-hijos.html#>
- Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, (10), 149-171.

Ramírez, J. (2021). María Montessori, más que un método. En M. Zavala (coord.), *Filósofas y pedagogas: la historia de la educación más allá del canon*. UPN; Silla Vacía Editorial.

Williams, M. (2022). Becoming an International Public Intellectual: María Montessori before *The Montessori Method*, 1882-1912. *British Journal of Educational Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2108757>

Fuentes hemerográficas

Notas editoriales (sin autoría)

El Monitor de la Educación Común. (1913). Sección Actualidades. Decae la boga del sistema Montessori (486), 296-297.

El Monitor de la Educación Común. (1914). Sección Información Nacional (503), 285.

El Monitor de la Educación Común. (1914). Sección Oficial (498), 293.

El Monitor de la Educación Común. (1915). Sección Oficial (510), 25.

El Monitor de la Educación Común. (1915). Sección Oficial (513), 203-205.

El Monitor de la Educación Común. (1916). Sección Oficial (528), 130.

El Monitor de la Educación Común. (1926). Sección Oficial (648), 197.

El Monitor de la Educación Común. (1930). Actas de las sesiones 32° a 42° de H. Consejo Nacional de Educación (692), 122-125.

El Monitor de la Educación Común. (1931). La obra del Consejo Nacional de Educación (702), 179-310.

El Monitor de la Educación Común. (1931). Sección Información Nacional (704), 148-169.

El Monitor de la Educación Común. (1933). Proyecto de Interpretación de Programas (724), 88-138.

El Monitor de la Educación Común. (1934). Sección Oficial (733, 734, 735), 251.

La Obra. (1926). Año VI, n.º 15, p. 623

Nueva Era. (1926a). Editorial, n.º 5, p. 37

Nueva Era. (1926b), n.º 6, p. 46.

Nueva Era. (1926c). Editorial, n.º 7, p. 54

Artículos con autoría

Acuña, A. (1934). Sistema Decroly. *El Monitor de la Educación Común*, (743), 41-51.

Acuña, A. (1935). El sistema Montessori. *El Monitor de la Educación Común*, (752), 13-23.

Bertolini, P. (1915). Palingenesia Pedagógica. *El Monitor de la Educación Común*, (511), 5-32.

Escardó, I. (1924). Un sistema natural de educación (El método Montessoriano). *El Monitor de la Educación Común*, (620), 74-78.

Fernández, B. (1927). Puntos de vista pedagógicos. *El Monitor de la Educación Común*, (650), 91-93.

May, M. (1911). El método Montessori. *El Monitor de la Educación Común*, (457), 166-171.

Montessori, M. (1921). La lección sobre el silencio. *La Obra*, año I, n.º 12, p. 12.

Montessori, M. (1926). La autoeducación de los niños. *El Monitor de la Educación Común*, (646), 61-64.

Montessori, M. (1922a). Una rémora-El Banco Escolar. *La Obra*, año II, n.º 43/44.

Montessori, M. (1922b). Premios y castigos. *La Obra*, año II, n.º 45/46

Montessori, M. (1922c). La disciplina basada en la libertad. *Obra*, año II, n.º 45/46

Montessori, M. (1926a). Cómo recibimos a los niños que vienen al mundo. *La Obra*, año VI, n.º 15, p. 638.

Montessori, M. (1926b). Criterios que informan la educación moral y la instrucción. *La Obra*, año VI, n.º 15, p. 643.

Rottigni, G. (1911). El nuevo método Montessori para los asilos infantiles. *El Monitor de la Educación Común*, (461), 391-394.

Rezzano, J. (1926). Un episodio único e inolvidable. *Nueva Era*, n.º 6, p. 49.

Riggi, M. (1915). Disciplina. Método de la Doctora Montessori. *El Monitor de la Educación Común*, (515), 127-136.

Tedeschi, S. (1913). El método de la pedagógica científica en la educación infantil. *El Monitor de la Educación Común*, (489), 235-252.

El material Montessori: de la vida práctica a la mente matemática

109

The Montessori Material: From Practical
Life to the Mathematical Mind

O material Montessori: da vida
prática à mente matemática

Elizabeth Torres-Puentes*

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2022
Fecha de aprobación: 17 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Torres-Puentes, E. (2023). El material Montessori: de la vida práctica a la mente matemática. *Pedagogía y Saberes*, (58), 109-122. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17295>

* Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Facultad de Educación. Miembro del grupo de Educación y Cultura Política. Bogotá, Colombia. etorresp@pedagogica.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0002-3642-0571

Resumen

En la industria de los materiales didácticos, el montessoriano se ha posicionado de manera importante como una posibilidad de brindar a los niños herramientas distintas para que aprendan mejor y sin *traumatismos* los contenidos de la asignatura escolar que culturalmente se ha considerado de mayor dificultad: las matemáticas. Este artículo de reflexión, derivado de la revisión del tema, pretende hacer un análisis del material en el marco del método de la pedagogía científica, propuesto por María Montessori a inicios del siglo xx, y recalcar su aporte específico al aprendizaje de las matemáticas en niños de preescolar y básica primaria. En este sentido, se hace un recorrido por el material utilizado en los segmentos de la vida práctica y la vida sensorial, y se ahonda en el material especializado en el desarrollo de la mente matemática para mostrar cómo la propuesta del método creado por María Montessori supone una ruta oportuna para llevar al niño de las representaciones concretas de los objetos matemáticos, a la elevación de la mente —que le permite construir sus abstracciones—. Finalmente, se entabla un diálogo sobre la vigencia del material montessoriano en la escuela, a partir de investigaciones que han potenciado su uso en las aulas de matemáticas, y se destaca la posibilidad de incluir el material en la formación de profesores de matemáticas para el fortalecimiento de su conocimiento didáctico.

Palabras clave:

material didáctico; enseñanza; matemáticas; Montessori

Abstract

In the industry of didactic teaching materials, Montessori material has been established in a significant way as a possibility of providing children with different tools, so that they learn better and without *trauma* the contents of the school subject that culturally has been considered of greatest difficulty: mathematics. This reflection paper, derived from the review of the field, aims to make an analysis of the material within the framework of the scientific pedagogy method proposed by María Montessori at the beginning of the 20th century, emphasizing its specific contribution to the learning of mathematics in preschool children and in elementary school. The material used in the segments of practical life and sensory life will be reviewed, as well as deepen into the specialized material for the development of the mathematical mind, to show how the proposal of María Montessori's method supposes an opportune path to take the children from the concrete representations of mathematical objects to the elevation of the mind —that allows them to build abstractions—. Finally, a dialogue is established about the validity of Montessori's material in the school from research that has promoted its use in mathematics classrooms, and the possibility of including the material in the training of mathematics teachers to strengthen their didactic knowledge is highlighted.

Keywords:

didactic material; teaching; mathematics; Montessori

Resumo

Na indústria dos materiais didáticos, o material Montessori têm se posicionado de forma importante como uma possibilidade de proporcionar às crianças diferentes ferramentas para que aprendam melhor e sem *traumatismo*, já que os conteúdos da disciplina escolar que culturalmente tem sido considerada de maior dificuldade são: as matemáticas. Este artigo de reflexão derivado da revisão do tópico, pretende fazer uma análise do material no âmbito do método de pedagogia científica, proposto por María Montessori no início do século xx, enfatizando sua contribuição específica para o aprendizado das matemáticas em crianças de pré-escolares e ensino fundamental. Neste sentido, é feito uma revisão pelo material utilizado nos segmentos da vida prática e da vida sensorial, aprofundando no material especializado para o desenvolvimento da mente matemática, para mostrar como a proposta do método criado por María Montessori, supõe um caminho oportuno para levar a criança das representações concretas dos objetos matemáticos, à elevação da mente que lhe permite construir suas abstrações. Finalmente, estabelece-se um diálogo com a validade do material Montessoriano na escola, a partir de pesquisas que têm promovido seu uso em salas de aula de matemática, e destaca-se a possibilidade de incluir o material na formação de professores de matemática para fortalecer seus conhecimentos didáticos.

Palavras-chave:

material didático; ensino; matemática; Montessori

La potencia del material en el método Montessori

El método Montessori es mundialmente reconocido por la posibilidad que ofrece de brindarle al niño escenarios y materiales de orden científico, potentes para su desarrollo en todos los ámbitos. Así lo define la autora:

Mi método es científico, tanto en su esencia, como en su fin. Procura la consecución de un estadio más avanzado del progreso en direcciones no solo material y fisiológica. Es un esfuerzo para completar el camino recorrido por la higiene tan solo en el lado físico. (Montessori, 1994, p. 78)

El material tiene una relación estrecha con los *periodos sensibles*, acuñados por Montessori a partir de los estudios propuestos por De Vries, que los concibe como los momentos en que los niños están prestos y preparados para asimilar un concepto o apropiarse un conocimiento. Es de recordar que estos solo se desarrollan mediante una acción libre sobre el ambiente y se presentan únicamente en un momento de la vida particular. Los periodos sensibles se describen así:

El periodo sensible del lenguaje, que se sitúa aproximadamente entre los 2 meses y 6 años; el periodo sensible de la coordinación de movimientos (más o menos desde los 18 meses hasta los 4 años); el periodo sensible del orden (desde el nacimiento hasta los 6 años); el periodo sensible de aguzamiento de los sentidos (más o menos desde los 18 meses hasta los 5 años); el periodo sensible del comportamiento social (aproximadamente desde los 2 años y medio hasta los 6 años); el periodo sensible de los pequeños objetos (un periodo muy corto en el transcurso del segundo año). (Patron *et al.*, 2019, p. 10)

Los periodos sensibles, a su vez, ayudan a organizar el método en grupos de actividades que potencian el desarrollo cognitivo del niño. Así, se hace posible desarrollar actividades y proponer series de materiales adecuados para cada uno de los segmentos de la escolaridad: educación motriz (vida práctica), educación sensorial (vida sensorial), lenguaje y matemáticas. Para alcanzar los propósitos de este artículo de reflexión, se expondrán los materiales que aportan al desarrollo del pensamiento matemático.

El método de la pedagogía científica lleva al niño de la relativa sencillez de las actividades cotidianas a lo que Montessori ha llamado la *mente matemática*. Esta es concebida como aquella “que se construye a través de la exactitud [...]”. El término es debido al filósofo, físico y matemático francés Pascal, el cual decía que la forma de la mente humana es matemática: la apreciación de las cosas exactas permite el

conocimiento y el progreso” (Montessori, 1999, p. 123). Para ello, la autora del método de la pedagogía científica creó un material claramente estructurado.¹

El material montessoriano, en general, y, en particular, el dedicado al desarrollo de la mente matemática, tiene características que ponen de relieve su potencia:

- Es autocorrectivo, es decir que el niño, mientras manipula el material, se da cuenta por sí mismo si está ejecutando bien la acción o no, lo que deriva en una comprensión del concepto que está trabajando.
- Aísla una dificultad a la vez, lo que quiere decir que, con la manipulación correcta y adecuada de un material determinado, el niño es capaz de comprender fácilmente lo que debe hacer.
- El material relaciona la experiencia sensorial de los niños con el objeto matemático que se debe comprender.

Así, queda claro que para Montessori hay una diferencia entre el material y el juego. De hecho, asume una postura crítica frente a este último: “En educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno que dispersa la atención” (Montessori, 2013, p. 208). Es cierto que hay que distinguir entre material y juego (Torres y Casallas, 2021), pues “nombrarlos como iguales impide que se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados pero relacionados en escenarios particulares de la clase [de matemáticas]” (p. 206).

Materiales de la vida práctica

La educación motriz es concebida por Montessori como uno de los principales factores que aportan a la disciplina de los niños. Esta educación vincula movimientos diarios (como andar, levantarse, sentarse), cuidado personal, jardinería y trabajo manual, gimnasia y movimientos rítmicos.

De manera general, María Montessori reconoció que las actividades de la *vida práctica* del niño deben atender tres objetivos claros: a) lograr independencia en el niño, pero, a su vez, ayudarlo a aportar en el orden de su espacio; b) potenciar el cuidado propio, que incluye procurar su buena presentación —por ello es clave que el niño sea capaz de ajustar su cre-

1 Se entiende por *material estructurado* aquel que ha sido creado con fines educativos, mientras que el no estructurado no tiene ese fin. Por ejemplo, el tablero para la suma y la resta es un material estructurado porque tiene el objetivo de enseñar estrategias de suma y resta a los niños.

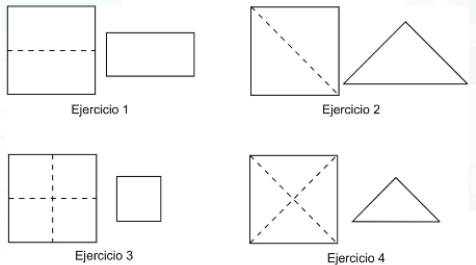
mallera, abotonarse la camisa, amarrarse los zapatos, entre otros—; c) cuidar del espacio compartido —por eso, limpiar las mesas o los pisos, colocar la mesa, levantar la loza, etc., permite que el niño se sienta comprometido con los otros—.

Para el desarrollo de la vida práctica no se proponen materiales específicos más allá de los materiales previstos para la vida cotidiana. Por ello en las aulas Montessori se dispone, por ejemplo, de frascos con distintas roscas para que los niños, al apretar y aflojar las tapas, fortalezcan los músculos de las manos —esto como preparación para la escritura—. Igual-

mente, se dispone de bastidores en los que los niños pueden cerrar y abrir cremalleras con tope o de tipo cazadora, abotonar y desabotonar, amarrar y desamarrar cordones, así como abrir hebillas. Este material en particular permite que los pequeños adquieran independencia al vestirse y desvestirse solos.

De acuerdo con Patron *et al.*(2019), en el marco del método, en *la vida práctica* se prioriza el siguiente conjunto de actividades. Algunas de ellas vinculan material no estructurado² —aunque hay muchas más, aquí solo se referencian las que aportan al desarrollo de la mente matemática—(ver tabla 1):

Tabla 1. Algunas actividades del segmento vida práctica

Actividad	Descripción	Material
Doblar	Doblar es un trabajo de motricidad fina, de coordinación y de precisión de gestos (Patron <i>et al.</i> , 2019, p. 36). El material para esta actividad se compone de 4 servilletas. Se bordan en cada servilleta, con hilo rojo, las líneas punteadas sobre las que se hacen los dobleces. El hecho de que las líneas sean bordadas y no pintadas favorece el acercamiento a la vida sensorial, pues con el relieve del hilo sobre la tela se estimula el sentido del tacto.	
Caminar sobre la línea	Con esta actividad se estimula el equilibrio. Puede iniciarse la actividad proponiendo al niño que camine sobre una línea recta, en zigzag o en forma de elipse. Es de vital importancia que el niño camine tranquilamente, con los hombros alineados hacia abajo y los brazos a lo largo del cuerpo; los pies deben cubrir de manera completa la línea. Después de repetir muchas veces el ejercicio, el niño debe lograr caminar sobre la línea sin mirarse los pies y con un ritmo y cadencia pertinentes para su edad.	
Otras actividades cotidianas	Montessori propone otras actividades cotidianas que permiten fortalecer los músculos de las manos para preparar la escritura y desarrollar la precisión y la concentración. Entre ellas se destacan: llevar objetos sobre una bandeja, abrir y cerrar frascos con tapas de rosca, verter agua de una jarra a distintos recipientes, etc.	

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Fuente: archivo fotográfico de la autora.

Fuente: archivo fotográfico de la autora.

2 Los materiales que se exponen para la vida práctica se consideran no estructurados porque, por ejemplo, los bastidores, las cremalleras, los botones y los ojales no fueron concebidos para enseñar algo a alguien.

Sin duda, estas tres actividades presentadas en la *vida práctica* aportan al desarrollo del pensamiento matemático, pues, mientras el niño dobla la servilleta, por ejemplo, reconoce una representación concreta del cuadrado y del triángulo rectángulo isósceles, y puede llegar a comprender la conservación del área cuando identifica que las áreas de las 4 regiones en las que está dividida la servilleta (ejercicio 4) corresponden al área completa de la servilleta.

Por su parte, al desplazarse por la línea, el niño desarrolla lo que Gálvez (citada por González y Weinstein, 2006) llama *microespacio* y *mesoespacio*. El primero es entendido como “el sector del espacio, próximo al sujeto, que contiene objetos posibles de ser manipulados” (p. 93), y el segundo se comprende como “una parte del espacio que contiene tanto objetos físicos no manipulables como al sujeto” (p. 94). Además, el niño puede reconocer y diferenciar las líneas rectas de las líneas curvas, tener un acercamiento a otras formas como la elipse e identificar la continuidad de las líneas curvas cerradas.

La actividad en la que el niño trasvasa líquido de un recipiente más grande a otro permite, además de agudizar la precisión, acercarlo a la conservación de la cantidad de líquido —aunque el envase que lo contenga sea de distinta forma—.

Materiales de la vida sensorial

Montessori plantea que la *vida sensorial* es la oportunidad que tiene el niño de conocer el mundo a partir de sus sentidos. Por ello es necesario que se le brinden ambientes y materiales preparados para que, desde lo concreto, camine hacia la abstracción:

Los sentidos son puntos de contacto con el ambiente, y la mente, al ejercitarse para observar el ambiente adquiere el uso más refinado de estos órganos, como un pianista que puede arrancar del teclado sonidos que pueden variar en perfección infinita. Del mismo modo, la mente puede sacar de los sentidos impresiones cada vez más precisas y refinadas. (Montessori, 1999, p. 229)

La autora del método de la pedagogía científica distingue *lo sensorial* de *lo sensitivo*. Entiende lo sensorial como lo que es percibido por los sentidos

externos y lo sensitivo como la “actitud interior relativa a los desarrollos sucesivos de la vida y, en particular, a la personalidad: al centro de cada persona” (Montessori, 2019, p. 30). Con esto en mente, ideó materiales precisos para potenciar los sentidos y que, a su vez, ayudaran a que las sensaciones quedaran fijadas en el cerebro de los niños —entre otras cosas, porque ayudan a ordenar la mente por medio de las funciones sensoriales—:

Para llegar a este resultado, el proceso es diferente al usual, no hay que fijar el pensamiento a una idea, sino manejar un objeto, retenerlo en contacto con los ojos, desplazarlo constantemente, reproducirlo con imágenes sensibles (dibujos, pinturas, trabajos en papel, etc.). De este modo, la mente se pone en contacto y se fija en él utilizando la periferia hasta que esta perciba todo que el objeto puede darle; la mano toca la evidencia y la mente descubre el secreto. (Montessori, 2019, p. 82)

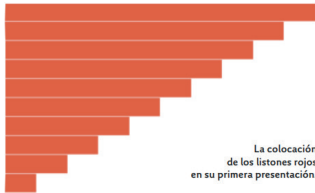
El material en la *vida sensible* es más estructurado que el presentado en la vida práctica, pues se espera precisamente que obligue al uso de los órganos de los sentidos de manera aislada. Por eso, cada material tiene una cualidad única:

Con los materiales sensoriales damos una guía, una especie de clasificación de las impresiones que se pueden recibir de cada sentido: los colores, los sonidos, los ruidos, las formas y las dimensiones, los pesos, las impresiones táctiles, los olores y los sabores. (Montessori, 1999, p. 230)

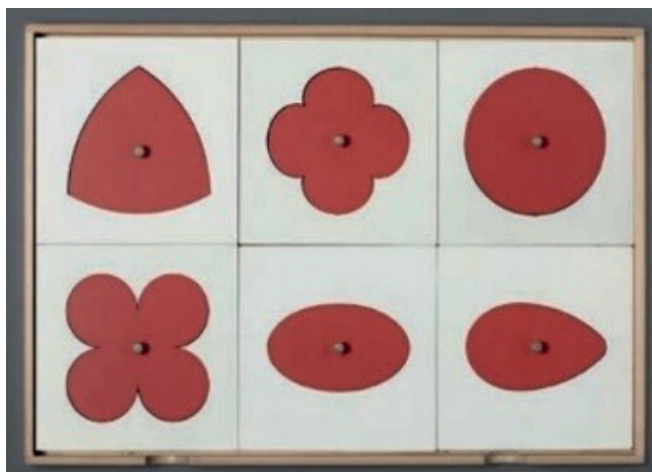
Son muchos los materiales destinados a alcanzar el propósito de la vida sensorial. Para conocerlos a profundidad, se recomienda consultar el libro *El método de la pedagogía científica aplicado a la casa de los niños*, particularmente el capítulo x: “El material para la educación de los sentidos”. Dado el objetivo de este artículo, aquí solo se expondrán aquellos materiales que, según el análisis elaborado, aportan al desarrollo de la mente matemática.

Para desarrollar el sentido de la vista, Montessori clasificó los materiales de acuerdo con tres criterios: la discriminación visual por tamaño, la discriminación visual por color y la discriminación visual por forma, tal como se muestra en la (tabla 2).

Tabla 2. Materiales para el segmento de vida sensorial.

Cuatro colecciones de ajustes sólidos		
		Primera colección: 5 cilindros de la misma altura. Todos cambian de diámetro. Segunda colección: 5 cilindros cada uno diferente. Todos disminuyen en altura y diámetro. Tercera colección: 5 cilindros cada uno diferente del otro. Cada cilindro disminuye de altura y aumenta en diámetro. Cuarta colección: cilindros de igual diámetro, pero que van disminuyendo en altura.
Fuente: Montessori (2013).		
Tres colecciones de sólidos en tamaños graduados		
Primera colección: Cubos color rosa: el conjunto consta de 10 cubos solidos no encajables que varían en 1 centímetro en la longitud de su arista.	Segunda colección:  La colocación de los listones rojos en su primera presentación. Fuente: Patron, Toinet y Dorance Patron et al.(2019) Listones de madera rojos: el conjunto consta de 10 listones monocromáticos que varían en un centímetro su longitud. Listones de madera pintados alternativamente de rojo y azul: conformados por 10 listones que varían de uno a otro en 10 cm; el más largo mide un metro y el más corto 10 cm.	Tercera colección: cilindros sin Botón  Fuente: archivo fotográfico de la autora. Este material está compuesto por cuatro cajas organizadas en 4 colores (amarillo, azul, rojo, verde). Cada caja tiene 10 cilindros del mismo color. Además del color, los cilindros varían en altura y diámetro.
 Fuente: archivo fotográfico de la autora. Escalera marrón: consta de 10 prismas que varían de forma descendiente en 1 cm en la longitud del rectángulo base de cada prisma.	 Fuente: archivo fotográfico de la autora.	 Fuente: archivo fotográfico de la autora.

Gabinete de geometría: compuesto por 6 cajones con piezas que se encastran en un marco que tiene la silueta de cada una de las formas. Cada cajón está organizado así:



Fuente: Montessori (2019)

Cajón 1: 6 círculos de diferentes diámetros (desde 5 hasta 10 cm).

Cajón 2: 6 piezas (1 cuadrado y 5 rectángulos de diferentes medidas, desde 5 x 10 hasta 10 x 10 centímetros).

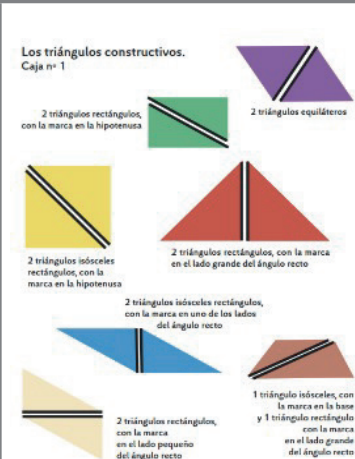
Cajón 3: 6 triángulos (equilátero, isósceles acutángulo, isósceles rectángulo, isósceles obtusángulos, escalenos rectángulos y escaleno obtusángulo).

Cajón 4: 6 polígonos regulares (pentágono, hexágono, heptágono, octógono, eneágono y decágono).

Cajón 5: 5 piezas (1 triángulo y 4 formas curvas: triángulo curvo, trébol de cuatro hojas, elipse y ovalo).

Cajón 6: 6 cuadriláteros (rombo, trapezoide, paralelogramo, cuadrilátero, deltoide y chevrón).

Discriminación visual por forma



Fuente: Patron *et al.*, (2019)

Triángulos constructores: compuesto por 6 cajas con triángulos con una característica particular, señalada con una línea negra así: Cada caja esta organizada así:

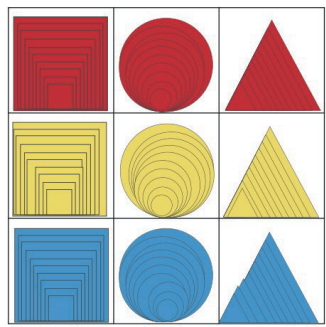
Caja 1 (en forma rectangular): 2 triángulos equiláteros (señalado un lado); 2 triángulos isósceles rectángulos (señalado un cateto); 2 triángulos escalenos rectángulos (señalado su hipotenusa); 2 triángulos escalenos rectángulos (señalado el cateto menor); 2 triángulos escalenos rectángulos (señalado el cateto mayor); un triángulo isósceles obtusángulo (señalado la hipotenusa); un triángulo rectángulo (señalado el cateto mayor).

Caja 2 (en forma rectangular): 2 triángulos equiláteros; 2 triángulos escalenos rectángulos; 2 triángulos isósceles rectángulos; 1 triángulo escaleno rectángulo; 1 triángulo isósceles obtusángulo. Todos los triángulos son de color azul y no tienen ninguna característica marcada.

Caja 3 (en forma triangular): 2 triángulos equiláteros grises; 2 triángulos escalenos rectángulos (señalado el cateto mayor); 3 triángulos isósceles obtusángulos (señalados sus dos catetos); 4 triángulos equiláteros (tres señalados en uno de sus lados y el otro señalado en todos sus lados).

Caja 4 (en forma exagonal): 2 triángulos isósceles obtusángulos rojos (señalados en la hipotenusa); 3 triángulos isósceles obtusángulos amarillos (señalados en la hipotenusa); 3 triángulos isósceles obtusángulos amarillos (señalados en los dos catetos); 2 triángulos isósceles obtusángulos grises (señalados en uno de los catetos); 1 triángulo equilátero grande amarillo (señalado en todos sus lados).

Caja 5 (en forma exagonal, mas pequeña que la anterior): 3 triángulos equiláteros verdes (2 señalados en uno de sus lados y el otro señalado en dos de sus lados); 6 triángulos isósceles obtusángulos rojos (señalados en la hipotenusa); 6 triángulos equiláteros grises (señalados en dos de sus lados); 1 triángulo grande amarillo.

Discriminación visual por forma	 Fuente: Cortesía de @arte_veintiuno	Sólidos geométricos: conjunto compuesto por 10 sólidos geométricos (ovoide, esfera, elipsoide, pirámide cuadrada, pirámide triangular, cilindro, cono, prisma rectangular, cubo, prisma triangular). Este material busca acercar al niño a la geometría espacial y asociar las representaciones de los cuerpos geométricos con las representaciones en cartulina de las bases o de la forma de una cara: “Ciertos sólidos no tienen cartulina (el ovoide, el elipsoide...); otros no tienen más que una (cilindro, cono...); el cubo solo tiene una, pues todas sus caras son idénticas” (Patron itá, 2019, p. 86).
Discriminación visual por tamaño, forma y color	 Fuente: Patron et al. (2019)	Figuras superpuestas: Montessori creó un material especial para una rama de la geometría que llamó “geometría ornamental”, pero que no fue considerado como material especializado. Consiste en las tres figuras fundamentales (círculo, cuadrado y triángulo equilátero) en cada uno de los tres colores primarios. Se presenta en un arreglo de 10 figuras de cada forma, graduadas en tamaño que disminuye una de la otra en 1 cm; la más grande tiene 10 centímetros de diámetro —para el caso del círculo— o 10 cm de lado —para el cuadrado y el triángulo—.

Con este material, Montessori propuso el tránsito de lo concreto a una *elevación de la mente* hacia lo abstracto. Cada uno de los materiales aporta de manera importante al desarrollo del pensamiento matemático desde el sentido de la visualización, entendido este como “una forma de actuar en la que se presta atención a aquellas representaciones gráficas [o manipulativas] que desvelan las relaciones abstractas de la idea matemática que se estudia, con el fin de conseguir una destreza en su manejo” (Martel, 2000, p. 386). Es necesario aclarar que, en matemáticas, visualizar no es solo *ver* con los ojos la representación del objeto matemático: el proceso de visualización debe permitir ordenar el pensamiento para razonar, generalizar y conjeturar.

Es claro que con los materiales descritos para potenciar la discriminación por tamaño, el niño, por medio de la visualización, debe ser capaz de *medir*, aunque no asigne un número a esa cantidad de medida. Para ello, el niño acude a una *estimación sensorial* centrada “en vivenciar las magnitudes a través de los sentidos, persiguiendo que el alumno sea capaz de aislar la magnitud con la que se va a trabajar del resto de características de los objetos” (Chamorro en Arteaga y Macias, 2016, p. 155). Por ejemplo, con los listones (rojos, o rojos y azules), el niño es capaz de aislar la longitud del color o del peso.

Adicionalmente, con estos materiales los niños hacen una *comparación directa*³ que “trabaja la magnitud a través de la clasificación y ordenación de los elementos que forman parte de una colección sin necesidad de utilizar ningún intermediario o elemento externo para ello” (Chamorro en Arteaga y Macias, 2016, p. 155). Por ejemplo, con la torre rosada, el niño debe ser capaz de ordenar, a partir del tamaño, comparando cada uno de los cubos.

El uso en conjunto de algunos de estos materiales permite considerar la *comparación indirecta*. Esta consiste en usar un intermediario para comparar y poder ordenar. Por ejemplo, con la escalera marrón, el niño podría usar como intermediario el cubo más pequeño de la torre rosa y comparar la longitud de las aristas para concluir que el segundo escalón mide de alto lo que la altura de dos cubos pequeños apilados.

3 Chamorro (2005) propone siete etapas en la enseñanza-aprendizaje de las magnitudes: estimación sensorial, comparación directa, comparación indirecta, elección de la unidad, sistema de medidas irregulares, sistema de medidas regulares, sistema métrico decimal.



Fuente: archivo fotográfico de la autora.

Finalmente, se puede presentar una cuarta etapa, la *elección de la unidad*. Esta consiste en utilizar una unidad única de medida no estándar como referente para medir. Por ejemplo, el listón uno (en los listones rojos, en los listones rojos y azules) puede ser usado como unidad iterada para medir la longitud de los otros listones.

Por su parte, los materiales diseñados para la discriminación visual por forma permiten inicialmente reconocer las características únicas de cada figura a partir de su contorno. Así, con los triángulos constructores, el niño podrá comparar las figuras de una caja y diferenciarlos de acuerdo con el lado señalado (si lo tiene) o reconocer la diferencia entre los triángulos de cada una de las cajas. Con el armario geométrico, el niño puede concentrarse en la diferencia, por ejemplo, entre el cuadrado y el trapecio isósceles.

Montessori reconoce que el material sensorial, en general, aporta al desarrollo de la concentración de los niños, sobre todo los más pequeños, y, cabe repetirlo, se presenta como el inicio del camino de lo concreto hacia lo abstracto:

Los materiales para la educación de los sentidos son como una especie de llave para abrir una puerta a la exploración de las cosas externas, como una luz que hiciera ver más cosas y más detalles que en la oscuridad (en el estado inculto) no podrían verse. (Montessori, 1999. p. 230)

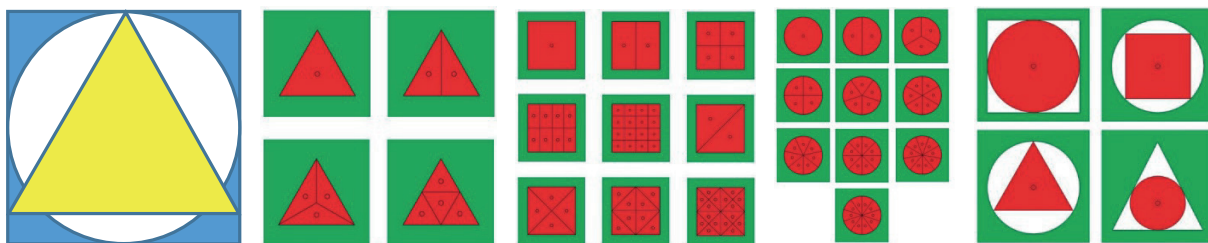
Por su parte, el material diseñado para la geometría ornamental permite combinar más de un criterio para la ordenación. El niño puede ordenar teniendo en cuenta el tamaño y el color, o el color y la forma, o la forma y el tamaño. Adicionalmente, también puede crear diseños usando las figuras y encontrar patrones de formas que se arman al superponer unas sobre otras. Este proceso exige el desarrollo paulatino de la coordinación y la precisión del movimiento.

Con lo anterior, queda claro que el material estructurado, dispuesto en el segmento de la *vida sensorial*, es el inicio de la consolidación de la mente matemática. Por eso, es pertinente presentar estos materiales antes de concentrar la atención del niño en los materiales diseñados para el segmento de las matemáticas.

Materiales específicos para las matemáticas

María Montessori, en sus dos obras dedicadas al desarrollo de los conceptos matemáticos, esto es, *Psico-geometría* (2019) y *Psicoaritmética* (2020), propone una serie de materiales particularmente diseñados para potenciar la mente matemática.

En el primer texto, reconoce materiales avanzados para el desarrollo de los conceptos propios de la geometría plana:



Fuente: Montessori (2019).

- **Figuras fundamentales:** el conjunto consta de tres figuras básicas (círculo, cuadrado y triángulo). Las tres figuras tienen como medida 10 centímetros de lado —para el caso del cuadrado y el triángulo equilátero— y 10 centímetros de diámetro —para el círculo—. Estas figuras se consideran el centro y origen de todo el material para la geometría plana.

- **Triángulos:** conjunto compuesto por cuatro triángulos equiláteros divididos en medios, tercios y cuartos, y otro que representa la unidad.

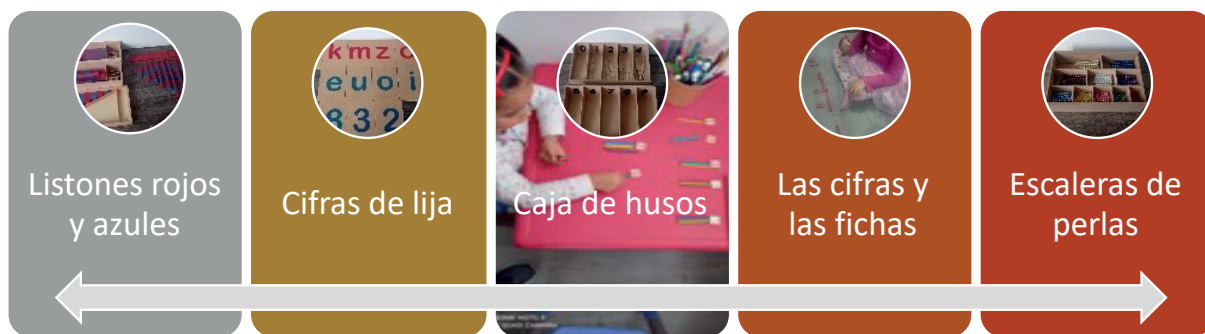
- **Cuadrados:** es un material dispuesto de la siguiente manera: “el cuadrado está entero y después, sucesivamente, dividido en dos, cuatro y dieciséis partes en dos series. En la segunda serie, es decir: por medio de diagonales, en triángulos cada vez más pequeños; y utilizando los puntos medios de los triángulos en el proceso de subdividir las formas” (Montessori, 2019, p. 88).

- **Círculos:** conjunto compuesto por 10 círculos, cada uno dividido en sectores radiales que representan desde los medios hasta los décimos del área. Uno de los círculos representa la unidad.

- **Formas inscritas:** el conjunto consta de las figuras básicas inscritas en otra, lo que, por medio del resaque, permite hacer pruebas y comparaciones. Los espacios blancos pueden ser rellenados con los sectores de varias dimensiones de las formas que han sido subdivididas.

Este material permite que, por medio del desplazamiento y encastre, se adquieran de manera intuitiva los conceptos de *proporción*, *semejanza* y *congruencia*, pues tiene en cuenta los ángulos que se pueden comparar entre las partes en que ha sido dividida cada una de las figuras fundamentales. Adicionalmente, este material puede apoyar el acercamiento a la interpretación de la fracción como parte del todo.

En el segundo texto, *Psicoaritmética* (2020), propone específicamente materiales especializados para el área de matemáticas, como las barras de colores, las tablas de Seguin, los números largos, el banco de perlas y los tableros para las operaciones básicas. Para efectos de este artículo, expondremos el uso del material para la secuencia que ha propuesto Montessori en su método de la pedagogía científica.⁴ En el periodo preescolar, se aborda el conteo y la relación entre cantidad y numeral. Para ello, se propone la siguiente secuencia de materiales:



Fuente: elaboración propia.

Nótese que se inicia con los listones rojos y azules, trabajados en el segmento de *vida sensorial*, pero ahora se usan para presentar la cantidad en una unidad continua⁵ y el número en su contexto de medida: “Los números describen la cantidad de unidades de alguna magnitud continua como longitud, superficie, volumen, capacidad, peso, tiempo, etc.” (Castro

et al., 1995, p. 4). Luego, se pasa al reconocimiento de la escritura de la grafía del número con los números de lija presentados también en el segmento de la vida sensorial.

Posteriormente, se presenta la caja de husos, considerado como el primer material especializado para el segmento de matemáticas en el método de

⁴ Las demás secuencias, por ejemplo, para el desarrollo del concepto de fracción, las proporciones etc., pueden consultarse, en extenso, en el libro *Psicoaritmética* (2020).

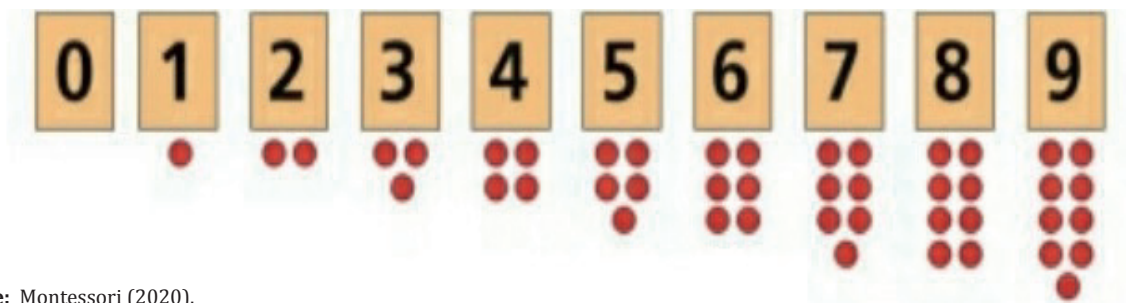
⁵ Se entiende por *cantidad continua*, aquella que permite encontrar un valor entre otros dos valores consecutivos, por ejemplo, entre el valor 1 y 2 se puede ubicar 1,5 —si estos valores se ubican en la recta numérica—. Por su lado, la *cantidad discreta* se refiere al caso cuando no se puede situar un valor entre otros dos valores; por ejemplo, entre la cantidad que designa 1 y 2 personas, no es posible ubicar un valor intermedio.

la pedagogía científica. Consiste en dos cajas, una con casillas numeradas del cero hasta el cuatro, y otra con casillas numeradas del cinco al nueve. Este material pretende asociar la cantidad con el numeral correspondiente. La caja de husos presenta la unidad de conteo discreta.

El juego de cifras y fichas tiene el mismo objetivo que la caja de husos, esto es, asociar el numeral a la cantidad, pero esta vez con la intención de incorporar la *subitización*, entendida como una forma de percibir “de una ojeada” la cantidad de tal forma que el

número aparece en la mente de forma instantánea (Castro *et al.*, 1995). Arteaga y Macías (2016) lo explican más ampliamente: se trata del

proceso mediante el cual el niño, de un solo golpe de vista, indica el número exacto de elementos que hay en una colección sin necesidad de contarlos. Un ejemplo claro de subitización se produce cuando al lanzar un dado y sacar 6, indican el número obtenido sin tener que contar el número de puntos. Este procedimiento se produce ante colecciones pequeñas de elementos. (p. 112)



Fuente: Montessori (2020).

Finalmente, en esa secuencia se encuentran las perlas de colores, las cuales son una suerte de combinación de las unidades continuas y discretas, dado que se presentan como una barra de alambre (lo continuo) en la que se insertan perlas del mismo color (lo discreto).

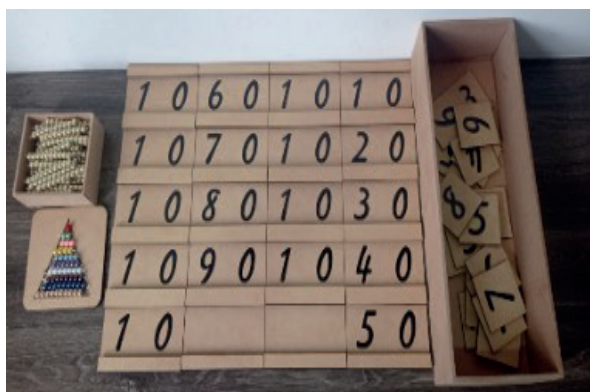
Posteriormente, en el método montessoriano se sugiere la presentación del material para la comprensión del sistema de numeración decimal con la siguiente secuencia para la educación básica primaria:



Fuente: elaboración propia.

Para esta secuencia aparecen materiales adicionales:

Las tablas de Seguin permiten hacer la construcción del número a partir de la colocación de una tarjeta con un dígito sobre cada uno de los 10 escritos en la tabla (para el caso de las primeras tablas), con el fin de que el niño construya el numeral a partir de la comprensión de la decena. Así, debe entender que 13 es un grupo de 10 y 3 unidades sueltas. Esa construcción se complementa con la asociación de las perlas de colores. Las segundas tablas de Seguin presentan los grupos de 10 en 10, en familias, esto es 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 y 90.



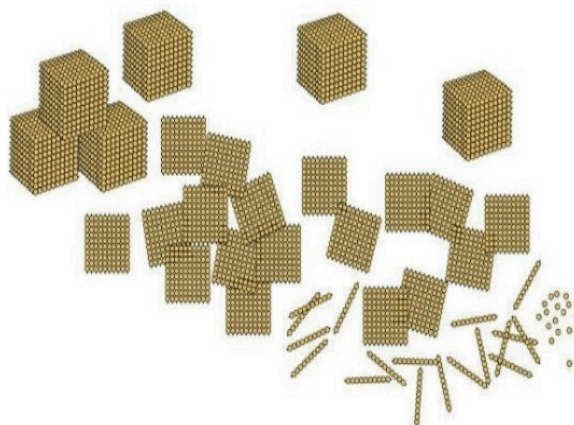
Fuente: archivo fotográfico de la autora.

Los números largos facilitan la ampliación del rango numérico y consolidan el valor posicional como una característica fundamental para el sistema de numeración decimal. Al disponer cada tarjeta donde corresponde, el niño va comprendiendo la composición y descomposición del número a partir de su valor relativo, esto es, el valor que toma el número cuando ocupa una posición determinada. Por ejemplo, en 302, el 3 tiene un valor relativo correspondiente a 300, dado que ocupa el lugar de las centenas.



Fuente: archivo fotográfico de la autora.

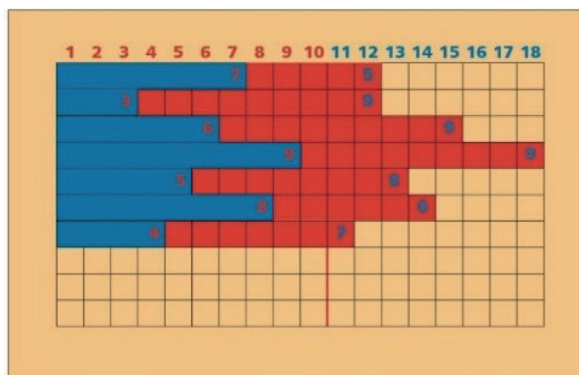
El banco de perlas doradas se reconoce como un segundo nivel de las perlas de colores, pues el banco, al tener todas sus piezas, aísla el color como un posible descriptor de la cantidad para que el niño se concentre en la cantidad y en el agrupamiento que supone cada una de las piezas. Aquí se privilegian las unidades de distinto orden como característica importante del sistema de numeración decimal. Este material se complementa con las tarjetas de números largos.



Fuente: Montessori (2020).

Finalmente, en el método de la pedagogía científica se presenta el material específico para las cuatro operaciones, compuesto por tres tableros con sus fichas, así:

Tablero de la suma y la resta: “Este tablero tiene por objeto hacer ver, claramente, el paso a través del 10 [suma con agrupamiento]” (Montessori, 2020, p. 38). Las primeras regletas (las azules), que se colocan como primer sumando, no están divididas con el fin de presentar la adición como agregación de una cantidad a otra —y no como una sucesión de unos—. Al respecto, Montessori menciona:



Fuente: Montessori (2020).

En cambio, en las escuelas usuales, para enseñar con facilidad el cálculo, se presentan al niño objetos para contar como habas, piedrecitas, etc., tomando por ejemplo, el caso que yo he citado ($8+2$), toma un grupo de ocho piedrecitas y añade dos piedrecitas más. Pero así, la natural impresión en su inteligencia no es que reúna 8 con 2, sino que suma $1+1+1+1+1+1+1+1$ con $1+1$. Este resultado no es tan claro, porque el niño tiene que hacer un gran esfuerzo de inteligencia, para adquirir la idea de un grupo de ocho objetos como una sola cosa, un solo conjunto correspondiente al número 8. (Montessori, 1994, p. 163)

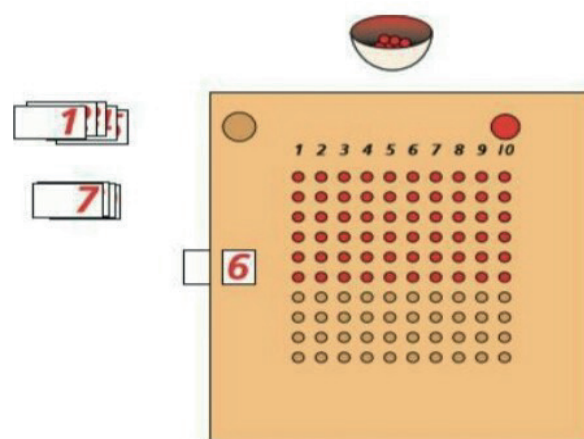
De la misma manera, este tablero también tiene el objetivo de mostrar la sustracción como reversibilidad. Para ello, se usa la regleta que no tiene números, tan larga como el sustraendo, y se coloca sobre la regleta que representa el minuendo.

Juego de estampillas: permite trabajar el valor posicional de cantidades como grupos de 10 en cada posición. De esa manera, el niño también puede trabajar la noción de agrupamiento en la suma al completar, por ejemplo, 10 unidades sueltas, las cuales puede cambiar por una unidad del siguiente orden, es decir, de las decenas.



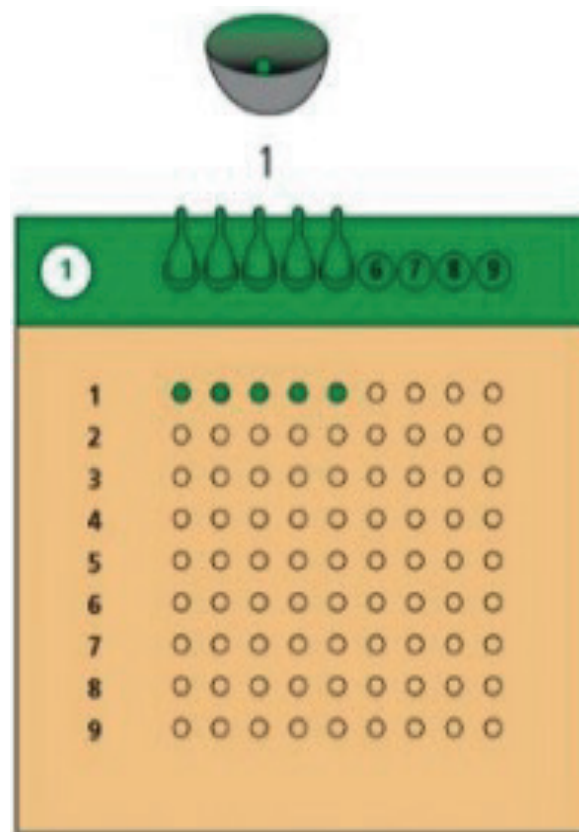
Fuente: archivo fotográfico de la autora.

Tablero para multiplicación: su objetivo es acercar al niño a la multiplicación como suma reiterada, dado que se repite el factor indicado por el contador rojo que se coloca en la parte superior del sombrero tantas veces como indica la tarjeta que se inserta al lado izquierdo del tablero. De la misma manera, se acerca al modelo cardinal de la multiplicación, al distribuir las cuentas (pequeñas esferas rojas) en un esquema rectangular, de tal manera que se reconocen los dos factores en la representación (Castro *et al.*, 1995).



Fuente: Montessori (2020).

Primer tablero para la división: tiene el propósito de presentar la idea intuitiva de esta operación como reparto. El niño distribuye la cantidad, representada en el dividendo, en peones, que representan el divisor. En la tabla con huecos se distribuyen las cuentas que le corresponde a cada uno.



Fuente: Montessori (2020).

Como se puede ver hasta aquí, el material Montessori es una potente herramienta para el desarrollo del pensamiento matemático desde lo concreto, ofrece posibilidades únicas para pasar de lo concreto a lo abstracto y permite al niño, bajo la guía del adulto preparado, construir las representaciones de los objetos matemáticos de manera robusta.

A manera de cierre

Si bien, como se ha pretendido mostrar, el material tiene una potencia significativa para el desarrollo del pensamiento matemático, no se debe olvidar la necesidad de un *adulto preparado* que maneje el material a la perfección, esto es, que conozca las relaciones matemáticas de fondo que reposan en cada uno de ellos y que sea un observador activo que guíe al niño. Por ello, no ha de impedirle el descubrimiento por sí mismo ni caer en la explicación técnica.

Es claro que el material, por sí solo, no desencadena un conocimiento significativo. Así, se puede decir que el material demanda un adulto preparado y que el niño requiere de un material bien elaborado y de un guía que le ayude a fortalecer sus razonamientos.

También es importante reconocer que el material debe ayudar a *eleva la mente*, es decir, a construir abstracciones de los objetos matemáticos que en él se entran. En ese sentido, no es suficiente con que el niño interactúe de manera pasiva con los objetos concretos; es indispensable que conjeture, argumente, generalice y razone a partir de esa interacción.

Son muchas las investigaciones que han demostrado las bondades del material Montessori en el aula de matemáticas (Calva *et al.*, 2018; Murillo *et al.*, 2016; Burbano-Pantoja *et al.*, 2022). Este hecho invita a que se continúe con su presentación en las aulas de matemáticas de la básica primaria, pues claramente el material muestra otras entradas a los objetos matemáticos desde lo concreto y no desde lo abstracto —como lo suele hacer la escuela tradicional—.

En relación con lo anterior, es clave que en la formación de profesores de matemáticas se incluya el manejo de este material, pues su estudio, comprensión y obvia manipulación enriquecen las cualidades de ese adulto preparado que es vital en el aula. En este sentido, el material Montessori puede complementar los estudios en didáctica que hacen parte de la formación de los educadores matemáticos.

Referencias

- Arteaga, B. y Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil*. Unir.
- Burbano-Pantoja, V., Munévar-Sáenz, A. y Valdivieso-Miranda, M. (2022). Influencia del método Montessori en el aprendizaje de la matemática escolar. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 555-568. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n3.2021.13354>
- Calva, M., Quijano, D. y Estrella, J. (2017). *Enseñanza de matemáticas con material Montessori a estudiantes de una primaria pública* (conferencia). En Memorias del 2.º Congreso de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN).
- Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Universidad de los Andes.
- González, A. y Weinstein, E. (2006). *La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Martel, M. (2000). El uso de la visualización en una clase de matemáticas. *El Guiniguada*, (8-9), 385-392. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5403/1/0235347_01999_0024.pdf
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre mi método: Manual Práctico*. CEPE.
- Montessori, M. (1999). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Montessori, M. (2013). *El método de la pedagogía científica aplicado a la casa de los niños*. Siglo XXI.
- Montessori, M. (2019). *Psicogeometría: el estudio de la geometría basado en la psicología infantil*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2020). *Psicoaritmética: el estudio de la aritmética basado en la psicología infantil*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Murillo, F., Román, M. y Atrio, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (24), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450067.pdf>
- Patron, I., Toinet, V. y Dorance, S. (2019). *Montessori paso a paso: vida práctica, vida sensorial*. Escuela Viva.
- Torres, E. y Casallas, A. (2021). Materiales, recursos y juego: una distinción y relación necesaria en el aula de matemáticas. *Infancias, Imágenes*, 20(2), 206-215. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/17590>

La pedagogía en femenino de María Montessori: un vínculo colaborativo entre ciencia, educación y feminismo*

123

Maria Montessori's Feminine Pedagogy: A Collaborative Bond between Science, Education and Feminism

A pedagogia em feminino de Maria Montessori: um elo colaborativo entre ciência, educação e feminismo

Connie Cardona-Granada**

Para citar este artículo

Cardona, C. (2023). La pedagogía en femenino de María Montessori: un vínculo colaborativo entre ciencia, educación y feminismo. *Pedagogía y Saberes*, (58), 123-140. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17244>

* Este artículo corresponde a una reflexión no derivada de investigación. Se enmarca en la revisión de la vida y obra de María Montessori en clave femenina y feminista a partir de investigaciones, estados del arte, conferencias y reportes biográficos de diversos estudiosos y académicos italianos que se han ocupado de profundizar rigurosamente en el qué hacer como mujer feminista y en las vicisitudes de María Montessori.

** Licenciada en Educación Infantil, especialista en Infancia Cultura y Desarrollo. Aspirante a magíster en Scienze Pedagogiche por la Università degli Studi di Roma Tor Vergata. connie.cardona@students.uniroma2. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2553-9777>

Resumen

El presente artículo de reflexión es el resultado de un ejercicio analítico alrededor de las vivencias de María Montessori como mujer estudiosa y feminista entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Al seguir un orden cronológico —no necesariamente lineal— de los aspectos históricos más significativos situados a la luz de diferentes fuentes de estudio (conferencias, libros, investigaciones, artículos, entre otros), se pretende poner de relieve la particular influencia en el campo educativo de las elaboraciones pedagógicas de una mujer que, en una realidad social y cultural caracterizada por legitimar el papel femenino en el hogar y negar su valía en la ciencia, logra incursionar en el territorio académico e investigativo. Se presentan comentarios y reflexiones de este *excursus* con el ánimo de restituir en cierta medida la dignidad filosófica de la reconocida pedagoga, es decir, la reivindicación de su pensamiento más allá del panorama aplicativo de El método. El énfasis se centra en examinar el quehacer pedagógico de María Montessori bajo un lente que amplifica el reflejo de una vida caracterizada por un estilo propiamente femenino y feminista en una Italia que, galopando entre el viejo y el nuevo siglo, vio nacer una nueva mujer emancipada y capaz de enfrentarse al positivismo del monopolio machista de su tiempo. En consecuencia, esta filósofa, antropóloga, médica, pedagoga y feminista —con ayuda de una importante participación de mujeres que marcaron su historia— instaura toda una revolución educativa en Italia de alcance internacional.

Palabras clave:

sufragio femenino; antropología pedagógica; positivismo científico; infancia; maternidad social

Abstract

This reflection paper is the result of an analytical exercise around the experiences of Maria Montessori as a scholar and feminist woman between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. Following a chronological order —not necessarily linear— of the most significant historical aspects analyzed in the light of different sources of study (conferences, books, research, articles, among others), it is intended to highlight the particular influence of the pedagogical elaborations of a woman in the educational field; a woman who lived in a time when social and cultural reality only valued the female role as a homemaker and denied their value in science, still, she manages to venture into the academic and research territory. I present comments and reflections of this *excursus* aiming to restore, to a certain extent, the philosophical dignity of the renowned pedagogue, that is, the vindication of her thought beyond the Method application perspective. The emphasis is on examining the pedagogical work of Maria Montessori under a lens that amplifies the reflection of a life characterized by a properly feminine and feminist style in an Italy that, galloping between the old and the new century, saw the birth of a New emancipated Woman, able to confront the positivism of the macho monopoly of her time. Consequently, this philosopher, anthropologist, doctor, pedagogue and feminist —with the help of an important participation of women who marked her history— establishes a complete educational revolution in Italy, and later international impact.

Keywords:

female suffrage; pedagogical anthropology; scientific positivism; childhood; social maternity

Resumo

Este artigo é resultado de um exercício reflexivo e analítico em torno das experiências de Maria Montessori como estudiosa e feminista entre o final do século XIX e o início do século XX. Seguindo uma ordem cronológica —não necessariamente linear— dos aspectos históricos mais significativos localizados à luz de diferentes fontes de estudo (conferências, livros, pesquisas, artigos, entre outros), pretende-se destacar a influência particular no campo educacional das elaborações pedagógicas de uma mulher, que em uma realidade social e cultural caracterizada por legitimar o papel feminino no lar e negar seu valor na ciência, consegue se aventurar no território acadêmico e investigativo. Os comentários e reflexões deste *excursus* são apresentados com o objetivo de restaurar, em certa medida, a dignidade filosófica da renomada pedagoga, ou seja, a reivindicação de seu pensamento para além do panorama de aplicação do Método. A ênfase está em examinar a obra pedagógica de Maria Montessori sob uma lente que amplie a reflexão de uma vida caracterizada por um estilo propriamente feminino e feminista em uma Itália que, avança rapidamente entre o velho e o novo século, viu nascer uma Nova Mulher emancipada, capaz de enfrentar o positivismo do monopólio machista de seu tempo. Consequentemente, essa filósofa, antropóloga, médica, pedagoga e feminista —com a ajuda de uma importante participação de mulheres que marcaram sua história— estabelece toda uma revolução educacional na Itália e que ganha alcance internacional.

Palavras-Chave:

sufrágio feminino; antropologia pedagógica; positivismo científico; infância; maternidade social

Introducción

Estudiar a María Montessori requiere de un ejercicio exhaustivo, riguroso y, sobre todo, flexible. Esto significa saber que proyectar la luz de la investigación con el ánimo de buscar una determinada verdad en la vida y obra de Montessori llevará, sin duda, a admitir los muchos lugares que quedan entre las sombras al realizar un análisis afrontando el concepto de *verdad* según el principio fenomenológico propuesto por Husserl —fundador de la fenomenología—: la verdad que se revela, dependiendo de aquello que la luz pone en evidencia, posee a su vez una cierta reserva, una penumbra, una sombra que acoge el lado oscuro donde no llega la luz y entonces permanece oculto.

Bastante amplia ha sido la línea de investigación que indaga a María Montessori como pedagoga, específicamente desde un punto de vista práctico concentrado en el campo aplicativo de su método pedagógico. Lo anterior se puede corroborar con la difusión internacional que ha tenido una de sus obras más consultadas, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, más conocida como *El Método*, cuya primera edición en italiano data de 1909 y que actualmente se encuentra traducida en 36 idiomas y alcanza 58 países. El siglo xx, como refiere D'Addelfio (2016), un periodo de grandes conquistas para las mujeres en ámbito pedagógico —la divulgación de *El Método* en tal dimensión—, consintió que se generara la idea dominante de Montessori como la *gran maestra* y un valor agregado que deriva en las posteriores traducciones de varias de sus obras. Entre ellas destacan particularmente: *De la infancia a la adolescencia* (1948)¹; *La autoeducación en la escuela elemental* (1916); *El niño en la familia* (1923); *El niño, el secreto de la infancia* (1936), entre otras.

Sin embargo, es legítimo preguntarse por esos lugares de sombra relegados detrás de los reflectores de *El Método* y de la esfera didáctica-aplicativa, lo que quiere decir, indagar por los terrenos periféricos que dan cuenta de la verdad que el mundo académico está interesado por descubrir en María Montessori. Se trata de encontrar lugares encaminados a revelar un panorama amplificado, integrando las más actuales y mayormente difundidas visiones de Montessori con elementos fronterizos que, a su vez, son extremadamente potentes. Así, estas páginas aportan a la reindicación de aspectos singulares y subjetivos propios de María Montessori, y buscan impedir la reducción

de su vida y obra a un idealismo objetivo y unidireccional. Como afirma Prezzo (2006), los conceptos, aunque claros y bien explicados, no garantizan un verdadero aprendizaje porque “cuando el concepto no es coherente con la vida que lo produce, de esa misma claridad pueden nacer muchas sombras” (pp. 16-17).

Se propone, pues, una comprensión cada vez más integral desde un lugar de enunciación que cuestiona la existencia de los aspectos que no encajan en la sólida imagen dominante de la gran pedagoga y que pone en jaque el *mito* de María Montessori, a saber, la concepción de un método estándar sin alma, sin creadora, sin intelecto. La intención es dar un lugar a reflexiones que nutran una mirada del conocimiento, el método y la didáctica desarrollada por María Montessori entre los siglos xix y xx, a partir del espejo de su propia pasión por la vida —distinguida por una modalidad propiamente femenina y feminista de hacer experiencia en el mundo y de operar en él— (D'Addelfio, 2016).

Feminismo científico: la mujer delincuente, la prostituta y María Montessori

En los años sesenta del siglo xix se inauguró en Italia un debate científico que puso en el centro la diferencia de los dos sexos; sin embargo, es en la última década de este siglo cuando el positivismo italiano cobró gran fuerza, gracias a la difusión investigativa de figuras académicas importantes como Cesare Lombroso,² Paolo Mantegazza³ y Giuseppe Sergi⁴ —este último, profesor de antropología de María Montessori durante sus estudios de medicina en la Universidad de Roma—. En efecto, dicho debate también encontró un lugar de respuesta y acogida en la esfera política. La teoría base se fundamentaba en la afirmación de una cierta inferioridad biológica e intelectual de las mujeres, que, por cierto, implicaba un trasfondo político: si la mujer es inferior al hombre no puede tener los mismos derechos civiles, ya que, de acuerdo con una específica base científica, los caracteres biológicos migran inevitablemente

1 Las fechas entre paréntesis indican el año de las primeras ediciones en su idioma original. La lista completa de la bibliografía de María Montessori en orden cronológico con los datos de las primeras ediciones se pueden encontrar en Opera Nazionale Montessori (s. f.).

2 Psiquiatra y antropólogo italiano. Gran exponente del positivismo de fin de siglo. Considerado como el padre de la criminología moderna.

3 Antropólogo y académico italiano, responsable de la mayor difusión del pensamiento darwinista en el país. Promotor de la Sociedad Italiana de Higiene y miembro del Consejo Superior de Sanidad.

4 Antropólogo y académico italiano. Mayor representante de la psicología científica italiana. Fundador de la Escuela Antropológica Romana.

hacia los caracteres sociales. Desde esta perspectiva, la inferioridad social femenina radicaba únicamente en sus características biológicas. Así que, en realidad, no se trataba estrictamente de un enunciado científico, sino de una implicación a su vez política y social que en esa época tuvo una respuesta contundente y contestataria —individual y colectiva— por parte de varias mujeres, como se verá más adelante.

En 1893, cuando María Montessori se encontraba cursando su segundo año de medicina, se publicaron varias piezas científicas acerca de la diferencia sexual que apasionaron la esfera positivista. Custodiando un particular interés investigativo sería mejor definir este fenómeno, de acuerdo con Babini (2011), como un coro en el que, uno tras otro, los ilustres antropólogos opinaban acerca de la inferioridad mental de la mujer. En sintonía con las ambiciones intelectuales de la época, Sergi (1893) escribe un ensayo en el que se interrogaba sobre la existencia de mujeres de genio y, en el mismo año, dedica a la revista *Crítica Social*⁵ unas páginas que usa para explicar, a partir de los postulados evolucionistas que Mendel había ya enriquecido en los años sesenta con su aporte cerca de la transmisión de los caracteres hereditarios, la causa de la inferioridad femenina debido a su carácter sexual.

Los caracteres geniales del hombre, pueden encontrarse en germen y a menudo se localizan en la mujer, la cual no posee en sí misma un terreno adecuado para el desarrollo de tales gérmenes, sino que únicamente los hospeda a través de su condición sexual. Cuando pasan de la madre al hijo (varón) estos se desarrollan, ya que solo el macho alcanza el desarrollo completo de todas las facultades físicas y mentales. [...] La mujer, solo por la sexualidad, está por debajo del desarrollo masculino y en este sentido puede ser madre del genio, sin llegar jamás a ser genial. (p. 245)

Las palabras de Sergi no podían pasar desapercibidas en el ámbito político si se considera que solo tres años antes, con la ley Crispi del 17 de julio de 1890, se había admitido por primera vez en Italia la participación política de las mujeres —aunque únicamente en los consejos administrativos y como representantes en las obras de caridad—. Se la puede considerar, según Gazzetta (2018), como la primera forma de electorado femenino en una realidad histó-

rica en la que el individuo, para ser considerado un sujeto elector, debía poseer independencia e intelecto. Y, para ser independiente, se tenía que vivir del propio trabajo, motivo por el cual hasta ese momento del voto político se encontraban excluidos los menores y las mujeres.

Las consideraciones científicas agitaban cada vez más la efervescencia de los ánimos no solo académicos y científicos sino también políticos del fin de siglo: la capacidad intelectual insuficiente de la mujer hacía eco en una realidad política que se oponía al creciente interés y fuerza de la población femenina en vincularse a los trabajos de hombres, asumir una función política y un empeño social.

En ese mismo año, Cesare Lombroso y Guglielmo Ferrero publican *La mujer delincuente: la prostituta y la mujer normal*, un libro cuyo fin era demostrar la subordinación femenina. Basados en las características físicas, el ritmo de la respiración, e incluso en la composición química de la orina, los autores determinaron un diagnóstico de inferioridad mental, creatividad y originalidad:

La paciencia en la mujer es un efecto de su menor estabilidad cortical [...] no es la paciencia que deriva de un gran poder de los centros inhibidores, que por ejemplo en Darwin acumulan por tantos años las pruebas de sus maravillosos descubrimientos; en esto el hombre es superior. [...] el hombre tiene perseverancia y la mujer paciencia; y su paciencia asemeja más a la de un camello que a la de un hombre de genio. (Lombroso y Ferrero, 1893, p. 178)

El libro de Lombroso es comentado positivamente por Sergi y, en una publicación de 1893, el profesor relata cómo en el aula se puede comprobar y verificar la inferioridad femenina ampliamente teorizada por su colega. En el escrito, citado por Babini (2011), el antropólogo ilustra la imagen de una estudiante que, a pesar de ser académicamente dedicada, considerada como genio no solo entre su familia, sino en el círculo de personas que la conocían, no poseía el carácter creativo que caracterizaba al genio:

Estudia el doble de un estudiante de su edad, pero si se le interroga [...] no sabe responder, mientras responden fácilmente los jóvenes (hombres) que estudian poco y se ausentan frecuentemente de las lecciones. Como se ve, falta la originalidad, la invención y en consecuencia aquello que caracteriza al genio. (p. 15)

Paola Babini, una gran estudiosa italiana cuya línea de investigación se ha centrado en la actividad feminista de María Montessori, ha sugerido que el

5 Revista italiana fundada en 1891 por Filippo Turati. Nace como una revista de publicación quincenal del socialismo científico. A nivel historiográfico, es considerada como una pieza de gran valor, ya que, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, logró que opiniones tanto positivistas como feministas se publicaran sus artículos. Actualmente, se encuentra activa y cambió la categoría de *socialismo científico* por *historia del socialismo*.

comentario realizado por Sergi podría hacer referencia a la misma Montessori; sin embargo es una hipótesis que hasta el momento no se ha podido confirmar.

Es importante señalar que el argumento de la creatividad y la invención como un rasgo distintivo del genio que Lombroso pretendía poner bajo los reflectores de la comunidad científica, situaba a la mujer en un explícito lugar de subordinación e ignorancia, al afirmar que la principal inferioridad de la inteligencia femenina respecto a la masculina es la diferencia de la potencia creadora (Lombroso y Ferrero, 1893, p. 160).

El registro de la prensa italiana de la época, específicamente la revista *Crítica Social*, permite dar un vistazo al encuentro naciente entre feminismo y positivismo científico. La primera década del siglo xx asiste, con la organización de grupos locales e internacionales, al asentamiento definitivo del término *feminismo* en Italia; aunque en el país los años noventa de 1800, según afirma Anna Kuliscioff⁶ (1897), ya había acogido un feminismo en fase embrionaria. El contraste que se identificaba en la prensa de finales de siglo xix dejaba al descubierto un debate intenso y tenso; se puede apreciar un ejemplo en la nota que escribe Kuliscioff (1893) en la revista *Crítica Social*, en el mismo artículo en el que Adolfo Zerbolio⁷ elogiaba el libro de Lombroso: “cuando una mujer genial escribirá la fisiología del hombre normal, del delincuente y del mantenido (esta última categoría mucho más vasta de lo que a simple vista se pueda pensar) ella podrá, sin mucho esfuerzo, invertir los roles” (p. 207).

Se puede evidenciar cómo a medida que las producciones positivistas se publicaban en algunas revistas no estrictamente científicas, la opinión pública se movilizaba hacia dos bandos claramente identificables, que pasaban de la teorización de la inferioridad femenina a la reconsideración del papel social femenino. Sin embargo, es preciso recordar que la mirada científica durante ese periodo se encontraba delimitada por las categorías que ofrecían las perspectivas del evolucionismo y el positivismo, lo que conducía teóricamente, como afirma Gazzetta (2018), a una visión jerárquica de género.

La contraposición quedará saldada definitivamente en 1895⁸ con la publicación del ensayo escrito por Guglielmo Ferrero: *El tercer sexo*, considerado por Gazzetta (2018) como el ejemplo más relevante de cómo el positivismo lograba unir perfectamente el pensamiento científico a los prejuicios más difundidos de la época:

La mujer deshace las antiguas formas de la familia; inaugura un nuevo tipo de existencia, la existencia solitaria e infecunda; organiza la revuelta de su sexo contra la naturaleza misma que le asignó en la división de las funciones vitales, la parte más trabajosa y más larga, privándola casi completamente de los placeres activos. Pero la víctima de esta lucha será el hombre, que vive el amor como una vivacísima necesidad orgánica y para quien la mujer será cada vez más difícil de conquistar. (Ferrero, 1897, p. 346)

El comentario de Gazzetta adquiere sentido si se revisa el argumento *in nuce* del ensayo de Ferrero, a saber, considerar a las mujeres intelectuales que decidían no casarse y, más bien, dedicar sus energías a empeños académicos, políticos, sociales o laborales, por lo que optaban por un celibato voluntario. En estas condiciones, según las pesquisas del escritor, no podían seguir siendo definidas como *mujeres*, pues entraban en una nueva categoría, un tercer sexo al que Ferrero llamaba *spinsters*.

Seguidamente, en Italia se encienden las alarmas debido a la creciente preocupación e interés que mostraban las mujeres por dedicarse al desarrollo de prácticas intelectuales y laborales. Esto significaba automáticamente —en el imaginario social y científico— el abandono de la maternidad y una amenaza consolidada a partir de un fenómeno donde la mujer respondía cada vez menos a una función social centrada exclusivamente en la maternidad y la vida doméstica. Al superar la línea doméstica, el quehacer de las mujeres constituiría una fuente inagotable de males para el cuerpo social entero: desde la falta de higiene hasta la degeneración de la moralidad infantil; la difusión del alcoholismo y del vicio (Gazzetta, 2018).

El anterior *excursus* histórico se revela necesario y ofrece un contexto más amplio en el que se puede posicionar el término *feminismo científico* de María Montessori, utilizado por primera vez, en febrero de

6 Periodista, feminista y activista rusa naturalizada italiana.

7 Abogado y político italiano. Desarrolla una intensa actividad académica en el campo de la sociología, la criminología y el derecho penal.

8 El ensayo es publicado por primera vez en 1895 en la revista *Revue des Revues*. Posteriormente, en 1897, es publicado nuevamente al interior de un libro que compila varios escritos de Ferrero. Esta última es la referencia utilizada en el presente artículo.

1899, en Padua durante una conferencia de Montessori intitulada: “Feminismo científico” (Gallerani, 2010; Gazzetta, 2018).

Del mismo modo, se logra justificar la importancia de resaltar las funciones de la formación intelectual de María Montessori, que la posicionan como una gran mujer *genial* de su época en contra de todo pronóstico positivista, y, a su vez, conducen hacia esos lugares periféricos poco explorados, o mejor, no suficientemente reconocidos en función de la integridad de la gran maestra. Así, los títulos otorgados a María Montessori en el presente artículo responden a sus diferentes recorridos académicos, de los cuales se hace una pequeña referencia a continuación:

Licenciada en ciencias naturales: 1892.

Grado en medicina: 1896.

Inscripción a la Facultad de Filosofía: 1902 (aunque asiste a varias clases no llega a graduarse).

Docente universitaria de Antropología: 1904.

Maestra, coordinadora y fundadora de la Casa de los Niños: 1907.

Autora de *El Método*: 1909.

Regresemos al postulado feminista de María Montessori y asumamos el feminismo científico de la joven médica como un factor determinante en la epigénesis de su pensamiento. Según Babini y Lama (2004), con esta expresión Montessori pretendía puntualizar la necesidad de oponerse al monopolio científico de los hombres, además de reiterar la importancia de ganarse a las mujeres en la causa de la ciencia —paso que consideraba fundamental para la popularización de la ciencia y la liberación de la mujer— (p. 86).

Este es un aporte innovador que destacaba al interior de los principios feministas del momento, pues se esperaba que las mujeres interesadas en tomar parte activa en el ámbito social lo hicieran ocupándose de niños o ancianos, pero no interesándose en la ciencia. Lo anterior, debido a que el lugar que ocupaba la mujer se encontraba adscrito casi de forma natural a la maternidad, y era cada vez más evidente que en el ámbito político se consideraba la participación femenina como una extensión de la función materna en la rama social (Gazzetta, 2018) —como se puede observar en la primera forma de electorado femenino, al cual se alude en los primeros párrafos—. Así, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, el concepto de *maternidad* tomó dos rumbos simultáneos:

uno se relacionaba directamente con la familia y el hogar, mientras que el otro involucraba la participación social de un feminismo práctico.

En ese sentido, la joven Montessori —en ese entonces de 29 años—, se aventuraba en un terreno bastante contestatario y divergente dominado por el monopolio científico masculino. Al tratarse de una mujer adulta reconocida a nivel mundial, Montessori no dejó de enfrentarse académicamente al círculo masculino dominante de la ciencia. Un ejemplo de ello será la superación de las duras y contundentes críticas que recibió *El Método* por parte de John Dewey,⁹ quien catalogaba el material montessoriano como un artefacto demasiado estructurado y predeterminado por el adulto (D’Addelfio, 2016).

La esfera científica podría pertenecer también a la audiencia femenina, y las mujeres eran llamadas por Montessori a integrarse, a hacer parte de una disciplina de tal manera cautivante que no podía ser etiquetada en sí misma como excluyente, dado que eran los científicos y—no la ciencia—, los que estaban en contra de la mujer (Babini y Lama, 2004, p. 87).

En 1902, Montessori se iniciaba como docente de higiene y antropología pedagógica en el magisterio femenino y en 1904 obtuvo el encargo como docente de antropología en la Universidad de Roma. Como resultado de sus lecciones universitarias, publica en 1910 el libro *Antropología pedagógica*. En este libro, la antropóloga no deja escapar la oportunidad para enfrentarse desde un púlpito exclusivamente académico —ya no como estudiante sino como colega— a aquel grupo de reconocidos científicos que tanto se habían empeñado en declarar la inferioridad femenina.

En diversos escritos de Montessori se puede evidenciar cómo retoma características descalificativas, utilizadas por sus maestros —ahora colegas—, para poner a las mujeres en un lugar de gran reconocimiento. En *El Método*, por ejemplo, la paciencia —que había sido equiparada por Lombroso como una característica del camello— será un rasgo fundamental del maestro observador, científico y paciente:

A partir de la preparación científica el maestro debe conquistar no solo la capacidad, sino el interés del observador de los fenómenos naturales. Él, en nuestro sistema debe ser un “paciente” mucho más que un “activo” y su paciencia estará compuesta por ansiosa curiosidad científica y de respeto absoluto hacia el fenómeno que quiere observar. (Montessori, 2000, p. 192)

⁹ En 1913, la Columbia University delegó a John Dewey como moderador de la conferencia de Montessori en la Carnegie Hall de New York.

No es casualidad que, en *El Método*, se le atribuya a la observación un valor tan importante, pues se trata de un pilar transversal de las ciencias positivas (la escuela de Lombroso, Mantegazza y Sergi). Ser un buen observador es una de las características primordiales y será precisamente esta capacidad distintiva el trampolín que usará Montessori para impulsarse hacia una renovación del método científico —propio del positivismo— en el aula. En la pedagogía científica montessoriana para el maestro no es suficiente ser solo observador; debe al mismo tiempo destacarse por ser paciente. Este razonamiento *in primis* redime el lugar de inferioridad que ocupaba la mujer en el ámbito científico y también reivindica al investigador en el campo educativo. Entonces, una virtud femenina que había sido ampliamente declinada en sentido reductivo, trasciende de manera virtuosa para convertirse en un don destinado a toda la humanidad, sobre todo a los hombres y mujeres de ciencia. En la vida de la pedagoga como feminista y científica, la unificación de la observación y la paciencia puede, a su vez, ser interpretada como la anti-contraposición entre lo masculino y lo femenino. Montessori prefería movilizar la contraposición hacia una relación, como una dupla colaborativa con las capacidades necesarias para trabajar por algo más grande: el progreso de la humanidad.

Así que nosotras trabajamos solas porque los hombres no nos entienden aún, no nos escuchan en nuestra nueva gran misión. Pero si un hombre recorre con la mente los tiempos, y a la genialidad científica une la genialidad social, se convierte también en apoyo natural de la causa femenina. (Catarsi, 1995, p. 137)

La maduración prosocial de la humanidad es imprescindible en el pensamiento montessoriano y mientras los hombres de ciencia cercanos a ella se esforzaban por declararse superiores con relación a las mujeres, la científica se encontraba interesada en perseguir un bien común de paz y progreso social. El panorama de un devenir en el que también podían participar los hombres capaces de comprender las luchas femeninas, que en Montessori representaban precisamente el augurio de un avance universal. En efecto, la doctora no duda en aceptar abiertamente el apoyo que recibe de algunos hombres en su carrera, dejando a la luz ese concepto de verdad propio del pensamiento montessoriano que no esconde nada y que a cada uno da lo que le corresponde. Se puede recordar a Guido Baccelli¹⁰, por citar solo un ejemplo,

quien en 1899 nombra a Montessori como representante del gobierno italiano en el Congreso Internacional de Mujeres en Londres en 1899. La figura de Baccelli, como escribe Babini (2011), encarna por primera vez en Italia la colaboración de un estatuto gubernamental con la causa feminista, además de materializar el trabajo de hombres y mujeres de intelecto en el mismo nivel.

La nueva mujer: María Montessori en la escena internacional feminista

Al hacer una lectura de la línea del tiempo y considerar la variabilidad y reciprocidad que entrelazan los distintos fenómenos históricos en la vida de la pedagoga, se puede proyectar su análisis en un plano interpretativo, dinámico y completo. En este sentido, uno de los tantos puntos de partida en clave de participación en la esfera feminista podría situarse en 1896, un año muy movido en la vida de la joven doctora, quien, un mes después de su grado,¹¹ había sido elegida por la Sociedad para la Mujer¹² como representante de Italia en el Congreso Internacional de Mujeres en Berlín. Este evento será considerado como la primera evidencia pública del activismo feminista de la científica (Babini y Lama 2004). Durante el congreso, Montessori discute intensamente acerca de la educación femenina, las reformas sociales y la problemática de la presencia de las mujeres en el mundo laboral. También señala puntualmente su inconformidad con relación a la nueva ley italiana que disponía un mes de licencia de maternidad sin remuneración económica para la mujer trabajadora (D'Addelfio, 2016). Todas, problemáticas sustanciales de lo que más adelante se consolidaría como la Casa de los Niños, una nueva forma de concebir la educación interesada en poner en el centro no solo a la infancia sino también a la mujer.

Su indiscutible mirada como mujer activista y feminista comenzará a madurar la gemación del binomio niño-mujer en 1899. En este año, el trabajo¹³ de Montessori había sido observado favorablemente por un nutrido grupo de mujeres pertenecientes a la aristocracia italiana que se ocupaba de hacer divulgación cultural y obras de caridad (D'Addelfio, 2016),

10 Ministro de educación en Italia entre 1881 y 1900. Trabajó junto a María Montessori en la Unión Materna, ocupándose de la protección de las maestras rurales.

11 Montessori fue la tercera mujer en Italia en graduarse como médica con una tesis acerca de la contribución clínica al estudio de las alucinaciones con contenido antagonista.

12 María se integró a la Sociedad Para la Mujer algunos meses antes de graduarse; ocupó el cargo de vicesecretaria.

13 En 1898, Montessori había presentado una ponencia acerca de la educación en niños en condición de discapacidad —en esa época llamados “deficientes”— en el congreso pedagógico de Turín.

ambiente donde María conoce personajes importantes como Sibilla Aleramo¹⁴ y Ellen Key. Involucrarse en esta instancia de intervención femenina la lleva ser elegida como representante de Italia en el Congreso Internacional de Mujeres¹⁵ en Londres, cuya participación concretó, como ya se mencionó, el ministro de educación Guido Baccelli en veste gubernamental.

Durante la participación de la pedagoga en el congreso, insistirá en que las mujeres deben dedicarse con pasión a los estudios científicos y contribuir desde una óptica femenina a través de una visión nueva y diversa de la realidad social (Babini y Lama, 2004), para hacer de la ciencia un instrumento de autonomía y autodeterminación que ayude a cultivar la *propia fuerza*. En esa medida, la mujer no se muestra frágil y sumisa a través de la romántica idea de piedad, sino que, en nombre de la razón científica, explica sus razones y la sustenta (Catarsi, 1995). Con estos enunciados, Montessori introduce el concepto de *nueva mujer*, una noción que reconoce la necesidad de repensar la función materna: la mujer trabajadora puede ser al mismo tiempo esposa y madre, pero con una mayor conciencia de sí misma que no imita al hombre, sino que, a partir de su especificidad femenina, desenvuelve un importante desempeño social.

La *nueva mujer* montessoriana no es ajena a la ideología feminista de la época; de hecho, encaja perfectamente con la piedra angular del primer feminismo italiano en el siglo xx: la “maternidad social”. Este postulado respondía a un fenómeno social concreto relacionado con la mujer trabajadora y contemporáneamente abordaba, a modo de metáfora, un objetivo ético y político de cuidado, es decir, una nueva y simbólica idea de lo materno.

Lo anterior tiene mucho que ver con la realidad industrial europea de los primeros años del siglo xx, un momento histórico en el que, según Ortaggi (1997), Italia asiste a un aumento considerable de la mano de obra femenina en las fábricas textiles, sobre todo en el campo del algodón. Gazzetta (2018) ofrece un porcentaje comparativo bastante interesante: durante la última década del siglo xix, la mano de obra femenina en la industria textil italiana era 49,3 %, cifra que continuará en aumento y en 1907 alcanzará el 78,51 % de mujeres trabajadoras, consolidándose como porcentaje mayoritario respecto al trabajo masculino. Caracterizado por ser un ambiente dominado

por trabajadoras jóvenes, el naciente siglo xx también fue atravesado por un intenso conflicto de protestas que pusieron en la mira el excesivo cargo de trabajo, la desigualdad salarial entre hombres y mujeres, así como la explotación de jóvenes menores de edad.

Durante este periodo, varias mujeres trabajadoras se organizaron en *ligas femeninas*, compuestas mayormente por sastras, por lo que ese 78,51 % de obreras de la época se veía reflejado en la participación de las mujeres que protagonizaron el movimiento femenino prevalentemente en Milán y Turín, donde la industria de la moda dominaba el mercado (Trabalzini, 6-7 de enero del 2007; Gazzetta, 2018).

Aunque el término *maternidad social* es introducido por la escritora y maestra sueca Ellen Key en el libro *El siglo de los niños*, publicado por primera vez en su idioma natal en 1900 y traducido al italiano en 1906, es preciso señalar que los exordios de este amplio concepto se pueden rastrear desde 1885. En este año, la definición de *estado materno*, propuesta por la feminista francesa Hubertine Auclert, auspiciaba un Estado capaz de cuidar efectivamente a los ciudadanos (Gazzetta, 2018, p. 122).

Difícil sería realizar una lectura de la *nueva mujer* en Montessori sin ubicarla al interior de las características culturales y problemáticas sociales de la época. Así que la *nueva mujer* montessoriana era también llamada a profesar una maternidad social, es decir, una particular forma de cuidado que implicaba extender el papel materno ejercido al interior de la propia familia y articularlo al tejido social, precisamente la filosofía vertebral de las Casas de los Niños.

En esta nueva apuesta pedagógica, uno de los mayores aportes en campo educativo será precisamente la idea de *libertad*, la cual se consigue, con la aplicación de *El Método*, a través del desarrollo de la independencia y la autonomía desde la primera infancia. La pedagoga señala la imposibilidad de la libertad sin la independencia, así como cuando un niño alcanza la independencia del seno materno. “Para colmar aquel único pecho nutriente, él podrá encontrar cien platillos de comida, es decir que se multiplican sus medios de existencia, —y podrá también elegir su alimento—: antes se encontraba legado a una sola forma de nutrición” (Montessori, 2000, p. 204).

En el marco de los planteamientos de María Montessori, la mujer se encontraba frente a un accionar de doble vía: por un lado, se le presenta la oportunidad de cultivar intereses propios, la pasión por formarse, ejercitar una profesión —obteniendo así la independencia económica, lo cual no constituía un elemento secundario, pues, como ya se ha mencionado, era

14 Escritora, poetisa y periodista italiana.

15 Gran parte de la fama de Montessori se debe a su participación en este congreso, donde se encontraban cerca de tres mil mujeres provenientes de Europa, Asia, América y Australia; por lo que cuando *El Método* vio la luz, el nombre de María Montessori ya hacía eco en muchas personas.

imprescindible para el sujeto elector de la época—, y, por el otro, la responsabilidad de trabajar en pro de la sociedad. Según Babini y Lama (2004), para Montessori la pedagogía es esa maternidad social que libera a la madre del yugo, es decir, de las funciones exclusivamente domésticas (p. 161). Y es que el feminismo científico de la pedagoga se centraba en una idea de emancipación que pasaba a través del conocimiento científico y llevaba a valorizar la maternidad en función de la salud de la humanidad futura (Gazzetta, 2018).

Según Virginia Woolf, la *nueva* idea de enunciación femenina puede ser definida como la mujer que parecía resumir las cualidades de una época y representarla lo mejor posible (Giorgio, 2013, p. 135). Efectivamente la *nueva mujer* era una representación que la misma Montessori encarnaba. En los albores del nuevo siglo, la vida de la doctora, en ese entonces de treinta años, se encontraba mediada seguramente por una gran ambivalencia: el nacimiento de su hijo Mario un año antes de la célebre intervención en el congreso de Londres y un accionar académico y profesional lleno de conquistas. Es razonable considerar que el concepto de la *nueva mujer* pronunciado en Londres es inherente a la situación que Montessori estaba viviendo en primera persona con el nacimiento de un hijo ilegítimo y la decisión de ceder parcialmente¹⁶ la crianza a un tercero de modo que la pedagoga pudiera ejercer su maternidad social y, sobre todo, cultivar la *nueva mujer* científica, estudiosa y activista que fue. María simboliza ella misma la idea que proclama, basada en sus luchas y vicisitudes como mujer; y su hijo, el niño celado, escondido, encomendado a otra mujer, abandonado, expuesto, se trata, según Giorgio (2013), de un personaje no ocasional de las novelas del siglo XIX.

La realidad de Montessori era común a varias *mujeres nuevas* y de ello se pueden recabar testimonios en los diversos artículos publicados en el periódico *La Vita*.¹⁷ Estas nuevas mujeres —algunas de ellas anónimas, pues publicaban sus piezas bajo seudónimos— son las protagonistas de una potente mentalidad colectiva que da vida a una nueva genealogía social femenina: la estirpe de las *nuevas mujeres* (Giorgio, 2013).

El congreso de Londres fue el escenario de un evento impactante. Giorgio también refiere que en el congreso se encontraban electricistas, físicas, geólogas, astrónomas, químicas, poetisas, filosofas entre otras. Mujeres de diferentes países, clases sociales, orientaciones políticas y religiosas habían sido convocadas para discutir temas feministas no solo relacionados con el sufragio femenino, sino también con la participación en el sector político, el desarrollo de electrodomésticos modernos para contrarrestar la dedicación exclusiva a las tareas del hogar y el acceso a la educación para las amas de casa, además de proyectar reformas laborales necesarias para la mujer (Babini y Lama, 2004).

En una de sus intervenciones, Montessori había notado la posible dificultad que podría representar la diversidad de personalidades y funciones en la audiencia femenina, por lo que invitaba a tratar en territorio nacional todos aquellos argumentos que pudieran retrasar el avance de las propuestas —por ejemplo, las diferencias políticas— y reservar la tarima internacional para la acción. Con ello, honra claramente el feminismo práctico que la caracterizaba: “Estas son pequeñas modalidades de partido que no interesan a la grande humanidad que tiene un solo partido imponente, majestuoso: el bienestar y la paz universal, el progreso absoluto” (Babini y Lama, 2004, p. 97), afirmó Montessori.

El feminismo de Montessori, como se ha podido delinear, no hace distinción de clase ni de religión; es un feminismo que pone en el centro una idea de emancipación femenina universal. Incluso Montessori se interesaba por incluir a las mujeres católicas en el movimiento sufragista, iniciativa que desencadenó un intenso debate con María Mozzoni. Considerada por muchos pionera del feminismo italiano, Mozzoni, lideró en los años noventa del siglo XIX la participación organizada de mujeres con relación al sufragio femenino. Además, era una figura ya reconocida por haber encabezado la primera petición de derecho al voto ante la cámara de representantes en 1877.

Esta misma orientación inclusiva se ve posteriormente trasladada a la apuesta pedagógica de la científica. Se ha difundido, equivocadamente, la idea de que la Casa de los Niños fue un proyecto dirigido de forma exclusiva a una población específica perteneciente a la realidad pobre italiana. La verdad es que, aunque San Lorenzo se trataba de un barrio obrero, la propuesta que allí germinaba había sido pensada por la doctora para todas las madres y los niños sin importar su clase social, por lo que se trató de una institución que no se limitó únicamente a las clases de la

16 Montessori jamás se alejó completamente de Mario, lo visitaba una vez a la semana haciéndose pasar por su tía, hasta que, en 1913, cuando Mario tenía 15 años se reúne definitivamente con él.

17 Periódico matutino italiano de crítica política. Estuvo activo desde 1905 hasta 1915. *La Vita* pretendía defender la idea de un Estado laico y apoyaba e informaba a la comunidad acerca de las iniciativas feministas, particularmente aquellas comprometidas con el sufragio femenino.

mano de obra, sino que se extendió a la burguesía —a la que pertenecían muchas las mujeres trabajadoras del pensamiento— (Catarsi, 1995).

Así que María Montessori transfiere a su apuesta educativa toda la carga política y social (Babini, 2020), evidente no solo en su activismo feminista sino en su propia vida. A través de su pedagogía *en femenino* logra acompañar a esa *nueva mujer* en transición que nace en el alba del nuevo siglo y que debe abrirse camino por sus propios medios al tiempo que infunde valentía a otras mujeres para sostenerse recíprocamente.

El pilar femenino en la escala mundial de María Montessori

¿Cuál es la mirada que ofrece María Montessori? ¿Qué perspectivas de vida y cuáles experiencias desde su lugar femenino la llevan a actuar y a encontrarse en un cierto momento de su vida con el feminismo desde un punto de vista ideológico, pero también colaborativo? Son dos cuestionamientos fundamentales cuya conclusión tiene la intención de despejar la delicada línea entre *lo femenino* y *lo feminista*, conceptos incisos en la vida de la pedagoga.

En el presente artículo, se entiende una mirada femenina como aquella perspectiva específica que ofrecen las vivencias de una mujer en una particular realidad histórica; en este caso, en el periodo ubicado entre dos siglos que son la cuna del primer feminismo italiano y, al mismo tiempo, del posicionamiento del positivismo científico. Sin embargo, no es intención de las reflexiones aquí desarrolladas recorrer de modo exhaustivo el pensamiento femenino preponderante en la Italia de los siglos XIX y XX, sino ahondar en los aspectos particulares que en la vida de María Montessori como mujer la condujeron a participar en el feminismo, en la educación y en la ciencia. En este sentido, resulta útil la distinción práctica que realiza D'Addelfio (2016) entre una pedagogía de las mujeres como pedagogía feminista y una pedagogía de las mujeres como pedagogía femenina: en el primer caso, el objetivo principal es indagar las razones de la subordinación, marginación y opresión de las mujeres; en el segundo caso, el objetivo es, más allá de denunciar las dinámicas de poder —de dominio y de subordinación—, evidenciar la especificidad de la perspectiva de las mujeres.

Por otro lado, vale la pena aclarar que aún al interior del feminismo italiano de los siglos en cuestión existía un variado repertorio ideológico, por lo que se podían identificar al menos cuatro corrientes iniciales de feminismo —referidos a continuación solo

con fines enunciativos—: el feminismo burgués, en su mayoría conformado por mujeres de la burguesía cuyo principal interés era alcanzar el reconocimiento, la independencia económica —sobre todo en el matrimonio, es decir que los bienes heredados no pasaran automáticamente a nombre del esposo— y la participación en los diferentes campos intelectuales. El feminismo socialista, compuesto por mujeres de la clase media, reconocido como el feminismo radical que puso el centro del debate un argumento intenso relacionado con la lucha directa de clases y que contraponía en modo combativo las categorías hombre-mujer —además, contribuyó a la conformación de la tercera categoría—. El feminismo obrero, integrado mayormente por sastras, es decir el proletariado, que representaban un porcentaje importante de la mano de obra italiana en las industrias textiles, y estaban interesadas en las condiciones de equidad salarial y anti explotación. Una posterior categoría será aquella de las feministas católicas, interesadas en la reivindicación de la figura bíblica femenina; con frecuencia, causaban momentos de tensión, como, por ejemplo, en 1908 a propósito del congreso en el Capitolio. Gazzetta (2018) refiere que las mujeres católicas se oponían a la discusión de temas como la enseñanza laica y el divorcio; de hecho, Montessori protagonizó un encendido debate con María Mozzoni relacionado con la inclusión de las mujeres católicas en el movimiento feminista.

Aunque estas categorías son evidentes en la historia del primer feminismo en Italia, es preciso señalar que tal división se realiza con un propósito contextual con el fin de ofrecer un cuadro general de los inicios del accionar feminista italiano como movimiento organizado de la época. Esta especie de categorización, sin embargo, no es rígida en la composición y movilización de sus integrantes, ya que muchas mujeres se movieron y transitaban entre una y otra categoría, como fue el caso de Montessori. A ella se le podría ubicar en un feminismo medio burgués por su calidad de mujer intelectual emancipada, socialista en su lucha por la educación femenina, sobre todo en temas de higiene y sexualidad. Aunque no se tienen elementos suficientes para ubicarla al interior del feminismo católico, se sabe que manifestaba un interés importante por no excluir a las mujeres católicas del feminismo naciente.

Un interés común convocaba casi de forma unitaria las distintas personalidades en la esfera feminista que se empezaba a conformar en las últimas décadas del siglo XIX: el sufragio femenino. La mayor muestra de unión de las feministas italianas pro voto, se encuentra en el primer congreso nacional de mujeres italianas en 1908, donde Montessori, como evidencia

Trabalzini (6-7 de enero del 2007), participa como relatora general y presenta una conferencia acerca de la moralidad sexual en la educación. La contribución al congreso nacional fue robusta y se mostraba como el resultado de la organización interna que los diferentes colectivos de mujeres habían logrado realizar. Así que en el Capitolio se encontraban mujeres que representaban las más variadas piezas del feminismo filantrópico italiano, hecho que evidenció ante la opinión pública las diferentes facetas y realidades del pensamiento feminista que enriquecían la agenda con debates y conversatorios sobre asuntos como la igualdad salarial, el acceso a la educación y a las profesiones, el análisis de cuestiones sociales, así como varias propuestas de acción que se ponían sobre la mesa (Gazzetta, 2018).

Adicionalmente, es preciso mencionar que el feminismo puesto a la luz a través de las vivencias de María Montessori da cuenta de una lucha, a todos los efectos, centrada en la adquisición de la mujer al mundo académico, la igualdad en el trabajo y, por supuesto, el sufragio femenino, por el que Montessori trabajó activamente. Así pues, entre lo femenino y lo feminista en la vida de María Montessori se instaura, más que una diferencia, un matiz, un camino que conduce, en este caso, del uno al otro y permite interpretar con mayor *luz* algunos episodios de colaboración femenina y feminista que protagonizaron el accionar de la pedagogía.

En 1902 Montessori presentó su candidatura al cargo de profesora de antropología en la Universidad de Roma. La doctora tendría que ser evaluada desde los resultados obtenidos a partir de una investigación acerca de los caracteres físicos de las mujeres jóvenes de Lacio. La aspiración de la antropóloga asumía un carácter retador desde varios frentes —podría decirse, con escasas probabilidades de éxito— no solo porque se encontraba en el corazón del *monopolio científico masculino* —de hecho, Montessori tenía que ser evaluada por un comité de expertos conformado por hombres—, sino porque una investigación de esa envergadura le exigía estudiar al menos 100 sujetos vivientes (Babini, 2011, p. 25). Se trataba de una mujer científica que desafiaba la tradición académica italiana al solicitar un cargo universitario reservado para un exclusivo círculo masculino de aspirantes, prácticamente una antítesis, una paradoja que ponía en jaque la docencia universitaria del nuevo siglo.

Sin embargo, Montessori tenía un haz bajo la manga, tanto por sus antecedentes en el púlpito internacional, como por su vinculación desde 1897 a la iniciativa fundada por María Mozzoni: La Asociación de la Mujer, un colectivo que en los ideales

de Montessori se perfilaban como escenario abierto para el estudio de la ciencia positiva (Babini y Lama, 2004, p. 91).

La doctora había consolidado lazos importantes al interior de un extenso y exquisito grupo de mujeres con las que compartía vida profesional y empeño político. Precisamente, fueron las feministas romanas las que apoyaron y facilitaron a la aspirante el recurso humano necesario para desarrollar su investigación. ¿El resultado? No 100, sino 200 sujetos estudiados (Babini, 2011). Con la participación del círculo feminista, la candidatura de Montessori representaba la posibilidad de una victoria a título personal al tiempo que se proyectaba como una victoria para las sufragistas: una docente mujer de antropología universitaria, evento casi paradójico si se tienen en cuenta las cuestiones profundizadas a partir del polémico 1893. En 1904, la antropóloga por antonomasia sostiene con éxito la entrevista oral que le concede el cargo de docente en la Universidad de Roma.

La relación que Montessori tuvo a lo largo de su vida con la valía feminista significó, además de su empeño político y social, haber encontrado un terreno increíblemente fértil para la difusión de su método, cultivar éxitos de largo alcance como la apertura de una Casa de los Niños en Milán y la materialización de *El Método*: obra fundamental que marcará la historia de la pedagogía.

En 1909, Alice Hallgarten¹⁸ —a quien había conocido en un convenio de la Unión Femenina Nacional— anima a Montessori a escribir *El Método* y financia completamente la publicación de la primera edición. Además, Hallgarten habría activado una red personal de contactos para promover *El Método* en Inglaterra, Estados Unidos y Francia (Graziadei, 2020). Sucesivamente y gracias a su amiga Alice, Montessori se encaminó hacia el perfeccionamiento de las maestras que trabajaban en las Casas de los Niños. Para ello, propuso un curso de formación para la aplicación del nuevo método que alcanzó un nivel de reconocimiento muy importante cuando la Reina Margarita de Francia y el Consejo Nacional de Mujeres Italianas¹⁹ financiaron la propuesta (D'Addelfio, 2016), lo que lo convirtió en un curso pedagógico de dos años de alcance nacional y posteriormente internacional. Es

18 Creadora de dos escuelas en Umbría dirigidas a los campesinos de la región. El sistema educativo se basaba en la observación directa de las cosas y en el estudio de la naturaleza.

19 Asociación fundada en 1903 cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones sociales de la mujer. El Consejo fue la entidad que propuso la participación de María Montessori en calidad de representante nacional durante el congreso de Londres. Actualmente activo en" <https://www.cndi.it/>

evidente que, al insistir en la formación profesional y científica de las maestras, Montessori estaba formando *mujeres nuevas*, como lo había anticipado hacía una década, y sacando provecho de cada escenario para que las mujeres dejaran de pertenecer al proletariado intelectual —como ella misma lo definía— y pudieran gozar de una vida académica y profesional activa.

Aunque Montessori se encontraba alimentando relaciones muy especiales con mujeres influyentes de la escena feminista italiana, no se puede obviar la alianza y complicidad que logró establecer con algunas de sus estudiantes, aspecto relevante en la difusión de *El Método*. Se trataba, por decirlo en palabras de Bellingeri (2013), de un diálogo esencialmente empático donde ambos lados, maestra-estudiante, se interesaban por la conquista de significados compartidos y de valores comunes (p. 13). Particularmente destacada es la relación con María Maccheroni,²⁰ exestudiante de antropología pedagógica en el Ateneo Romano, a quien, en 1908, Montessori le había delegado la coordinación del segundo proyecto pionero: la Casa de los Niños en Milán. Maccheroni, entonces de 32 años, dejó Roma para asumir su encargo y dedicarse de lleno al proyecto educativo con un compromiso tal que, como relata Pironi (2022), “se quedaba hasta altas horas de la noche para trabajar la madera del material montessoriano” (p. 60). Una tarea nada fácil si se considera que *El Método* no había sido todavía publicado, por lo que todas las precisiones que se conocen actualmente, desde la elaboración hasta la disposición del material, en esa época se encontraban en una fase completamente experimental. La segunda Casa de los Niños de Milán se convirtió en un punto de referencia para la aplicación de *El Método* y el desarrollo de la pedagogía científica.

Otra estudiante que será recordada por la fama internacional de Montessori es Anne George, fundadora en 1913 de una de las primeras escuelas montessorianas en los Estados Unidos. Fue quien acompañó en ese mismo año a Montessori en su viaje de conferencias llevado a cabo en Nueva York. Anne era estudiante del curso de formación para maestras en Roma y fue la encargada de traducir *El Método* en inglés, aunque seguramente la filósofa tenía a disposición traductores profesionales —pues ya gozaba de una importante fama internacional—. ¿Quién podría ser más indicado para traducir la obra que represen-

taba su pensamiento, sino una de las estudiantes que durante los cursos de formación escudriñaba cada aspecto y detalle de *El Método*?

Durante la gira de conferencias en Nueva York, donde Montessori debuta presentando *El Método* y el experimento de la Casa de los Niños, la familia Bell hizo parte del comité de bienvenida. Lo importante de este evento es la participación del inventor del teléfono, Alexander Graham Bell (Trabalzini, 2000), claramente, pero, sobre todo, la contribución de Mabel Hubbard (Mabel Bell de casada) en la difusión del método. Mabel estaba tan comprometida con los principios pedagógicos montessorianos que, en 1912, los Bell fundaron dos escuelas Montessori: una en su propio domicilio y otra en Canadá. Durante esta experiencia, María Montessori había sido definida como “la mujer más interesante de Europa” por el *New York Tribune* (Babini y Lama, 2004). En Estados Unidos para el año 2021, según lo revela la Universidad de Boloña (2021), las escuelas Montessorianas eran cerca de cinco mil.

La afinada mirada femenina de Montessori permite entrever el particular significado atribuido al quehacer de las mujeres —en este caso, en el campo social y educativo—. Fue este especial modo que tenía Montessori de actuar y de relacionarse el que le permitió encontrar respaldo en lo femenino y construir de forma sólida las primeras bases de la fructífera colaboración emprendida con las diversas personalidades femeninas que hicieron parte de su historia.

La pedagogía científica: el memento mei de María Montessori

La escuela era considerada por la antropóloga como un escenario privilegiado de observación científica en un ambiente natural de investigación y experimentación, no solo para los niños, sino también para las maestras, por lo que comúnmente era definida por Montessori como una clínica pedagógica, una especie de cabina científica para el estudio psicogenético del hombre, donde el maestro tendría que desenvolver la tarea de experimentador (Catarsi, 1995, p. 17).

El constructo de la observación en el paradigma montessoriano prefigura la renovación de la pedagogía positivista y una transición revolucionaria a la pedagogía científica propia de la Casa de los Niños (Catarsi, 1995), donde el *qué se observa* será el elemento que desencadenará el cambio. Una estrategia clave en el enfoque montessoriano fue el posicionamiento de la

20 Para profundizar acerca de la relación de María Montessori y María Maccheroni, remito a los estudios de Tiziana Pironi en: *Anna Maria Maccheroni: la pionera delle prime case dei bambini*.

antropología pedagógica como base de la pedagogía científica, hecho que saldó definitivamente el vuelco del positivismo científico hacia el ámbito pedagógico.

En las ciencias positivas, el *qué* de la observación se concentra en los datos de una experiencia estática (perfecta), por ejemplo, los datos exclusivamente antropométricos (Catarsi, 1995), de manera que el objeto de estudio viene problematizado en sentido prospectivo, es decir, predictivo (Bertagna, 2018). Por otro lado, en el componente antropológico de la pedagogía científica montessoriana el interés de la observación se centra en el fenómeno, constantemente en transformación y de naturaleza imperfecta, es decir, desde un paradigma fenomenológico, lo que deja a un lado las certezas dogmáticas. El elemento estático, inamovible, innegociable de la observación positivista era un enemigo declarado para las dinámicas de investigación y progreso educativo propuestos por Montessori, ya que los datos que se podían tener acerca del niño no eran más que experiencia perfecta, como una radiografía, ejemplifica Bertagna (2018), disponible para ser consultada cuantas veces se considere necesario, pero que, con el paso del tiempo y de las condiciones ambientales, no sería siempre fiel a la realidad actual del sujeto que representaba.

En la pedagogía desarrollada en las Casas de Los Niños, la infancia no podía continuar siendo inmortalizada en una radiografía positivista. Por eso, el valor antropológico del niño propuesto por Montessori —centrado mayormente en el aspecto biográfico— rescata el carácter individual del sujeto y su contexto inmediato, y complejiza el accionar educativo y las ciencias que de él se ocupan. El atributo individual que puntualizó Montessori conducía necesariamente a la esfera social del niño: “la historia biográfica realiza el estudio individual del sujeto y prepara un diagnóstico: un intento que unifica la obra de la escuela con aquella de la familia” (Catarsi, 1995, p. 23).

En este sentido, Montessori en la Casa de los Niños realiza una amonestación ternaria: como científica critica la falta de conexión entre ciencia y sociedad; como pedagoga pone en discusión el aspecto personal y familiar del niño en relación con la educación; y como feminista realiza una denuncia contundente sobre la falta de conexión entre las prácticas sociales y la vida familiar de la mujer. Diferentes aspectos que se acomunan alrededor de una única categoría: el sujeto —desde cualquier ámbito que pueda ser considerado, científico, educativo, feminista— en relación con su realidad social.

La casa socializada: un acercamiento al contexto histórico de San Lorenzo

El proyecto de San Lorenzo en 1907 se había constituido como el mayor experimento que representaba la antropología pedagógica de la pedagogía científica. Desde un inicio, Montessori también llamaba *casa socializada* a la Casa de los Niños (Catarsi, 1995), haciendo referencia a la facultad de involucrar a la comunidad en las prácticas educativas de los más pequeños.

Primordialmente, la Casa de los Niños de San Lorenzo se presenta como una respuesta a la problemática de las mujeres trabajadoras del nuevo siglo, en una época donde el crecimiento industrial italiano involucraba cada vez más a las mujeres en las fábricas, precisamente entre 1896 y 1908 (Trabalzini, 6-7 de enero del 2007, p. 16).

San Lorenzo era un barrio que albergaba las familias más pobres de Roma. El proyecto de la construcción del barrio se encontraba en una licitación que se terminó en 1888, así que se trató de un barrio relativamente nuevo, pero que, además, había quedado incompleto debido a la cancelación de la licencia que terminaba el proyecto (Trabalzini, 6-7 de enero del 2007). De esta problemática, señala también Trabalzini, se ocupó el ingeniero Eduardo Talamo, director del Instituto de Bienes Estables, entidad delegada para cumplir con la restructuración de San Lorenzo bajo un concepto de casa moderna, estructurada principalmente bajo dos pilares: higiene y vínculo familiar. Como detalla Trabalzini, Talamo estaba comprometido con crear una conciencia del cuidado del espacio físico del barrio por parte de sus habitantes. El nuevo papel que asumió la mujer romana en la industria del país significó que los niños se tuvieran que quedar solos en las casas, lo que para el ingeniero representaba un alto riesgo de deterioro del espacio público, ya que se encontrarían deambulando por el barrio niños y niñas sin supervisión ni control. Talamo piensa entonces en contener el riesgo creando un espacio donde los niños pudieran quedarse mientras sus padres trabajaban; en este punto del proyecto convoca a María Montessori. Así que la doctora estaba por involucrarse en una iniciativa que estaba construyendo las columnas de una idea de cuidado y protección en un barrio marginado. Se podría pensar que, debido a la naturaleza del proyecto, la presentación de una propuesta despertaría un interés casi inmediato en la pedagoga, pues ponía como interés principal una problemática colateral al ingreso de la mujer en el mundo laboral, y daba

un lugar protagonista al tema de la higiene, ambos, argumentos ampliamente tratados por Montessori tanto en los congresos feministas como en las clases de higiene y antropología pedagógica.

La Casa de los Niños entonces alojaba a los hijos de las mujeres que trabajaban en esas fábricas emergentes, una casa socializada que materializaba la idea concreta de *maternidad social*: las obligaciones domésticas de la mujer trabajadora serían apoyadas por modalidades de organización solidarias que ofrecían además de la Casa de los Niños como servicio educativo, enfermerías, cocinas y salas de lectura (D'Addelfio, 2016). Una respuesta concreta a una realidad contemporánea que ponía en lugar de subordinación a los niños y mujeres. La madre proletaria o burgués sería libre de estudiar, trabajar y afirmarse (Babini y Lama, 2004, p. 162) profesional y académicamente.

Montessori atribuía a la casa una serie de características que ayudaban a pensar este espacio más allá de los muros de concreto y concebirlo también a partir de una lectura filosófica, simbólica y llena de significado. En línea general, es bien sabido que en la didáctica montessoriana el ambiente es a su vez maestro y esto tiene mucho que ver con la idea de la *casa viva* puntualizada por Montessori (2000). En *El Método* “es la casa del futuro socializada, viviente, providente, dulce, educadora, y consoladora” (p. 159).

La casa socializada, aunque era ya una realidad en San Lorenzo, se puede apreciar con unos cimientos más delimitados y concretos en la segunda Casa de los Niños en Milán, en el barrio Solari. Una participación comunitaria gestionada con diligencia por María Maccheroni, donde la farmacia del barrio se encargaba de preparar los ungüentos necesarios para la estimulación olfativa y la cooperativa de electricistas era la responsable de elaborar las campanillas sonoras para los ejercicios auditivos (Pironi 2022), sin duda emblemáticas en el material didáctico montessoriano.

Una columna vertebral que no resiste el yugo de la escuela: moralidad y sexualidad

Uno de los rasgos más llamativos de la escritura crítica de María Montessori es precisamente la sutileza y veracidad con la que realizaba sus críticas científicas. Podría afirmarse no solo por su estilo en la escritura sino por sus diferentes luchas en el ámbito social, que para Montessori no era posible la existencia de una ciencia que se negara a ver el fenómeno de inves-

tigación como un sujeto y no como un objeto —en otras palabras, una ciencia que no tuviera en cuenta la dignidad de la persona—, y aun así pretendiera proclamarse redentora de la humanidad, del mejoramiento de la especie y de la cura y prevención de la degeneración humana.

En *El Método* dedica una parte interesante a la crítica sobre la ciencia aplicada en la escuela. El apartado en cuestión es una apreciación científica acerca del diseño especializado de los pupitres escolares. En esta sección de *El Método*, se manifiestan explícitamente tres tipos de esclavitud contemporáneos: la esclavitud del obrero, la esclavitud del niño en la escuela y la esclavitud de la mujer en la sociedad, específicamente en el ámbito de la moralidad sexual. Mientras la sociedad se pelea por liberar al trabajador de la opresión y la denigración, la ciencia se ocupa de esclavizar al niño, por ejemplo, a través del diseño de un pupitre con el que se pueda tener absoluto control de su movimiento y, además, evitar la perversión sexual:

El niño está apenas sentado [...] para ser separado de su compañero; el pupitre está construido en tal modo que el niño sea cuanto más se pueda visible en su inmovilidad: toda esta separación tiene la intención oculta de prevenir actos de perversión sexual en plena clase, es decir también en los jardines infantiles. (Montessori, 2000, p. 91)

Esta nueva perla científica que resultaba iluminante en la escuela, poseía además un valor anticipado enfocado hacia la prevención de la escoliosis, motivo por el cual se había hecho famoso. Para Montessori, por el contrario, la tan proclamada y alabada novedad era una invención nociva que sometía a los niños a un régimen donde “aun habiendo nacido sanos, se podían torcer la columna vertebral y convertirse en jorobados” (Montessori, 2000, p. 93). En *El Método* dedica algunas líneas con un estilo sarcástico y contundente para polemizar el argumento en cuestión:

La columna vertebral: [...] la parte más antigua del esqueleto; la más fija, [...] que pudo resistir sin doblarse a las luchas más ásperas del hombre civil, cuando combatió contra leones, subyugó al mamut, excavó la piedra, dobló hierro, no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela. (p. 93)

Y mientras afuera la sociedad se quitaba el yugo humano de la opresión obrera, la escuela sucumbía ante el yugo científico que esclavizaba al niño sin siquiera observar la realidad social que se respiraba en el exterior: ¡aires de libertad! La solución —del círculo científico que se ocupaba de la escuela— para prevenir la escoliosis era la creación de un pupitre ortopédico, pero no la modificación de las prácticas

educativas que exigen largas horas de inmovilidad al esqueleto de forma antinatural, cuando, en realidad, “es la conquista de la libertad, lo que se necesita; no el mecanismo de un pupitre” (Montessori, 2000, p. 95).

En el pensamiento montessoriano, conquistar la libertad era un ideal directamente relacionado con la moralidad sexual que subyugaba en primer lugar a la mujer. Catarsi (1995) comenta de forma ilustre cómo Montessori estaba interesada en afrontar la problemática sexual “enseñando a los niños aquella que es la realidad, sin que aprendan las primeras nociones sexuales en forma distorsionada sobre la base de información obtenida por los compañeros” (p. 53).

La esfera sexual debía ser llevada a la realidad educativa no a través de pupitres que limitaban de forma exagerada y transgresora el contacto físico, sino por medio de una modalidad que incluyera en el ámbito institucional y familiar la educación sexual. Un argumento del que Montessori ya se ocupaba agonísticamente desde 1902, mientras enseñaba higiene y antropología pedagógica en el Magisterio Femenino, espacio que aprovechaba para afrontar temas relacionados con la educación sexual (Babini y Lama, 2004, p. 157). Esta propuesta estaba encaminada a desdibujar los contornos que enmarcaban el tabú del argumento sexual, exiliar las explicaciones improvisadas e irreales propias del moralismo de la época y contribuir a la liberación de uno de los frentes de los que la mujer era prisionera: “ella (la nueva mujer) se levanta sobre las luchas sociales como una madre fuerte [...] bajo su pie desnudo como la verdad, aplasta a la serpiente de la antigua miseria moral” (Catarsi, 1995, p. 55).

El declarado compromiso de Montessori hacia la educación sexual iniciaba a crecer y a echar raíces cada vez más profundas. Se le puede apreciar posteriormente en la inauguración del Congreso Nacional de Mujeres Italianas en 1908, en donde ofrece una conferencia bien nutrida acerca de la moralidad sexual en la educación. Se trató de una conferencia un poco inesperada por parte de sus camaradas, ya que el tema central del congreso era el derecho al voto femenino. Montessori se posiciona sobre una línea de discusión en la que se encontraba trabajando desde las lecciones en el Magisterio, aunque también en las Casas de los Niños, a su vez clínica pedagógica, donde la pedagoga también experimentaba sus principios feministas. Varios vestigios se pueden apreciar en *El Método*, como se ha mencionado anteriormente.

La educación sexual en el pensamiento montessoriano no podía limitarse a meros factores biológicos; tenía que incluir todo un *ethos* regido por valores importantes como la lealtad, la rectitud, y una concep-

ción de la sexualidad que contemplara el respeto por el otro (Moreno, 2021, p. 275). La educación sexual en clave montessoriana no es solo la exigencia de la liberación de la mujer. En la conferencia de 1908, Montessori se dirigió directamente a las jóvenes presentes en el podio exhortándoles a elegir un hombre digno y respetuoso para que pudieran romper la cadena de “procreación de hombres inmorales”. La liberación sexual de la mujer entraría a hacer parte fundamental en la gran construcción del *nuevo mundo* liberado.

Consideraciones finales

Descubrir a María Montessori a través de una mirada femenina y feminista ha permitido, gracias a las diferentes y prácticamente recientes líneas de investigación en mérito, la circulación de una perspectiva renovada acerca de su método pedagógico, el cual —debido a la riqueza de sus enunciados en los que transitan desde postulados científicos hasta planteamientos filosóficos— puede aún ser examinado como una fuente de investigación inagotable. Precisamente, a partir de este enfoque María Montessori auguraba la comprensión de su apuesta educativa y objetaba, como lo recuerda Scarpini (2022), que se le llamara *método* a su método, a no ser que se contemplaran las consideraciones etimológicas necesarias —eso es, de búsqueda, guía y descubrimiento cuando se pretende encontrar un camino posible—. Con esto, la científica proyectaba un panorama en el que los intereses investigativos pudieran ser amplios, que las rutas fueran plurales, dado que la implementación de *El Método* debía coincidir con la apertura de nuevas puertas en función del mejoramiento de las condiciones de vida para la infancia.

Uno de esos caminos, que en clave etimológica conduce al método, encuentra un lugar exploratorio a través de la problematización de la idea de inferioridad femenina no solo a nivel jurídico sino también biológico, intelectual y social, en el momento histórico que antecede, acompaña y sucede a *El Método*. Se trata de elementos transversales y periféricos que protagonizan la idea más *genial* por la que María Montessori es recordada.

Referencias

- Babini, V. (2011). Le donne sono antropologicamente superiori [Las mujeres son antropologicamente superiores]. En A. Volpone y G. Destro-Bisol (eds.), *Se vi sono donne di genio. Appunti di viaggio nell'antropologia dall'Unità d'Italia a oggi* (pp. 12-26). Casa Editrice Università La Sapienza.

- Babini, V. (2013). Liberare la madre: la pedagogia come maternità sociale [liberar a la madre: la pedagogía como maternidad social]. En M. Mori, A. Percarolo y A. Scattingo (eds.), *Generazione in generazione le italiane dall'Unità a oggi* (pp. 145-165). Viella.
- Babini, V. (2020). Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita [María Montessori: una pedagogía a favor de la vida]. *Rivista Telematica di Studi sulla Memoria Femminile*, (44), 20-29.
- Babini, V. y Lama, L. (2004). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori* [Una "nueva mujer" el feminismo científico de María Montessori]. Franco Angeli.
- Bellingreri, A. (2013). Il metodo educativo "centrato sull'empatia" [El método educativo "centrado en la empatía]. *Stidum Educations*, 14(2), 7-17.
- Bertagna, G. (2018). *Educazione e formazione sinonimie, analogie e differenze* [Educación y formación sinónimos, analogías y diferencias]. Studium Editori.
- Catarsi, E. (1995). *La giovane Montessori, dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino* [La joven Montessori, desde el feminismo científico hasta el descubrimiento del niño]. Corso Editore.
- D'Addelfio, G. (2016). *In altra luce: per una pedagogia al femminile* [Desde otra otra luz: por una pedagogía en femenino]. Mondadori Università.
- Ferrero, G. (1897). *L'Europa giovane, studi e viaggi nei paesi del nord* [La joven Europa, estudios y viajes en los países del norte]. Fratelli Treves Editori. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k370156k/f2.item>
- Gazzetta, L. (2018). *Orizzonti nuovi, storia del primo femminismo in Italia (1865-1925)* [Nuevos horizontes, historia del primer feminismo en Italia (1865-1925)]. Viella.
- Giorgio, M. de. (2013). Madri del "secolo nuovo". Sfide, lotte e scelte [madres del "nuevo siglo". Desafíos, luchas y decisiones]. En M. Mori, A. Percarolo y A. Scattingo (eds.), *Generazione in generazione le italiane dall'Unità a oggi* (pp. 145-165). Viella.
- Graziadei, A. (2020). *Attraverso i confini traduzioni: traduzione e diffusione di il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori, i uno studio somparado* [A través de las fronteras: traducción y difusión de El Método de la pedagogía científica de María Montessori, un estudio comparativo] (tesis de doctorado). Universidad de Bologna. <http://amsdottorato.unibo.it/9361/>
- Kuliscioff, A. (1893). Nota della critica sociale [Nota de la critica social]. *Critica Sociale Rivista Quindicinale del Socialismo Scientifico*, 3(13), 207. <https://www.bibliotecaginobianco.it/flip/CSO/CSO03-1300/15/#zoom=z>
- Kuliscioff, A. (1897). Il femminismo [El feminismo]. *Critica Sociale Rivista Quindicinale del Socialismo Scientifico*, 7(12), 185-187. <https://www.bibliotecaginobianco.it/flip/CSO/CSO07-1200/3/>
- Lombroso, C. y Ferrero, G. (1893). *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale* [La mujer delincuente, la prostituta y la mujer normal]. Editori L. Roux L. <https://books.google.com.vn/books?id=AnoNuRyYrILC&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false>
- Montessori, M. (2000). *Maria Montessori. Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (edizione critica)* [Maria Montessori. El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las Casas de los Niños, edición crítica]. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Moreno, M. (2021). Maria Montessori: donna e femminista [María Montessori: mujer y feminista]. En C. Duraccio (ed.), *Pioneras: las voces femeninas en la construcción cultural italiana y europea* (pp. 260-278). Dykinson.
- Opera Nazionale Montessori. (s. f.). *Le Opere di Maria Montessori*. <https://www.operanazionalemontessori.it/montessori/maria-montessori/le-opere#:~:text=Formazione%20dell'uomo%2C%20Milano%2C%20Garzanti%2C%201949.&text=La%20Santa%20Messa%20spiegata%20ai,Explained%20to%20Children%2C%201932.&text=La%20scoperta%20del%20bambino%2C%20Milano,discovery%20of%20child%2C%201948.&text=La%20mente%20del%20bambino>
- Pironi, T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria [María Montessori y el entorno milanés de la Unión Femenina y la Sociedad Humanitaria]. *Rivista Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, (25), 8-26.
- Pironi, T. (2022). Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini [Anna María Maccheroni: la pionera de las primeras Casas de los Niños]. *Gli Argonauti, Rivista di Studi Storico-Educativi e Pedagogici*, (1), 58-67.
- Sergi, G. (1893). Due obbiezioni alle nostre idee sulla legge di Malthus e sul valore sociale della donna; polemica (Giuseppe Sergi, Filippo Turfati) [Dos objeciones acerca de nuestras ideas sobre Malthus y el valor social de la mujer; polémica (Giuseppe Sergi, Filippo Turfati)].

Critica Sociale. Rivista Quindicinale del Socialismo Scientifico, 3(16), 245. <https://www.bibliotecaginobianco.it/flip/CSO/CSO03-1600/>

Scarpini, M. (2022). *Un acercamiento al método Montessori: guía caminos y posibilidades en la Casa de los Niños de Chiaravalle* (Webinar). Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=RjewyOvVTg8>

Trabalzini, P. (6-7 de enero del 2007). *Maria Montessori scienza e società* [María Montessori ciencia y sociedad] (acto principal). Montessori Centenary Conference, Alto Patronato Presidenza della Repubblica.

Trabalzini, P. (2000). Il método della pedagogia scientifica: genesi e sviluppi [El método de la pedagogía científica: génesis y desarrollo]. En Istituto Superiore di Ricerca e Formazione (ed.), *Maria Montessori. Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, edizione critica* (pp. 45-68). Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Università LUMNSA. (15 de diciembre del 2020). *Tiziana Pironi "Maria Montessori al Magistero Femminile: le allieve e le ricerche"* (archivo de video). <https://www.youtube.com/watch?v=yV8aYMa92Mg>

Tradición, saber y escuela: una relación en crisis

141

Tradition, Knowledge and School: A Relationship in Crisis
Tradição, saber e escola: uma relação em crise

Carlos Eduardo Valenzuela-Echeverri*

Fecha de recepción: 07 de agosto de 2022
Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Valenzuela-Echeverri, C. (2023). Tradición, saber y escuela: una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, (58), 141-150. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17124>

* Candidato a doctor en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. cvalenzuela@pedagogica.edu.co.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3326-3686>

Resumen

La tesis que de fondo suscribo en este artículo de reflexión da por sentado que existe una crisis en la relación entre la escuela contemporánea y la tradición y el saber. Dicho esto, trataré en lo que sigue de caracterizar el estatuto de esa crisis. Para ello buscaré, primero, historizar o, al menos, situar en el tiempo qué formas de lo escolar favorecieron un vínculo pedagógico que halló amparo en la tradición y el traspaso de sus herencias, de manera que tal discernimiento contribuya luego a esclarecer, más que el momento de emergencia de la crisis —que atribuyo a la actualidad escolar—, su condición de posibilidad y su incidencia en el desinterés por el saber y su transmisión.

Palabras clave:

educación; enseñanza; pedagogía; maestro; vínculo; transmisión

Abstract

The underlying thesis that I subscribe to in this article takes for granted a crisis regarding the contemporary school and its bond with tradition and knowledge. That said, I will try to characterize the status of that crisis. For this, I will seek, first, to historicize or, at least, to place in time what forms of the school promoted a pedagogical bond that found shelter in the tradition and the transfer of its inheritance, so such discernment will later contribute to clarify, not the moment of emergency of the crisis —that I attribute to the current school situation—, but its condition of possibility and its incidence in the lack of interest in knowledge and its transmission.

Keywords:

education; teaching; pedagogy; teacher; bond; transmission

Resumo

A tese que defendo neste artigo assume como certa uma crise na escola contemporânea e seu vínculo com a tradição e o saber. Tentarei caracterizar o estado dessa crise. Para isso, procurarei, em primeiro lugar, historicizar ou, pelo menos, situar no tempo quais formas de escola favoreceram um vínculo pedagógico que encontrou abrigo na tradição e na transferência de sua herança, para que tal discernimento posteriormente contribua para esclarecer, mais do que o momento de emergência da crise que atribuo à situação escolar atual, sua condição de possibilidade e sua incidência no desinteresse pelo conhecimento e sua transmissão.

Palavras-chave:

educação; ensino; pedagogia; professor; vínculo; transmissão

La tradición

Alrededor de la tradición se delineó, en buena medida, la forma escolar de la que hablamos hoy. Su génesis —no así quizá su presente— aparece atada, más que a un pasado, al *pasado* como referente de autoridad —encargado de arrojar luz sobre lo actual—. La tradición funge así como garante de ese lazo entre el ayer y el hoy, al conceder una continuidad sobre la que es preciso inscribirse con el propósito de instituir lo vivo, dado el imperativo de crear lazos con lo que ha dejado de existir.

Extraemos del pasado, hecho tradición, un comienzo conforme el cual nos constituimos como sujetos al apoyarnos en dicho origen para construir presente, lo que no implica, por supuesto, sacralizarlo, pues, “sacralizar la memoria puede ser, también, una manera de hacerla estéril” (Karol, 2004, p. 72). En esa medida, recurrimos a la tradición no con el objeto de “crear una pertenencia”, sino, más bien, como un andamio que posibilita “a los futuros sujetos [...] transformar sus formas y contenidos” (p. 74), así sea solo a fuerza de deconstruir lo precedente.

Gracias a esta narración que ofrece la tradición, anclada por fuerza mayor en la repetición, puede emerger un acto de inscripción que dé lugar a la diferencia y permita una “filiación que no se reduzca a la pertenencia” (p. 71) y aleje al sujeto de la repetición; repetición de la que, no obstante, es necesario partir en virtud del piso simbólico que representa para el sujeto, especie de base que le confiere perspectiva frente a lo nuevo.

Así, lo previo otorga un cierto margen que, aunque no prepara totalmente para el porvenir, reduce el impacto de la confrontación con lo distinto. Es justo ese *otro* del que de algún modo somos deriva y reconocemos como referente, el que nos permite apreciar la diferencia y concebir un posible tránsito. De ahí que el otro, que es también “el que hace posible esperar más allá de lo que nuestra experiencia abarca” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 163), sea condición de posibilidad de nuestra propia existencia.¹

Esta precedencia crea nexo y, por tanto, confiere permanencia, estabilidad, al igual que pauta. En esa medida, la tradición no necesariamente perpetúa un estado de cosas; posibilita, más bien, que nos incorporemos a un orden con relativo afianzamiento, pues

las estrategias constitutivas de toda tradición [...] funcionan [...] a modo de garantía de nuestra inserción en la historia, y mucha de su eficacia reside en la capacidad de brindar *seguridad* a los sujetos, teniendo una fuerza vinculante debido a sus contenidos normativos, de tal manera que el concepto de tradición se acerca muchas veces a la misma idea de “ley”. (Fattore, 2007, p. 16)

De esta forma, al equipararse a la ley, la tradición opera de acuerdo con un principio de igualdad en virtud del cual el sujeto encuentra un margen que lo circunscribe y, en la medida en que esta orilla lo norma y lo ciñe, lo aleja asimismo de lo incierto, permitiéndole prever hasta cierto punto su destino. En esta atadura a un porvenir en apariencia fijado radica tanto el consuelo que se desprende de la tradición al librarnos de lo imponderable, como el agobio, que, por otro lado, suscita la idea de un futuro predeterminado —idea que hoy parece no ser ya de buen recibo entre quienes sentencian la muerte de lo sólido y aplauden la llegada de la fluidez—. El arribo de esta lógica *postradicional* en la escuela generará efectos que retarán desde diversos ángulos sus formas pedagógicas tradicionales.

El declive de lo tradicional en la escuela

En muy buena medida, el relato pedagógico se ha caracterizado por hacer de lo tradicional el blanco de sus críticas, al punto incluso de asumir como bandera el abandono de las formas tradicionales, de manera que el lastre de lo viejo —asociado, por lo general, al dogma y la ignorancia— no impida la emergencia de lo nuevo —característico del avance y el progreso—. Así las cosas, la tradición en la pedagogía pasará, en la arena de lo educativo, a convertirse siempre retrospectivamente en una especie de periódico de ayer. Este desprestigio al que es sometido lo tradicional por el relato pedagógico pierde de vista la fuerza que este concepto reviste cuando es leído desde un punto de vista que no reduce el sentido de *tradición* a ‘obsoleto’ o ‘caduco’. De modo que el hecho de acercarse a la tradición desde un ángulo pedagógico capaz de desentrañar un sentido distinto al que comúnmente se le atribuye desde el tinglado de lo no tradicional contribuiría al discernimiento de las formas que lo pedagógico privilegió al fundamentar buena parte de su proceder en la tradición y su traspaso.

Dentro de tales formas hallamos un claro interés por la preservación de un legado cuya transmisión define el carácter de lo tradicional en la escuela. Esta representa un tiempo fuera; es un umbral al

1 “Será el *otro* quien codifique, quien le nomine los afectos sentidos que hasta ese momento carecen de nominación y quien le permita convertirse en un enunciante, en un teórico” (Karol, 2004, p. 76).

que accedemos para congregarnos alrededor de una herencia cuya contemplación emprendemos, movidos por el deseo de alguien [el maestro] que por lo general aspira a que sepamos acerca de ese objeto, sin pretensión utilitarista alguna. La escuela extrae así de la serialidad —a la que el hombre arroja lo que produce— un objeto cuya profanación se hace imperiosa dada la necesidad que la forma escolar tiene de ponerlo a disposición de todos.

Este hurto que la escuela realiza al sustraer un objeto —un saber, una destreza, en fin...— de su función en la sociedad hace que este se cargue de un aura especial que lo despoja de su instrumentalidad y lo suspende del modo en que “la generación más vieja lo dispuso para su uso en un tiempo productivo” (Masschelein y Simons, 2014, p. 18). Así las cosas, lo que es puesto allí, en la escuela, deja de reclamar el destino específico que le es atribuido por fuera de esta.² Aprender a sumar, restar y multiplicar solo reporta el rédito de su develamiento, pues su uso pragmático se clausura.

De este modo, tiene lugar dentro de la escuela un acontecimiento que nos pone frente a cosas que fueron “liberadas de su uso regular” (p. 18). Así, el aula replica la condición de un escenario —como el de un museo— en el que lo contemplado desaparece como objeto instrumental o de consumo inmediato y se convierte en objeto de estudio. Por esa vía, de la misma forma que el cuadro de van Gogh destruye la instrumentalidad de unos zapatos al retratarlos, la escuela desinstrumentaliza una operación matemática al plasmarla en el pizarrón. Esta relación que establecemos con las cosas del mundo en calidad de objetos de pensamiento solo ocurre dentro de la escuela por ser este un espacio ideado para tal fin. Uno cuya oferta, a lo largo de muchos años, no ha sido otra que la de un lugar y un tiempo en el que se conserva algo; algo valioso y frágil que *permanece* gracias al cuidado del que es objeto, custodia que a su vez implica aislamiento —distancia respecto del mundo y el tiempo externos en relación con los que la escuela tradicional siempre se leyó extranjera—.

La imagen que se desprende de tal semblanza a propósito de lo escolar evidentemente acentúa la fuerza de la tradición en su estructura, lo que hace de la escuela un espacio que, al preservar, protege y proporciona seguridad y confianza.

De allí las estrategias que la pedagogía tradicional —como toda eficaz forma de tradición— logrará darse. Un lenguaje que solo tiene sentido para los “creyentes” que participan de la tradición. Lenguaje propio de los *rituales* que funcionaban como lugares de engarce de lo colectivo. Lenguaje vinculado a la palabra de los *guardianes*, autorizados a interpretar los archivos, cuidadores y vigilantes encargados de la preservación de la tradición. (Fattore, 2007, pp. 18-19)

Ahora, esta seguridad —que inspira lo tradicional en pedagogía gracias a su intención de contener tras sus fronteras el fuerte influjo de la sociedad— será puesta en tensión cuando su idea de conservación finalmente ceda frente a la presión de privilegiar la autonomía del infante —alegoría, podríamos decir, de lo nuevo— y sus exigencias (Arendt, 2016). Partidarias de esta perspectiva, muchas tendencias pedagógicas se alinearán al moderno espíritu que subyace en ella. Una lógica que socavarán de forma progresiva la predecible aunque estable seguridad suministrada por la tradición y su alianza con el pasado, con el fin de instaurar una visión de mundo arraigada no ya en el origen sino, gran paradoja, en lo que aún no acontece.

Desde mitad del siglo XVIII se produce en los ecosistemas mentales de Europa una reinterpretación de la relación entre pasado y futuro que inspira en los modernos la idea más audaz, más incomprensible, más inimaginable surgida en los cerebros humanos desde la expulsión de los primeros padres del paraíso: de golpe parece concebible que los acontecimientos más importantes, tanto en lo malo como en lo bueno, pudieran ser aquellos que todavía no han sucedido. [...] De modo que, en consecuencia, serían los finales, ya no los comienzos, los que decidirán sobre los sucesos de en medio. Serían los futuros, y no los orígenes, los que contarían de verdad. Ahora ya no recaería más el peso pesado del ser sobre el pasado; el ámbito mítico, donde son endémicas las antiguas leyes, los poderes originarios, lo fundacional, pierde importancia progresivamente. (Sloterdijk, 2015, p. 27)

De este modo, ante el descrédito del legado y su estéril función en el marco de una sociedad pensada en clave de futuro, el fulgor de la tradición menguará, al igual que sus formas de transmisión. Esta circunstancia no dejará de hacer mella, desde entonces hasta hoy, en aquel vínculo pedagógico o forma escolar fundada en la idea del traspaso y el relevo. Lo nuevo pasará a ser así la efigie de lo moderno: “Desde que el tiempo y el futuro urgen el pensar, el pasado y el presente constituyen el tiempo de incubación de un

² “La escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices, sino el lugar donde *algo* —como un texto, un motor, un método específico de carpintería— se separa de su uso propio y por lo tanto también de la función y del sentido que vinculan ese *algo* al hogar o a la sociedad” (Masschelein y Simons, 2014, p. 19).

monstruo, que aparece en el horizonte bajo un nombre engañosamente inocuo: lo nuevo” (Sloterdijk, 2015, p. 27).

Consideraciones sobre lo moderno

La modernidad buscará diluir su nexo con el pasado en función de un presente sediento de futuro. Con esta ruptura se inaugura una idea de mundo en devenir constante, desprovisto de origen y entregado a su libre arbitrio, de suerte que ninguna tradición sea la responsable de su destino. Ser moderno significará, de ahí en más, abjurar del pasado, restarle importancia al veto de la memoria y comulgar con el futuro a través de la creencia en el progreso, el cambio y la innovación.

Este voto de confianza de la modernidad en las promesas de lo inédito reclamará, no obstante, garantías que le confieran piso a su apuesta de cambio de manera que el derrumbamiento de las tradiciones premodernas no amenace la emergencia del nuevo orden de cosas. Será necesario entonces idear génesis que sellen, refrenden y justifiquen las aspiraciones políticas, culturales, sociales y económicas del proyecto moderno y su talante transformador.

Esta iniciativa, si bien revela una fractura clara con el pasado a partir de la cual se funda un nuevo inicio anclado en la innovación más que en la conservación, no podrá divorciarse totalmente de la idea misma de tradición, pues de esta —en especial, de la seguridad que provee— depende su puesta en marcha. Así, en correspondencia con el principio de salvaguardar la cohesión social y la identidad que exige el despliegue de su novedosa aventura, la empresa modernista se las ingeniará para que el común de la sociedad no se escape del redil y se comprometa con sus causas, exhortada, eso sí, por la razón y el buen juicio, mas no por la presión de la costumbre y el hábito. Precisamente, esta circunscripción a la norma instaurada por la tradición —en procura de mantener el vínculo con lo establecido— es la que entrará de forma progresiva en crisis a causa del rechazo al pasado —que inicialmente inspiró la modernidad—. Dice Hobsbawm (1999):

La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo xx. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de

este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven. (p. 13)

Ahora bien, pese a que la modernidad se fue lanza en ristre contra la tradición y su influencia en el gobierno de las poblaciones, los modernos nunca renunciaron a la consecución de la verdad, siempre y cuando esta no fuera simplemente el fruto de la mera divulgación. De hecho, “hasta cierto punto, el *Discurso del método* está escrito en contra de los defensores de la autoridad y la tradición” (Frelat-Kahn, 2004, p. 89). Lo que allí se dice no pide ser legado a nadie sino comprendido a partir del buen uso de la razón, de modo que sea el entendimiento el responsable de acercarnos a la verdad, muy al margen de “los portadores de la transmisión que inundan la imaginación con infinidad de falsos pensamientos antes de que la razón esté en condiciones de manejarse sola y rectamente” (p. 90). De este modo, en lugar de optar por la transmisión, la modernidad elige la formación, pero, aun así, no abandona el referente, es decir, aquello a lo que ella llama *verdad* —toda vez que cada uno se dé a la tarea de constatarla por cuenta propia, de suerte que la tradición no la imponga—.

En este orden de ideas, si bien la modernidad desplazó el protagonismo de la tradición —al expropiarla del poder que la distinguía—, no nos dejó huérfanos de expedientes simbólicos: su legado de algún modo radicó en proporcionarnos una vía, la razón, a través de la cual hacernos con varios de ellos. El escenario actual, en cambio, al que podríamos denominar *pos-tradicional*, parece augurarnos algo distinto.

Tiempos postradicionales

Aquí la duda se ha instalado no como un principio de operación sino como un efecto con repercusiones devastadoras en diversos terrenos, incluido, por supuesto, el plano educativo. La ausencia de certeza hace presencia no solo entre aquellos desencantados de la tradición; también entre quienes ahora desconfían de todo y en aquello que la modernidad enseñó a través, curiosamente, de la sospecha misma, al interrogar y problematizar sus conquistas “desde el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, su capacidad de juicio frente a sucesos de la vida cotidiana” (Fattore, 2007, p. 23).

Esta puesta a punto del criterio *ad hoc* en el actual orden de cosas revierte la fórmula de antaño que suponía generalmente buscar apoyo en una voz autorizada para tomar decisiones. Hoy sufrimos de aquello que la vulgata psicológica ha dado en llamar

fatiga de decisión, mal ilustrativo del espíritu de la época que consiste, de acuerdo con Roy F. Baumeister, en “el desgaste mental que padece una persona al verse sometida diariamente a un cúmulo de informaciones que necesitamos para tomar decisiones” (Orgaz, 2021, párr. 8). Así, asuntos tan cotidianos como qué comer, con quién, con qué entretenernos, en fin, terminan siendo colonizados por la reflexividad; en otras palabras, se experimentan como asuntos que merecen ser continuamente debatidos.

La deriva de esta circunstancia viene produciendo un estado de cosas en el que las decisiones más importantes no se sostienen ya en buenas razones —que era con lo que soñaba Kant—. Su suerte depende ahora de cada uno de nosotros, más allá de si contamos o no con la lucidez y los conocimientos que estas exigen. El ocaso de la tradición acarreará, en consecuencia, la confrontación del sujeto consigo mismo y sus propias decisiones, esto es, sin asidero en las certidumbres de la era ilustrada o en las certezas de la sociedad industrial.

Las sociedades y las organizaciones se nutren ahora de sujetos flexibles, hedonistas, que procuran el frenesí del instante y que practican una ética no sacrificial. Sujetos que habitan lo social y van a las organizaciones solo por lo suyo, incapaces de entablar vínculos sólidos, afectivos y duraderos con los lugares, con las cosas, con las personas y las organizaciones en cuanto tales. Seres humanos que en su afán presentista son nómadas desapegados de todo, que adoran las nuevas experiencias no solo en el amor y la sexualidad sino en el trabajo. Sujetos transeúntes urbanos que, en la fórmula de Baudelaire, se entregan a lo nuevo y sin historia por el solo hecho de ser nuevo. (Cruz, 2018, p. 17)

La angustia, que el bálsamo de lo tradicional transmutaba en seguridad, embarga ahora al que se ve impelido por la época a “encontrar y buscar nuevas certezas para [sí] mismo y para quienes carecen de ellas” (Fattore, 2007, p. 23). Decidir por ti, que es a lo que invitan los gigantes del *streaming* con su botón de reproducción aleatoria para vencer con ello la fatiga de decisión —la misma que empuja a los espectadores a irse de las aplicaciones sin consumir ningún contenido—, constituye hoy por hoy el eslogan de una actualidad cuya renuencia a sacrificar su libertad bebiendo del pasado y la tradición condena al sujeto contemporáneo a delegar sus decisiones en otros que no se apoyan ya en tradición alguna, sino en la supuesta aleatoriedad de un sistema donde “ya no tienes que hacer nada, elige el algoritmo por ti” (Orgaz, 2021, párr. 21).

Ahora, los efectos en la pedagogía de este orden postradicional, que a cambio de más libertad sin límites empuja al sujeto a elegir desprovisto de criterio, son justamente los que me llevan a hablar de una actualidad escolar cuya crisis se manifiesta a través del paulatino desasimiento de aquel gran *Otro* que la tradición representaba —reducido ahora a un cúmulo indiscriminado de microfertas sin resonancia en normativa o ley alguna—. Por otra parte, la autoridad —que la modernidad inspiraba a través de la disciplina y el saber— cesa asimismo de regular y es desplazada finalmente por imperativos relativistas.

En este contexto —disolutivo, podríamos decir, de los principios de la modernidad y, en consecuencia, desinstitucionalizante—, la escuela tiene que verse ahora con un presente que no solo la absuelve de generar hábitos de disciplinamiento y de normalización que tributen a la producción de seres útiles para la sociedad (Lewkowicz, 2004), sino que la aboca, además, a soltar, a dejar ser, de tal modo que sean los mismos sujetos quienes definan de forma discrecional sus propios itinerarios de formación.³

Por consiguiente, ya no habrá, señala Fattore, “conformidad a reglas generales, sino producción de experiencias propias, autoproducción de normas” (2007, p. 25). Esta circunstancia terminará por arrinconarnos en la *escuela galpón*, un escenario pedagógico donde el “sentido de la educación se convierte [...] en algo inmanente, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones” (Lewkowicz, 2004, p. 24). En un marco así, la transmisión⁴ y el vínculo carecerán de sentido, pues, en las coordenadas actuales, depender del otro resulta poco menos que frustrante. De ahí la animadversión hacia lo instituido —que ya ni siquiera busca rebasarse—, pues la preocupación de los profesores hoy, mucho más acuciante, radica en lograr instituir algo en medio de un déficit de “reglas institucionales más o menos precisas”.

En el aula —tomada como situación y no como parte de una institución— se *ponen* (y no se suponen) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rijan de antemano.

3 “Hay una cierta resignación a no contribuir a formar en algo común y a que la escuela ya no [sea] un asunto público sino una negociación local acotada y sometida a las relaciones de fuerza inmediatas” (Dussel, 2018, p. 91).

4 “Ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelado por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articula a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto” (Hassoun, 1996, citado por Karol, 2004, p. 74).

En condiciones de galpón, la única institución es la precariedad de la regla compartida, y no la ley trascendente. La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más *regla de juego* que *ley del Estado*. (Lewkowicz, 2004, pp. 35-36)

Ahora que el límite en la escuela se ha convertido, más bien, en el punto de partida de una carrera cuyos confines no avizora nadie y que, además, cada uno ha de recorrer —pese a la angustia que esto produce— como mejor le parezca, “vemos resurgir la preocupación por la restauración de la ley y la necesidad de referentes estructurales” (Fattore, 2007, p. 28) capaces de conjurar, a expensas seguramente de renunciaciones y privaciones, esa zozobra que subyace en los pliegues de una supuesta plenitud escolar puesta al servicio de fines inmanentes. El reverso de esa emancipación —por la que ayer pugnábamos a través de la pedagogía crítica— equivale hoy a otro tipo de autoritarismo mucho más sutil y sobre el que no se sospecha, pues la consigna que pregona “sé tú mismo” no admite discusión.

Cierta lógica cercana al gerenciamiento se hace presente en discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas y en la idea de autoridad, reivindicando el “sí mismo” y las “disposiciones personales”. Una educación amenazada por el espectro de “el culto de sí mismo”. (Fattore, 2007, p. 27)

Así, a la par de una educación que crece bajo el imperio de la autorreferencialidad,⁵ crece también la perplejidad de tener que formar un sujeto al margen de un referente irreductible a su reflexividad que lo vincule a una historia de la que echar mano al momento de elegir, de manera que sepa compartir con *otros* el peso de sus decisiones. No olvidemos justamente que “la escuela surgió como un intento de eliminar, superar o atenuar la fragilidad humana (Dussel, 2018, p. 92).

Así pues, de acuerdo con lo anterior, enfrentamos una actualidad escolar que orilla al sujeto a decidir, pero a la intemperie, esto es, privado de una cierta experiencia codificada que podría mitigar su angustia y evitar, al caer vencido ante la fatiga de decisión, que

otros elijan por él.⁶ Delega por miedo a enfrentar el riesgo que implica decidir en un contexto “donde [han desaparecido] las formas sociales que producían órdenes vinculantes y ficciones de seguridad relevantes para la acción” (Fattore, 2007, p. 27). Saltar sin red pareciera ser hoy su destino, excepto porque elije abstenerse, y con ello, renuncia a saber:

Si “un saber ... es un espacio de libertad frente a aquello que la tradición determinaba como clausurado de una vez por todas” (Morey, 2014:204), ¿cómo educar si no hay tradición que pueda autorizar a una acción de profanación? ¿Qué libertad hay cuando ella viene definida por el algoritmo de los buscadores, que ya no se apoyan en una tradición sino en una compleja y opaca jerarquía de intereses económicos, formas culturales dominantes y lugares comunes? ¿Qué espacio queda para que el sujeto tome distancia de ese archivo? (Dussel, 2018, pp. 94-95)

Frente al saber

Ahora, ¿cuál finalmente es la cuota de responsabilidad de la crisis pedagógica en el declive del deseo de saber? La pregunta de Dussel a propósito del espacio restado al sujeto de hoy para que tome distancia del inmenso archivo que la actualidad le oferta revela, una vez más, una importantísima falta de circunscripción, es decir, de corte capaz de instaurar un límite en relación con la oferta misma.⁷

Antes, la tradición era la encargada de dicho corte y lo profanado pasaba a ser de dominio público, liberado a través de la transmisión. Una vez puesto allí, lo heredado —un saber, una habilidad, en fin— “proporcionaba a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación” (Masschelein y Simons, 2014, p. 18). Hoy, irónicamente no hay manera de sentirse nuevo, pues es lo que impera; no hay margen de contraste. Únicos es como se han de sentir los jóvenes en esta sociedad

5 Tras el hito de la democratización de la escuela y la innovación pedagógica, se solapa una clara tendencia: “la tendencia totalitaria y servil de la educación, tendencia que se nutre de la utopía llevada al plano de los procesos de enseñanza y que desemboca en el vaciado académico de la misma” (Sánchez, 2018, p. 15). Así, este fenómeno encumbra el yo del alumno como núcleo de la formación (y no el saber).

6 Que es a lo que arrastra la actual sociedad del asesoramiento: “La necesidad de ponernos en manos de profesionales ha alcanzado dimensiones alarmantes. Cursos formativos para conocer las claves de cómo hablar en público; tutoriales para ser un líder; programas que cambian el *look*, que nos hacen irresistibles y famosos; redes de contactos para localizar la pareja ideal, el trío perfecto; sesiones de *coaching* para ascender en la empresa, para cuidar la dieta, para definir tu marca personal. En la sociedad del asesoramiento la búsqueda de la felicidad es sinónimo de buscar el verdadero yo” (Pérez, 2019, p. 60).

7 Hoy, señala Ramonet, “entre la libertad de información y los ciudadanos se levanta una muralla de información prácticamente tan infranqueable como los obstáculos que interponen los dictadores” (2012, p. 46).

adrenalínica para la cual saber es saberlo todo, hasta el infinito, como en las campañas de telefonía móvil, sin cortes, sin pausas, hablando porque sí; hasta quedar ahitos, fatigados, inapetentes.⁸

En esta postura frente al saber nos situamos como seres incompletos, faltos de ser y cuya unidad solo alcanzamos precisamente en virtud de lo que el saber proporciona: consistencia; pero siempre fallida. Lo que el saber aquí concita es el deseo de ser o, al menos, parecer *completo*, semblanza que atribuimos al otro, del que no dejamos de añorar su aparente consistencia y buscamos emularlo a través del saber esgrimido, ese que le unifica como la pieza que le hacía falta al rompecabezas. Pieza de saber que reviste importancia solo en la medida en que reporta interés para el otro.

Estaría, de otro lado, esa postura frente al saber que hace de este último el blanco de nuestro trabajo, ideal al que destinamos tiempo, esfuerzo y energía sin que ello necesariamente nos brinde mayor satisfacción al término, pues, al ser el saber aquello a lo que tributamos, no hay culmen posible ni regocijo con lo obtenido. Por consiguiente, el rédito aquí es otro y radica en saber para eludir, en conocer para evadir. Así, no importa el revestimiento de saber con el que cubrimos nuestra ansia de no saber, mientras le tape, le dilate, le obture.

Finalmente, cabe hablar de una posición con respecto al saber que no encuentra en lo sabido, es decir, en el dato, su razón de ser, aunque consienta su importancia para azuzar, de hecho, el deseo que, en todo caso, no se reduciría a la información, detritus, en últimas, de la postura frente al saber. Evidentemente, no se trata aquí de que los maestros retornen ahora al lugar del ilustrado que se vanagloria del saber que profiere con la esperanza de que sus estudiantes se enganchen a él, en virtud de lo bien que lo expone o de la importancia que el saber tiene para el maestro. El saldo de tal tipo de relación bien pudiera ser la de un gusto por el saber, esa pieza faltante que, al retribuírsela al maestro, haría de este un ser completo cuya unidad el estudiante añoraría para ser él también consistente.

En esa medida, no habría en este tercer registro promesa alguna de colmar la avidez intelectual del discípulo quien, más bien, ingresaría al circuito de

una relación instaurada por alguien que, si bien sabe, no esgrime su saber con el objeto de enrostrárselo al que no sabe, pues lo preserva y exhorta al otro a involucrarse a través de una palabra que le es dirigida, con base en la cual ese otro trabaja, empujado por un sujeto que sabe que “formular la moraleja de la historia, enunciar claramente la verdad que la impulsa, no garantiza en lo más mínimo su transmisión” (Cornaz, 1998, p. 21).

Desde esta perspectiva, la obtención de información no clausuraría necesariamente el deseo de saber, puesto que lo que está en juego aquí es la acción de auspiciar un cierto tipo de relación con el saber; no un *saber* en especial con el que probablemente sí se regodearía aquel imbuido por el ansia de ser a través de la imagen que le reporta la tenencia momentánea de un dato. Por el contrario, lo que se transmite por esta vía tendría más relación con una aparente ausencia de saber en calidad de detonante del deseo; falta en la que no cabría *alojar* al *Otro* como sustitutivo de la ausencia, pues esta última es punto de partida.

Así, querer saber y actuar en consecuencia —trabajar— sería el botín, mas no el saldo momentáneo de dicho saber, es decir, el tema, pues tal producto sería ulterior al deseo de saber que sería lo transferido: “En realidad, el tema y sus vicisitudes no son tan importantes como la postura frente al saber. Pero esta no se produce en el vacío, sino discutiendo a propósito de algo” (Bustamante, 2015, p. 12). Lo anterior arroja justamente el énfasis en la postura frente al saber cuyo corolario bien podría ser un cierto régimen de satisfacción capaz de contagiar a otros —deseosos de satisfacerse a través del objeto inteligible del saber—. Encarnar tal postura no garantiza, por supuesto, la asunción del deseo de saber, pero su presencia en la escuela es, sin duda, condición de posibilidad.

De este modo, ese deseo por el saber que encarna el maestro, guiado por su régimen de satisfacción, no busca atender al frenesí de mapearlo todo o conocerlo todo; su propósito no es otro que el de emprender un camino acotado cuyo recorrido reporta más placer que el hecho mismo de llegar al destino, es decir, al saber, pues está al tanto de que, con el saber, no “obturará la falta”, imposible de cegar, de hecho. Así, la imposibilidad es lo que lo mueve a buscar por el único y mero placer de buscar, justamente, sin el peso de la obsesión ni la presión de la imagen a completar, ya que aquí lo que se juega es otra cosa.

La ocasión, por ejemplo, de suscitar en el otro una inquietud con la que pueda trabajar, al margen de cuan original sea, pues el peso de esta no radica en su novedad, sino en lo que pueda significar para el sujeto. La cita con lo inédito que la época reclama

8 “La cuestión de ‘cortar’ me parece más importante hoy en día, en una época en que uno se imagina que saber es saber el máximo de cosas, hacer bases de datos viendo todo YouTube. Todo eso es bien importante, sí. Pero el acto fundamental es el de cortar. Cortar no quiere decir fatalmente reducir el sentido. Uno corta haciendo un montaje. Pero al hacer un montaje, uno puede abrir el sentido en considerables perspectivas”. (Dussel, 2018, p. 103)

en los jóvenes de hoy al educarlos debe esperar; no puede sucederse a expensas de un sujeto al que no se le ha enseñado nada por obligarlo a aprender a aprender de acuerdo con lo prescrito por el *formalismo pedagógico* actual.

Cabe llamar formalismo pedagógico a ese vaciado de los contenidos académicos bajo el mando propagandístico de la Nueva Pedagogía. Su éxito ha culminado en un populismo pedagógico hegemónico y transversal, casi ecuménico, que hurta a los alumnos, bajo la mascarada de la escuela inclusiva, el acceso a unos niveles de conocimiento elevados y a unas posibilidades materiales inviables sin un sistema de instrucción pública de calidad. De este modo, se ha empobrecido e, incluso, evacuado el contenido científico, académico, técnico e intelectual de la enseñanza pública. En su lugar, la subjetividad sentimental y emocional, los espejismos de la felicidad y de la libertad espontánea del niño (del buen infante, mito derivado del buen salvaje), un infantilismo creciente y una adolescencia casi perpetua han ocupado el centro de las funciones de los profesores. (Sánchez, 2018, p. 14)

La crisis por tanto que nos hace hoy por hoy regular ante el saber en las escuelas parece derivar de una ausencia capital: la del interés por el legado, por las herencias que nos vinculan al otro y sus referentes constitutivos —lo que nos lleva a olvidar de paso la deuda ingente que tenemos con el pasado—. Paradójicamente, esta amnesia ahora se propaga en los claustros educativos “en aras de un operativo de exclusión de la cultura” (Núñez, 2008, p. 23) y, con ella, de la autoridad, responsable, como indicábamos, de arrojar luz sobre el presente. Roto el lazo con la tradición, encaramos la discontinuidad y una errancia antropológica ahora más incierta que nunca, sin huellas que prefiguren algún camino.

Referencias

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*. Ariel.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Bustamante, G. (2015). *Deseo de saber o amor por el saber*. UPN.
- Cornaz, L. (1998) *La escritura o lo trágico de la transmisión*. Editorial Psicoanalítica de la Letra.
- Cruz, F. (2018). *La condición humana. Tierra de nadie*. Sílabo.

- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (comp.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 13-32). Del Estante.
- Frelat-Kahn, B. (2004). Las figuras de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 83-96). Noveduc.
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo xx*. Crítica.
- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 71-82). Noveduc.
- Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía. En I. Lewkowicz y C. Corea (comps.), *Pedagogía del aburrido* (pp. 19-40). Paidós.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Núñez, V. (2008). El vínculo educativo. En H. Tizio (comp.), *Reinventar el vínculo educativo* (pp. 19-48). Gedisa.
- Orgaz, C. (2021, 29 de marzo). Qué es la fatiga de decisión, el gran reto de las plataformas de “streaming” para no perder consumidores. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56513675>
- Pérez, V. (2019). *La dictadura del coaching. Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. Akal.
- Ramonet, I. (2012). *La explosión del periodismo. Internet pone en jaque a los medios tradicionales*. Le Monde.
- Sánchez, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal.
- Sloterdijk, P. (2015). *Los hijos terribles de la edad moderna*. Siruela.

¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hanna Arendt

151

What is a Genuine Political Education?
Civic Education from the Perspective of
Hanna Arendt's Political Thought

O que é uma genuína educação política?
A formação cívica desde a perspectiva do
pensamento político de Hanna Arendt

Omar Camilo Moreno-Caro*

Fecha de recepción: 08 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 26 de agosto de 2022

Para citar este artículo

Moreno-Caro, O. (2023). ¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hannah Arendt. *Pedagogía y Saberes*, (58), 151-162. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16586>

* Miembro del grupo de investigación Hermenéutica en la Reflexión Contemporánea. Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México y filósofo por la Universidad Nacional de Colombia. ocmorenoc@unal.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6931-8688>

Resumen

Determinar las condiciones y los objetivos de la formación política es un problema, en la medida en que no es claro de entrada el papel que tiene la política en las instituciones educativas, especialmente en la escuela. Desde el punto de Arendt, la incisiva insistencia sobre el papel político de la educación y la escuela es sospechosa si se tiene en cuenta la evidente desigualdad que existe entre los estudiantes y los profesores. De este modo, es evidente que en el aula no es posible un espacio de pluralidad que funde la posibilidad de la acción, el fundamento último de la política. No obstante, en el presente existe un consenso bastante bien fundamentado sobre la importancia de la formación política en el aula y la necesidad que tienen las democracias actuales de este tipo de formación; sin embargo, no es suficiente el edicto de Arendt sobre la imposibilidad de una esfera pública en el aula, pues es necesario pensar de nuevo el papel político (o pre-político) del aula. De este modo, el presente artículo se introduce en el pensamiento de Hannah Arendt para profundizar en la forma en que la política entra en el aula y, a partir de allí, proponer una serie de criterios útiles para que el docente tenga la oportunidad de gestionar ejercicios de genuina formación política. La idea central que se desarrolla en este escrito es que, si bien el aula no es un espacio político, es una condición de posibilidad de la política en las democracias contemporáneas. No obstante, para que esto sea así, se debe lograr una comprensión del trabajo de aula que se centre en la construcción de un mundo común.

Palabras clave:

educación cívica; formación ciudadana; filosofía de la educación; competencias ciudadanas; cátedra de la paz; formación política; competencias ciudadanas

Abstract

Determining the conditions and objectives of political formation is a problem because it is not clear from the outset what role politics has in educational institutions, especially in the school. From Arendt's point of view, the incisive insistence on the political role of education and the school is suspect if one takes into account the evident inequality that exists between students and teachers. Thus, it is perceptible that classrooms are a space of plurality that found the possibility of action, so the ultimate foundation of politics is not possible. Nevertheless, at present, there is a fairly well-founded consensus on the importance of political education in the classroom and the need that current democracies have for this type of education. However, Arendt's edict on the impossibility of a public sphere in the classroom is not enough since it is necessary to rethink the political (or pre-political) role of the classroom. Thus, this article is introduced in Hannah Arendt's thought to deepen how politics enters the classroom and, from there, to propose a series of useful criteria for the teacher to have the opportunity to manage exercises of genuine political formation. The central idea developed in this paper is that, although the classroom is not a political space, it is a condition of possibility for politics in contemporary democracies. However, for this to be so, an understanding of classroom work that focuses on the construction of a common world must be achieved.

Keywords:

civic education; citizenship education; philosophy of education; citizenship competencies; peace chair; political education; citizenship competencies

Resumo

Determinar as condições e os objetivos da formação política é um problema, na medida em que não é claro o papel da política nas instituições educativas, especialmente nas escolas. Do ponto de vista de Arendt, a insistência sobre o papel político da educação e da escola é suspeita levando em consideração uma evidente desigualdade existente entre os alunos e os professores. Dessa forma, fica evidente que na sala de aula não é possível um espaço de pluralidade que fundamente a possibilidade da ação, o fundamento último da política. No entanto, atualmente existe um consenso bastante fundamentado sobre a importância da formação política em sala de aula e a necessidade que as democracias atuais têm desse tipo de formação; porém, o edito de Arendt sobre a impossibilidade de uma esfera pública na sala de aula não é suficiente, pois é preciso repensar o papel político (ou pré-político) da sala de aula. Dessa forma, o presente artigo se introduz no pensamento de Hannah Arendt para aprofundar a forma como a política entra na sala de aula e, a partir daí, propor uma série de critérios úteis para que o professor tenha a oportunidade de gerenciar exercícios de genuína formação política. A ideia central que se desenvolve neste artigo é que, embora a sala de aula não seja um espaço político, ela é uma condição de possibilidade da política nas democracias contemporâneas. No entanto, para que isso ocorra, deve-se alcançar uma compreensão do trabalho em sala de aula que tenha como foco a construção de um mundo comum.

Palavras-chave:

educação cívica; formação cidadã; filosofia da educação; competências cidadãs; cátedra da paz; formação política; poderes do cidadão

El problema de la formación política

En el presente, la formación en política (la *Politische Bildung*, la formación ciudadana o la formación cívica) es una de las necesidades más urgentes en las democracias contemporáneas; sin embargo, todavía no hay claridad sobre cuáles objetivos debe perseguir y cómo debe llevarse a la práctica. Cada vez hay más consenso en que la ciudadanía no es solo un estatus legal que se adquiere con el nacimiento, sino que se encuentra fuertemente vinculada con el ejercicio de las propias responsabilidades y la construcción de una relación de pertenencia con una determinada comunidad (Barcena, 1991; Carretero *et al.*, 2016; Cortina, 1997; Enslin y Tjiattas, 2018; Overwien, 2019). Sin embargo, esto no ocurre espontáneamente, pues el ejercicio de la ciudadanía requiere de una diversidad de conocimientos, habilidades y virtudes políticas¹ que no se adquieren naturalmente y que, por lo tanto, deben ser *formadas* en entornos especialmente dispuestos para este fin (González y Santisteban-Fernández, 2016). En ese orden de ideas, si el ejercicio de la ciudadanía es una condición de posibilidad de una sana democracia, la formación cívica es una herramienta indispensable para su construcción. No obstante, todavía es vigente el debate sobre los objetivos de este tipo de formación y los medios que se deben utilizar para realizarla.

En Colombia hay una importante cantidad de estudios que se centran en la evolución de la formación política en el país. Estos permiten apreciar que este tipo de formación siempre se ha realizado en relación directa con los intereses políticos del gobierno de turno, lo que no es un buen indicador de la transparencia ideológica de este tipo de educación (Álvarez y Henao, 2019; Cortés, 2015; Díaz y Rojas, 2019; González y Santisteban-Fernández, 2016; Rodríguez *et al.*, 2007). Un ejemplo claro es la Cátedra de la Paz, una propuesta pedagógica que surgió como resultado de los acuerdos de paz pactados en el 2016 por un gobierno cuya bandera política era la firma de los acuerdos de paz. Muestra de la cuestionabilidad de esta propuesta, que ha sido concebida en correcta sintonía con los lineamientos de las competencias ciudadanas, es que no manifiesta una seria preocupación por la centralidad de la formación política, pues la reduce únicamente a uno de los posibles temas que las instituciones pueden adoptar para su aplicación

en las aulas, lo que libera de responsabilidades tanto al gobierno como a las instituciones educativas con respecto a las preocupaciones políticas que necesariamente se encuentran vinculadas con los temas tratados por esta cátedra (Chaux y Velásquez, 2017, p. 15).

Al tener en cuenta este horizonte teórico general y las necesidades particulares de nuestro contexto con respecto a la formación en política, el presente escrito busca abrir un espacio público de discusión en el que reflexiones provenientes del pensamiento filosófico puedan aportar con análisis de valor a unos con recomendaciones prácticas para el aula. Si bien puede ser cierto que la filosofía de la educación es un campo de investigación con una autonomía dudosa por encontrarse subordinado a otros espacios de reflexión de la filosofía como la filosofía moral y la filosofía política (Wilson, 2021), esto no significa que el pensamiento filosófico centrado en la educación no tenga nada de valor para aportar a la formulación de políticas educativas y, mucho menos, que no pueda tener ninguna resonancia pedagógica o didáctica. De hecho, este artículo muestra cómo la comprensión que podemos lograr de la educación a partir del pensamiento de Hannah Arendt tiene importantes consecuencias en la forma en que entendemos la formación en política y, por tanto, en los objetivos que nuestra práctica pedagógica y didáctica debe perseguir.

En ese orden de ideas, este texto tiene dos propósitos fundamentales: en primer lugar, *mostrar* la pertinencia de la filosofía como herramienta conceptual para la comprensión de las prácticas educativas en el aula. No es de mi interés extraer del pensamiento de Hannah Arendt una serie de *prescripciones* para la práctica docente; más bien, mi objetivo es señalar que mediante el análisis filosófico de los conceptos implicados en los retos pedagógicos de la formación política es posible *iluminar* zonas que no se pueden alcanzar por medio de los métodos de investigación educativa tradicionales. En segundo lugar, me interesa alcanzar una comprensión profunda de lo que significa formar políticamente en el contexto de un aula escolar a partir de un acercamiento crítico a la forma en que comprendemos la educación y su papel en la vida humana. A partir de esta comprensión argumentaré que, si el interés de la formación ciudadana es educar una ciudadanía que esté a la altura de los retos políticos locales y globales, el enfoque en *competencias* es insuficiente teórica y prácticamente. Finalmente, plantearé una serie de indicaciones formales para el aula que tienen como propósito mostrar los límites de la formación política del presente y abrir un camino práctico en la planeación de actividades para los diferentes espacios formativos.

1 Hablo de "virtudes políticas" en el sentido en que Walzer (s. f.), un crítico social, entiende las virtudes. Para él, no basta el conocimiento teórico para realizar críticas sociales que puedan significar un aporte genuino a la sociedad; también es decisivo tener una serie de disposiciones de ánimo que permitan y promuevan el ejercicio de nuestros deberes políticos.

La pregunta por la posibilidad de una genuina educación política

La formación política no es un tema central de la (breve) reflexión sobre la educación que hace Hannah Arendt.² De hecho, en *Crisis en la educación*, se opone explícitamente a los espacios y sistemas de poder donde la educación cumple un papel político:

La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra *educación* tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. (Arendt, 1996, p. 188)

Las razones que sustentan esta lapidaria afirmación se apoyan en la forma en que Arendt entiende la relación que existe entre los niños y la esfera pública, es decir, la relación que existe entre la infancia y la política.

Según la filósofa, la niñez se caracteriza por un doble aspecto: en primer lugar, los niños son organismos biológicos que se encuentran en vías de desarrollo físico y cognitivo, es decir, un infante es un organismo que todavía no se encuentra en el máximo desarrollo de sus posibilidades físicas y mentales. En segundo lugar, los niños son *nuevos* con relación a un mundo común de objetos que le preceden; en otras palabras, el *nuevo* no llega a un mundo vacío de significados, sino que su nacimiento solo es posible en un continuo histórico y cultural con el que va a tener que lidiar toda su vida y que anticipa un complejo entramado de objetos y de relaciones sociales con el que va a realizar sus posibilidades y en el que es posible actuar (Arendt, 1996, p. 198).

2 Arendt escribió muy poco sobre la educación y todavía menos sobre su valor político; no obstante, hay una abundante bibliografía secundaria, en especial en lengua inglesa, pues su enfoque suele considerarse crítico de la corriente progresista de la educación (hegemónica hasta principios del siglo XIX), que suele vincular directamente la educación en valores democráticos con la formación ciudadana y cuyo mayor referente es la filosofía educativa de John Dewey. Para un mejor acercamiento a este debate vale la pena consultar a Schutz (2001).

Según Arendt, ambas condiciones hacen al niño vulnerable con respecto al mundo público: por una parte, el desarrollo biológico del niño no es un interés predominante del mundo de objetos de uso, pues el trabajo que da forma al mundo no implica salvaguardar los procesos vitales, sino la producción de objetos que buscan perdurar. Así, la vida del niño corre el peligro de ser instrumentalizada en el proceso de producción, lo que puede significar daños irreparables en su desarrollo psíquico y físico. Por otra parte, los intereses de la vida pública suelen estar más allá del alcance de los niños, quienes se encuentran en una notoria desventaja con respecto a los demás adultos. Si la característica principal del mundo público es la pluralidad (la igualdad en la diferencia), el niño se encuentra en una desventaja ontológica con respecto a los demás adultos, no solo por su falta de desarrollo físico y mental, sino por el simple hecho de no estar familiarizado con el mundo. Por lo tanto, se encuentra en una situación de fundamental desigualdad con respecto a los adultos, con quienes no comparte ni igualdad de condiciones ni de posibilidades (Guzmán, 2011, pp. 40-42). De este modo, Arendt afirma que, aunque los niños eventualmente puedan participar en la vida pública de formas muy poco saludables para ellos, la realidad es que ellos no pueden *actuar* (en el sentido político del término) porque es imposible que aparezcan en un espacio de pluralidad dada su fundamental desigualdad física con respecto de los demás seres humanos. De hecho, una entrada súbita en el mundo público puede obligarlos a perder la verdadera potencia política que implica su nacimiento porque pueden verse obligados a aceptar sin miramientos una única versión de lo que significa su propia existencia, es decir, abandonar la posibilidad de hacer algo genuinamente nuevo junto a los demás. Además de lo anterior, la aparición del infante en el espacio público suele ser instrumentalizada por otros adultos que quieren promover sus propios intereses y no los de la niña o el niño.

En este contexto, parece un contrasentido preguntarse por los aportes de la reflexión de Arendt sobre la formación política, pues sus argumentos parecen sugerir que es imposible pensar la acción política en la escuela. No obstante, la filósofa reconoce en la educación (en sentido amplio) un espacio *entre* la esfera pública y la vida privada que tiene el objetivo de introducir a los niños en el mundo (Arendt, 1996, p. 207). Entonces, si la acción política tiene como condición de posibilidad un mundo común en el que los seres humanos distintos pero iguales puedan actuar juntos, la escuela es un espacio decisivo para

la construcción de la vida política de una comunidad. Gracias a su papel mediador, la escuela desempeña un papel que se podría catalogar como *prepolítico* y que tiene como objetivo acercar a los niños de una manera controlada al mundo de modo que cada vez puedan desarrollar más sus posibilidades. En ese orden de ideas, aunque la educación no es un ejercicio político, se trata de una de las actividades humanas que a la larga contribuyen a la construcción del mundo común en el que los seres humanos podemos actuar.

Si seguimos este hilo argumentativo, debemos aceptar que la educación cívica no puede entenderse como un ejercicio político, sino como una labor de cuidado del mundo común y de la novedad que implica el nacimiento de cada uno de esos niños que llegan a nuestras aulas. En ese orden de ideas, las exigencias propias de una educación de este tipo no son diferentes de las propias de la educación en general. Si el objetivo de la escuela es “enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, p. 207), entonces el objetivo de la formación política ha de ser introducir a los niños en el mundo de objetos que ha sido producido por el trabajo y las acciones de otros, mas no enseñarles cómo actuar.

Esta última afirmación, que surge como resultado de nuestro acercamiento a la reflexión educativa de Arendt, es todo menos evidente y, además, resulta directamente crítica de una tradición de formación política (o cívica) que explícitamente busca promover una actitud activa en los estudiantes, en contraposición del quietismo cada vez más difundido en la sociedad de masas. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo puede ser que la formación política no lleve a los estudiantes inmediatamente a la acción política? ¿Qué significa que el trabajo en el aula deba restringirse a introducir a los estudiantes en el mundo? ¿Cómo debemos entender *mundo e introducir*? ¿Cómo es posible que esta sea la única forma posible para cuidar de la genuina capacidad política de los niños? ¿Qué consecuencias tiene esto en el aula?

Para dar respuesta a estas preguntas procederé en tres pasos: en primer lugar, explicaré brevemente la antropología política presente en el pensamiento de Hannah Arendt. En segundo lugar, desarrollaré específicamente el concepto de *mundo* en relación con las diferentes actividades que lo constituyen: la acción y el trabajo. En tercer lugar, hablaré del ejercicio educativo como un espacio intermedio entre el mundo de los objetos y el mundo de las acciones de los demás. Así, ubicaré la formación política en este escenario para examinar su propósito y sus límites. Finalmente, hablaré de las consecuencias con respecto a la autori-

dad y las responsabilidades del docente, y de las consecuencias de este acercamiento para la construcción de programas de formación política.

Conceptos fundamentales del pensamiento político de Hannah Arendt

Antes de entrar de lleno en el tema que nos convoca, es conveniente aclarar algunos conceptos propios de la antropología política de Arendt (2005), pues, de otra manera, será muy fácil malinterpretar el sentido de sus afirmaciones (Pols y Berding, 2018, p. 40). Para esto, vale la pena comenzar por hablar de *La condición humana*, un texto central de su pensamiento político que señala las condiciones básicas de la experiencia humana que la tradición ha denominado *vita activa* y su situación actual. En un primer momento, la filósofa distingue entre tres modos de la vida activa: labor, trabajo y acción; además, distingue entre dos tipos de esferas de la acción: la esfera pública y esfera privada. De estas categorías centrales se desprenderán algunas que son esenciales para comprender su planteamiento sobre la educación y que se encuentran en directa relación con lo que ocurre en las aulas, en especial tres: pluralidad, nacimiento y mundo.

La *labor* es una actividad fundamental en la medida en que por medio de esta se resuelven las necesidades básicas del proceso biológico que sostiene nuestro cuerpo (alimentación, vivienda, resguardo, etc.). Este tipo de actividad se caracteriza por ser cíclica, pues se encuentra directamente vinculada con los ciclos naturales que mantienen la vida. Además, “las cosas menos duraderas son las necesarias para el proceso de la vida” (Arendt, 2005, p. 118); esto significa que, en contraposición al trabajo, los resultados de la labor suelen ser productos que están destinados para el consumo y, por ende, no subsisten más allá de este —ejemplos claros son la comida, la higiene y la adquisición de dinero—. Finalmente, en la tradición griega estas actividades tenían su lugar específico dentro de las paredes del hogar, en contraste con el presente, donde las actividades de manutención (si bien pasan por el hogar) tienen un papel central en la configuración de las sociedades contemporáneas:

Se dice con frecuencia que vivimos en una sociedad de consumidores, y puesto que, como hemos visto, labor y consumo no son más que dos etapas del mismo proceso, impuesto al hombre por la necesidad de la vida, se trata tan solo de otra manera de decir que vivimos en una sociedad de laborantes. (Arendt, 2005, pp. 141-142)

El *trabajo* refiere a las actividades humanas que tienen como objetivo la construcción de un mundo común de útiles que de ahora en adelante se va a denominar *mundo*. El trabajo, a diferencia de la labor, no responde a las necesidades naturales del cuerpo humano, pues su objetivo es construir un espacio *estable* que haga posible una vida en común con otros seres humanos (del presente, pasado y futuro). En este orden de ideas, el trabajo constituye objetos de múltiples tipos y no solo aquellos que se suelen catalogar como instrumentos —en el sentido de objetos que están ahí para hacer de nuestra labor algo más sencillo como, por ejemplo, una aspiradora o una estufa—. La característica esencial de los objetos producidos por el trabajo es su durabilidad, de allí se desprende el hecho de que deban ser prefigurados por la mente humana para tal fin y deban ser producidos con base en unos materiales y a través de unas técnicas. Un ejemplo esclarecedor para entender el concepto de *mundo* en relación con el trabajo es el lugar que tiene aquí la obra de arte:

Debido a su sobresaliente permanencia, las obras de arte son las más intensamente mundanas de todas las cosas tangibles; su carácter duradero queda casi inalterado por los corrosivos efectos de los procesos naturales, puesto que no están sujetas al uso por las criaturas vivientes. (Arendt, 2005, pp. 189-190)

Finalmente, la *acción* es la actividad verdaderamente esencial de la experiencia humana, pues en ella se hace patente su especificidad: la posibilidad de iniciar algo nuevo junto con los demás (*nacimiento*). Las demás actividades (la labor y el trabajo) pueden encontrar analogías bastante certeras con otras actividades propias del reino animal y el reino divino. Los animales también realizan actividades que promueven la subsistencia de su especie como la caza y el cuidado de las crías; por otra parte, el trabajo —que se basa fundamentalmente en la realización en la naturaleza de una representación mental— se puede entender muy bien en la creación divina en la que un dios hace el mundo a partir de su voluntad, como el demiurgo platónico o el dios. La acción se encuentra en directa relación con la *libertad* en el sentido de no estar predeterminada por las necesidades impuestas por la naturaleza y las prescripciones que dan forma a un modelo o un plano que establece lo que ha de realizarse. Cuando se inicia algo genuinamente nuevo, se muestra a los demás el carácter de alguien —y no algo que se encuentra sometido a una necesidad o un destino— que da lugar a lo inesperado en toda su autonomía —se da a sí mismo una ley que se puede justificar ante los demás—. Lo anterior aclara por qué

la vida pública es el espacio natural de la acción y de la política, pues solo allí es posible que la diferencia quede a la vista de todos los demás.

Arendt señala que la condición de la acción es la *pluralidad*, es decir, la posibilidad de encontrarse con los otros iguales de forma manifiestamente diversa. La igualdad se puede entender de muchas maneras, pero no se debe reducir exclusivamente a la igualdad biológica o a la mera igualdad jurídica. La noción de igualdad refiere específicamente a una similitud de condiciones que es garante de una comprensión recíproca entre los seres humanos y que también puede entenderse desde la comprensión griega de *isonomía* (Tassin, 2006, p. 506). Se trata de una *igualdad artificial* que es posible cuando se establece una serie de relaciones o un espacio relacional en el que es posible construir discursos y, además, hacer manifiestas las diferencias y la *novedad*. En ese orden de ideas, la acción no es el resultado de un esfuerzo individual que se manifiesta, por ejemplo, en el discurso de un candidato a presidente. El verdadero espacio público necesita, además de actores, un gran grupo de iguales que estén a la altura de las acciones y los discursos de los demás y puedan darles sentido; de otra manera la política es imposible y toda la vida activa de la sociedad se reduce a la lucha por la supervivencia o a los conflictos entre artesanos e ingenieros.

Finalmente, el *nacimiento* es el elemento específico de las acciones en la medida en que refiere a la posibilidad de realizar algo nuevo, algo libre de las necesidades y las prefiguraciones. Esta condición no se refiere exclusivamente al acontecimiento del recién nacido, pero encuentra en él uno de sus mayores exponentes. Diferentes teorías educativas concuerdan en encontrar en la inmadurez del niño su mayor ventaja, pues señalan la indeterminación de sus posibilidades; como señala Dewey, “cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la *capacidad* para desarrollarse” (1998, p. 46). Arendt no está muy lejos de estas opiniones; no obstante, su énfasis no se hace sobre las capacidades que podrían desarrollarse, sino en los inicios que *pueden* gestarse con su nacimiento. Un niño, en este orden de ideas, puede ser el inicio de algo radicalmente nuevo en el mundo y, no obstante, no es el inicio mismo; un niño recién nacido hace manifiesta la insondable profundidad de las posibilidades humanas y, no obstante, por sí mismo no puede iniciar nada nuevo: necesita un mundo compartido con otros en el que a la larga pueda hacerse manifiesto lo *inesperado* que hace parte de sus posibilidades.

Para terminar, me gustaría hacer dos apreciaciones. La primera es que el mundo compartido está constituido tanto por objetos de uso que han sido creados por el ingenio humano (trabajo) como por acciones y discursos que rápidamente desaparecen, pero que dejan huella en el mundo como signos de la acción. La segunda es que el resultado de la antropología política de Arendt es una visión de la experiencia política que se fundamenta en su facticidad: las tres actividades que describe Arendt son condiciones de posibilidad de la experiencia humana, pero esto no significa que mientras haya *homo sapiens* en la faz de la tierra, estos van a vivir realizando estas tres actividades. Como es claro en sus escritos, la acción puede desaparecer en un mundo donde la diferencia sea imposible o donde la igualdad, comprendida como *isonomía*, también sea inalcanzable (es decir, dejaría de ser humano). Del mismo modo, en la medida en que el trabajo humano se concentre en la creación de objetos que estén destinados a desaparecer rápidamente, el trabajo degenerará en labor y también podría desaparecer (es decir, dejaría de ser *homo faber*). De igual manera, si todas sus necesidades biológicas desaparecieran, el ser humano se liberaría de la labor y esta dejaría de ser una de las actividades fundamentales de la vida activa —utopía que todavía está por verse, que cada vez parece más improbable y que nos liberaría de la situación de ser *homo laborans*—.

El mundo del aula: ¿qué podemos esperar de la educación en general?

La educación es un proceso necesario en todas las comunidades humanas, independientemente de la época, la cultura o la ubicación geográfica. Esto no es solo una constatación empírica. A partir de lo que comentamos en los apartados anteriores, es claro que entre el nacimiento y la adultez tiene que haber alguna clase de transición que permita que los jóvenes se familiaricen paulatina y seguramente con el mundo. Esto es verdad incluso para aquellas sociedades desescolarizadas en las que los niños tienen que pasar por una serie de pruebas o estamentos antes de poder participar de la vida pública de su comunidad (Salas, 2012, pp. 35 y ss.). Esta transición entre la esfera privada del hogar (y de la labor) y la esfera pública (y de la acción) se dará por medio de un acercamiento lento, pero seguro, a los objetos del mundo que han sido dispuestos para ser usados. Este acercamiento no es espontáneo; debe ser el resultado

de un proceso educativo que aproxime el conjunto de enceres, valores e instituciones que conforman la comunidad en los jóvenes.

Como el mundo se caracteriza por su estabilidad más allá de esta o aquella vida humana, es evidente que la novedad del niño solo se puede entender con relación a la antigüedad del mundo. Además, si tenemos en cuenta que la condición de posibilidad de la acción es un entramado de relaciones que establece una relación de isonomía entre los individuos y para que esta exista hace falta de un mundo común que vincule en su diversidad a diferentes personas, entonces la entrada al mundo común es una condición de posibilidad de la vida política de todos los individuos. De este modo, es comprensible por qué Arendt formula el objetivo de la escuela de la siguiente forma: “El objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, p. 207). De allí que valga la pena proponer otra pregunta: ¿qué significa “enseñar cómo es el mundo”?

Como vimos en el apartado anterior, el mundo debe ser entendido como el conjunto de artificios del ingenio humano que surgen como resultado del trabajo y tienen como característica fundamental su durabilidad. Además, los objetos del mundo se caracterizan por ser usados con diferentes intereses, incluso algunos se utilizan para hacer más fácil la labor que asegura nuestra supervivencia. No obstante, los útiles no son solo aquellos objetos que pueden ser usados como medios para un fin; también existen objetos que son fines en sí mismos, como las obras de arte. Además, los objetos del mundo no corresponden necesariamente a meros objetos físicos: las instituciones y los desarrollos teóricos de las ciencias y las matemáticas también perduran más allá de sus creadores y de quienes hacen uso de ellos, y conforman un conjunto de objetos inmateriales que tienen una importante incidencia en el mundo. No obstante, el resultado de la educación entendida así no es la destreza o el adiestramiento sobre un determinado arte o actividad, pues esto es algo que se puede adquirir de otras formas. Su resultado más profundo es la familiaridad que el niño comienza a adquirir con el mundo y la posibilidad de habitarlo desde la particularidad de su existencia y sus posibilidades.

De este modo, la escuela es el espacio en el que los estudiantes pueden familiarizarse con esta gran variedad de objetos, lo que también puede ser entendido como un ejercicio de cuidado de sus posibilidades: solo en la medida en que un joven sea instruido en un determinado arte, oficio o ciencia tendrá la futura oportunidad de desarrollar las posibilidades asocia-

das a él que se encuentran latentes desde su nacimiento. En otras palabras, la labor docente consiste en un trabajo de cuidado que cultiva una familiaridad con el mundo que mantiene abiertas ciertas posibilidades que en el futuro se podrían manifestar como acción. Para Arendt, el trabajo del docente tiene menos que ver con el ejercicio activo de imponer determinados contenidos al estudiante que con el cuidado de sus posibilidades (las del estudiante y las del mundo) por medio de un acercamiento introductorio al presente del mundo. Por medio de un reconocimiento de la situación actual del mundo (tanto de sus problemas como de sus oportunidades), se cuida al estudiante de no perder de vista todas las posibilidades que se le abren en su pertenencia al mundo; al mismo tiempo, se cuida al mundo para que no caiga en el olvido y el abandono propios de la época —cada generación tiene una distancia todavía más abismal que la anterior con el pasado—.

Este cambio de perspectiva permite una transformación de nuestra comprensión de la educación y su relación con el mundo que más adelante se verá como una transformación en el aula y en las pretensiones de la formación política. Una correcta comprensión de la educación implica entender que el estudiante, de todas formas (con educación o sin ella), tendrá que vérselas con el mundo. Esto es claro en la medida en que el mundo es un hecho ineludible de la experiencia humana. En ese orden de ideas, el trabajo de la escuela no es meramente presentar el mundo al joven, sino cuidar en el aula las posibilidades que se pueden realizar en el mundo. Esto se logra justamente por medio de la familiarización del estudiante con el mundo por medio del uso supervisado de los objetos del mundo en su gran variedad. El docente debe encargarse de mostrar en toda la profundidad los objetos del mundo a sus estudiantes de modo que ellos puedan reconocer en ellos los medios de sus posibilidades propias, es decir, de sus propios (futuros) proyectos personales.

No obstante, aquí cabe preguntarse: ¿qué significa mostrar la profundidad del mundo?, ¿no basta acaso con mostrar cómo se usan los objetos del mundo para que la enseñanza sea completa, es decir, para adentrar al estudiante en el mundo? Una respuesta bastante sugerente a estas preguntas podemos rastrearla a partir de los siguientes dos fragmentos de *Crisis de la educación*:

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese

mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice “este es nuestro mundo”. (Arendt, 1996, p. 201)

Además:

En esta etapa de la educación, sin duda, los adultos asumen una vez más una responsabilidad con respecto al niño, pero ya no se trata de la responsabilidad por el bienestar vital de una criatura en proceso de crecimiento, sino más bien de lo que en general llamamos libre desarrollo de cualidad y talentos específicos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto estriba el carácter de único que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad por la que no es un mero extraño en el mundo sino alguien que nunca antes estuvo en él. (Arendt, 1996, pp. 200-201)

La especificidad de la enseñanza del profesor no se concentra meramente en los contenidos o los aprendizajes disciplinares, sino en la relación que existe entre estos y el joven. La labor de aprendizaje de contenidos, destrezas y competencias es algo que fácilmente podría ser remplazado por un *learning management system* (LMS), es decir, una plataforma de aprendizaje en línea —esta es la apuesta del aprendizaje digital—. No obstante, la relación que existe entre el estudiante y estos aprendizajes es algo que solo puede ser mostrada por alguien que ha asumido (incluso a su pesar) una determinada responsabilidad por el mundo.

¿Por qué ser responsable del mundo, o tener autoridad, es una condición fundamental de la labor docente y en qué sentido esto contribuye al aprendizaje dentro del aula, es decir, a introducir al estudiante en el mundo? No basta con conocer el uso de los objetos del mundo para poder desenvolverse en él; también es importante sentir una profunda relación de pertenencia con el mundo para tener la iniciativa de transformarlo. Desde el punto de vista de Arendt, el presente, una época de veloces cambios y transformaciones, se encuentra en una profunda crisis con la tradición porque los individuos ya no son capaces de reconocerse en ella en la medida en que esta no sirve más como marco de referencia ético, político o moral de su propia existencia. En otras palabras, es difícil que los individuos del presente se reconozcan en el mundo (siempre más antiguo que ellos) en la medida en que no les ofrece coordenadas éticas o políticas. El reto de la escuela del presente no es solo mostrar la pertinencia del pasado con respecto del presente, sino mostrar que el mundo de objetos tiene una profundidad histórica que es ineludible para su

uso, pues en muchos sentidos lo determina, y que interpela a los estudiantes de múltiples maneras. Incluso cuando manifiestamente quisiera que fuera un mundo diferente, el maestro debe hacerse responsable de mostrar al estudiante el sentido de esta pertenencia del estudiante al mundo, pues en esto radica su autoridad.³

Quizá no haya un área en la que esto sea tan patente como las ciencias sociales, donde los objetos y las destrezas que se ganan se encuentran directamente relacionadas con el carácter del individuo y su pertenencia a una historia y una ubicación geográfica determinada. Es claro que no basta con que un estudiante aprenda las diferencias entre los pisos térmicos, la historia de Colombia o la forma en que funciona el Estado; para lograr cabalmente este tipo de educación es importante que el estudiante sea capaz de aplicar estos conocimientos para transformar su realidad y que *tenga la iniciativa* de hacerlo. Esto no es necesariamente un llamado a la acción por parte del docente; más bien es un llamado del mundo público a la comparecencia futura del estudiante por medio de la acción y el trabajo frente a todos los demás seres humanos que lo habitan. Esto no solo va a ocurrir en el campo laboral, sino que, como veremos, se encuentra profundamente vinculado con una llamada a la acción que surge de la familiaridad con el mundo y no como resultado de la escuela.

3 El asunto de la autoridad del docente es un tema llamativo por asuntos pedagógicos y, además, puede suscitar muchas críticas por parte de quienes se encuentran interesados en promover relaciones horizontales dentro del aula. No obstante, antes de encender las antorchas y descartar la propuesta de Arendt por autoritaria, es importante entender la forma en que ella entiende la autoridad. Para empezar, vale la pena señalar que la autoridad para Arendt tiene muy poco que ver con la superioridad física o de la fuerza; de hecho, cuando es necesario usar la fuerza es claro que la autoridad no existe. Esto se fundamenta en el hecho de que *autoridad* se entiende desde el punto de vista de la *autoría*, en una directa referencia al pueblo romano que encontraba en el pasado un punto de referencia ético ineludible. Quien tenía más autoridad era aquél que se encontraba más cerca de la fundación de un proyecto en común, pues él era capaz de reconocer el sentido original de la fundación de un orden. De este modo, la veneración romana del pasado era una muestra del reconocimiento de la autoridad en la medida en que la fundación solo se hacía accesible por medio del pasado. De allí que la autoridad se encuentre directamente relacionada con la pertenencia a algo previo que permite entender los marcos de referencia actuales. La autoridad del docente se basa en esto mismo: él es el representante del mundo desde el punto de vista de su estabilidad y su perdurabilidad, es decir, desde el punto de vista del pasado y de su proyección al futuro. Para profundizar en este tema recomiendo remitirse al capítulo titulado “¿Qué es la autoridad?”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Arendt, 1996).

La especificidad de la formación política

La docencia es un trabajo de cuidado que tiene como objetivo cuidar las posibilidades del estudiante por medio de su familiarización con el mundo. Por lo tanto, la educación en la escuela no se puede limitar a la transmisión de determinados contenidos, aunque ciertamente estos sean esenciales para la conformación de un proceso educativo. Pretender que conocer los mecanismos de participación ciudadana es una formación política suficiente es como asumir que aprender aritmética supone la formación matemática suficiente para administrar las finanzas personales o que aprender a dibujar es una formación artística suficiente. Sin embargo, aunque esta analogía sea correcta, no nos permite entender mejor qué hace parte de una formación política adecuada. En el caso de la matemática, hay consenso en que lo que se espera como resultado de la formación es la capacidad de razonamiento abstracto que se desarrolla por medio de los constantes ejercicios formales. En el caso de la formación artística, una auténtica educación debe llevar a una comprensión cabal (aunque no explícita) del sentido que tiene el arte para la vida humana. Entonces ¿qué es lo que se espera de una formación política genuina desde el punto de vista de la reflexión sobre la educación de Hannah Arendt?

Al partir del punto de vista construido hasta este momento, se podría extrapolar la conclusión del examen anterior a la siguiente conclusión: la formación política debe cuidar las posibilidades para la acción de los estudiantes. No obstante, esta forma de entender el resultado anterior trae problemas muy profundos que tienen una incidencia directa en el aula. Por una parte, si bien es claro que el aprendizaje de contenidos y de procedimientos no es suficiente para este tipo de formación, tampoco es claro qué podría ser deseable como *resultado* de la formación política. Por otra parte, desde el punto de vista de Arendt, la formación política solo se puede legitimar en la medida en que no resulta prescriptiva de la acción, lo cual tiene como resultado un problema curricular: ¿*qué se enseña* en un programa de formación política? Finalmente, si el estudiante es incapaz de acción política —pues la escuela no es un mundo autónomo común en el que se pueda mostrar en su pluralidad, sino que es un espacio determinado por la autoridad del docente—, entonces cómo se puede esperar que haya un aprendizaje de la política en la medida en que el aula es un espacio que *por definición* debe estar libre de ella.

Estos tres problemas se encuentran íntimamente relacionados, pues lo que es constante entre ellos es la relación que existe entre el aula y el mundo público —pues solo en él es posible la acción—. En primer lugar, preguntar por el *resultado* de la formación política no es más que problematizar la forma en que el aula aporta en la construcción de un mundo público. En segundo lugar, cuando se pregunta por qué debe enseñarse, no se hace más que preguntar por la forma en que el mundo público se hace patente en el aula —una pregunta que no solo refiere a los contenidos, sino también a las formas ideológicas que determinan esos contenidos—. Finalmente, preguntar por las condiciones de posibilidad de la formación política en el aula no es más que preguntar si existe una relación necesaria o no entre el aula y el mundo público, y, si es así, cómo se debe gestionar esta de modo que sea posible cuidar las posibilidades para la acción de los jóvenes y niños. De este modo, si logramos hacer una descripción adecuada de la forma en que el mundo público se hace patente en el aula de modo que este no termine por prefigurar sus posibilidades, entonces habríamos llegado a una comprensión adecuada de lo que cabe esperar de la formación política.

El mundo público es el entramado de relaciones humanas que se desarrollan entre iguales e implican un mundo de objetos que están dispuestos como condición de posibilidad de estas relaciones —“la esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está conformada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos” (Arendt, 2005, p. 212)—. De allí que, como hemos podido constatar durante los últimos treinta años, un cambio en el mundo de objetos implica una transformación en la forma en que se establecen esas relaciones y, por tanto, del mundo público. Así, como punto de partida, debemos postular la siguiente afirmación como resultado de la antropología política de Arendt: el mundo común de útiles —que está conformado tanto por las herramientas como por las teorías— condiciona de múltiples maneras el mundo de la acción; aunque no es determinante —pues la acción no puede ser predeterminada—, es claro que una transformación en los medios implica una transformación de lo que cabe esperar de nuestra vida pública —de hecho, solo a partir de este supuesto es posible entender el último capítulo de *La condición humana*, en el que Arendt se dispone a evaluar las consecuencias de la modernidad con relación a las tres formas de vida activa que ella ha desarrollado en su libro—.

Ahora, la relación que existe entre la escuela y el mundo de los objetos es más clara que la que existe con el mundo público. Cómo hemos visto, desde un

punto de vista general, la educación es una actividad que busca el acercamiento al mundo y que tiene como objetivo el cuidado de las posibilidades del estudiante. De este modo, toda enseñanza que ocurre en la escuela tiene un papel profundamente prepolítico. Esto no debe interpretado como si la escuela fuera completamente ajena al mundo público; por el contrario, la escuela se encuentra en una profunda relación con la política en la medida en que es un espacio que permite la posibilidad de un mundo público futuro. La escuela es prepolítica en la medida en que anticipa las posibilidades de un mundo común de historias donde cada quién tendrá la oportunidad de actuar junto a los demás. De ese modo, todo aprendizaje nos conduce a la participación en un mundo en común de objetos materiales e inmateriales que directa o indirectamente tienen que ver con los demás.

En este contexto, ¿qué ocurre con la formación política? Con base en los anteriores hallazgos, es claro que todo ejercicio educativo puede ser catalogado como formación política en la medida en que promueve un ejercicio de construcción de un mundo común y un sentimiento de pertenencia que vincula al estudiante con este. No obstante, este resultado, que a primera vista parece diluir el problema y eliminar así nuestra preocupación por la formación política, tiene como consecuencia una reformulación de lo que Arendt entiende por educación además de la formulación de un criterio negativo que resulta pertinente para todos nuestros esfuerzos educativos dentro del aula.

Conclusiones: renovar juntos un mundo común

El resultado de la anterior indagación se puede resumir en la aparentemente paradójica consecuencia de que la formación política no debe alentar a la acción, sino que debe promover la pertenencia a un mundo en común. Esto es algo que de suyo es posible no solo en las áreas más familiarizadas con las ciencias sociales, sino que se puede extender tanto a las matemáticas como a las ciencias naturales. De este modo, la formación política es un ejercicio docente transversal que no solo se puede endilgar a determinados profesionales, sino que el ejercicio de la educación es, desde su propio fundamento, una labor de formación política que se fundamenta radicalmente en su carácter netamente prepolítico.

En este sentido, y de acuerdo con las citas que hemos hecho anteriormente, es claro que la docencia no se fundamenta solo en la disparidad de los conocimientos que existen entre los estudiantes y

sus profesores; más bien, la diferencia —y en esto radica la autoridad del docente— se fundamenta en el compromiso público del docente de ser él quien recibe a los nuevos y cuida de ellos mientras cuida el mundo. Esto nos lleva a preguntarnos si la docencia centrada en la formación política es un trabajo o una labor: si fuera un trabajo, el docente podría anticipar qué tipo de estudiante quiere lograr por medio de su actividad y determinar claramente una serie de competencias relacionadas con este perfil del estudiante. No obstante, desde la perspectiva de Arendt es claro que el resultado de la formación política no puede ser solo una serie de posturas o de habilidades en el estudiante. Así, la docencia es claramente una labor de cuidado que tiene como objeto las posibilidades de los estudiantes.

Con respecto al problema del *resultado* de la formación política, a partir del examen anterior surge un criterio negativo que sirve como herramienta para hacer crítica de la labor pedagógica y, en ese mismo sentido, aporta en la construcción de prácticas educativas más coherentes con el propósito prepolítico que se puede exigir a cualquier ejercicio educativo: ¿el *resultado* del aprendizaje que proyecto como docente aporta significativamente a la comprensión por parte de mis estudiantes del mundo común? Este criterio permite distinguir claramente aquellos objetivos de aprendizaje que están marcadamente politizados o plenos de contenido ideológico de aquellos que se fundamentan en una genuina preocupación por acercar el mundo al estudiante.

Ahora, con respecto al problema de los *contenidos* de la formación política, es posible formular un segundo criterio para saber si nuestra práctica educativa es suficiente y si verdaderamente ofrece aprendizajes de valor a nuestros estudiantes: ¿los aprendizajes que proyecto en mi plan curricular son *suficientes* para lograr una imagen completa o cabal del objeto del mundo común que busco presentar en mi clase? Este criterio depende mucho del consenso de expertos en cada área y, además, del criterio del docente, quien, en la medida en que es responsable de presentar el mundo, tiene toda la autoridad para nutrir y dar forma a los planes de aprendizaje con el objetivo de *mostrar* en el aula una imagen completa del objeto que presenta en el aula y no un escorzo intencionalmente recortado. Este criterio, por ejemplo, puede ser aplicado a los lineamientos sobre la Cátedra de la Paz en Colombia, los cuales no suelen ser incorrectos (pues lo que establecen no es falso), sino que se trata de herramientas insuficientes para garantizar una imagen completa de lo que es, por ejemplo, el perdón o la participación política. De este modo, como anticipan los mismos lineamientos, estos

deben ser nutridos significativamente por el docente (tanto teórica como prácticamente) en lugar de ser utilizados como una cartilla de aprendizaje.

De este modo, y para responder si existe o no una relación necesaria entre el aula y el mundo público, podemos hablar de un último criterio que puede ser utilizado por el docente como guía para proyectar el impacto de su trabajo de aula: ¿el resultado de la formación que yo proyecto tiene como resultado un enriquecimiento del mundo común en alguno de sus aspectos o privilegia el aislamiento y las diferencias irreconciliables de los estudiantes con respecto al mundo? El resultado de la formación política no es una masa de estudiantes programados para manifestarse políticamente o para hacer gestión pública; más bien, el trabajo del aula debe estar dirigido a la construcción de una responsabilidad compartida por un mundo por el que debemos responder como comunidad y en el que debemos construir (por medio del trabajo) la posibilidad de actuar, es decir, las condiciones de posibilidad para que esto ocurra: igualdad (en cuanto igualdad de condiciones o isonomía) y la posibilidad de ser diferentes.

Referencias

- Álvarez, M. y Henao, F. (2019). Formación en competencias ciudadanas y cultura política. *Revista Educación y Pensamiento*, (26), 25-38. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/98>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Barcena, F. (1991). Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte. *Teoría de la Educación*, (3), 59-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247462>
- Carretero, M., Haste, H. y Bermúdez, A. (2016). Civic Education. En L. Corno y N. Anderman (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 295-308). Routledge.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cortés, R. (2015). Educación ciudadana en Colombia: dos coordenadas para un posible análisis. *Revista Educación y Ciudad*, (16), 105-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.36737/01230425.n16.152>

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, M. y Rojas, N. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Eleuthera*, (20), 13-34. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.2>
- Enslin, P. y Tjiattas, M. (2018). Citizenship. En P. Smeyers (ed.), *Springer International Handbooks of Education International Handbook of Philosophy of Education*, 1, (pp. 771-785). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_56
- González, G. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Guzmán, K. (2011). *Pluralidad en Hannah Arendt: Condición para toda vida política y posibilidad existencial del ser humano para la distinción*. Universidad de los Andes.
- Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual* (documento de trabajo). Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz).
- Pols, W. y Berding, J. (2018). "This Is Our World." Hannah Arendt on Education. En P. Smeyers (ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, 1, (pp. 39-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_5
- Rodríguez, C., Ruiz, S. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140-157. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/700>
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación*. Red Tercer Milenio.
- Schutz, A. (2001). Contesting Utopianism: Hannah Arendt and the Tensions of Democratic Education. En M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education* (pp. 93-125). Westview Press.
- Tassin, É. (2006). De la pluralité. En A. Kupiec y É. Tassin (dirs.), *Critique de la politique. Autour de Miguel Abensour* (pp. 499-517). Sans et Tonka.
- Walzer, M. (s. f.). *Social Criticism and Social Theory*. https://www.ias.edu/sites/default/files/sss/pdfs/Crisis-and-Critique-2018-19/walzer_social_criticism.pdf
- Wilson, J. (2021). Perspectivas de la filosofía de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (55), 179-191. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12282>

El perdón y la promesa: alternativas para resolver conflictos entre la víctima y el victimario

163

The Forgiveness and the Promise: Alternatives to Solve
Conflicts between the Victim and the Perpetrator

O perdão e a promessa: alternativas para resolver
conflitos entre a vítima e o perpetrador

Julie Pauline Sáenz-Pinzón*

Fecha de recepción: 16 de junio de 2022
Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2022

Para citar este artículo

Sáenz-Pinzón, J. P. El perdón y la promesa: alternativas para resolver conflictos entre la víctima y el victimario.
Pedagogía y Saberes, (58), 163-172. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16888>

* Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. julie.saenz@unad.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7095-5158>

Resumen

En la presente reflexión se expone un acercamiento al significado filosófico de los conceptos de *perdón* y *promesa* como única alternativa para que tanto la víctima como el victimario puedan convivir y superar las secuelas de los actos irreparables propios de los asuntos humanos, según los planteamientos de Hannah Arendt en su obra *La condición humana*. Se analiza la función que tiene la oralidad para que el perdón y la promesa faciliten la convivencia de los actores del conflicto en un contexto de constante violencia como el colombiano. Así, se concluye que el diálogo en espacios como el educativo, el cultural, entre otros, debe velar en pro de garantizar la paz.

Palabras clave:

acción; política; condición humana; perdón; promesa

Abstract

In this text, the philosophical significance of the concepts of *forgiveness* and *promise* is shown as the only alternative to get that the victim and the offender can live and overcome the consequences of their own acts of irreparable human affairs, according to the premises of Hannah Arendt in her book *The Human Condition*. The function of oral speech is analyzed in order to get the forgiveness and the promise, so to warranty the coexistence in violent contexts like Colombian one. With this reflection, it is possible to conclude that the dialogue, in different environments like education, culture, etc., must ensure the peace.

Keywords:

action; politics; human condition; forgiveness; promise

Resumo

Na presente reflexão, expõe-se uma abordagem do significado filosófico dos conceitos de perdão e promessa como única alternativa para que tanto a vítima quanto o perpetrador possam conviver e superar as consequências de atos irreparáveis típicos das relações humanas, segundo Hannah aborda Arendt em sua obra *A Condição Humana*. A função da oralidade é analisada para que o perdão e as promessas facilitem a convivência dos atores do conflito em um contexto de violência constante como o colombiano. Assim, conclui-se que o diálogo, em espaços como educação, cultura, entre outros, deve garantir a paz.

Palavras-chave:

ação; política; condição humana; desculpe; promessa

Introducción

A lo largo del tiempo, el ser humano ha tenido que enfrentar actos de violencia que han cobrado víctimas innumerables, muertos, familias afectadas, países destruidos. El tiempo no ha podido borrar las secuelas acarreadas por las guerras justificadas bajo ideologías políticas y religiosas, o simplemente por el deseo inmenso de expansión, una avaricia que se apodera del sujeto y lo lleva a actuar de forma negativa frente a los individuos de su especie ¿Quién ha podido olvidar tantos eventos que han marcado la historia del mundo guiados por el odio y que evidencian lo macabro que puede ser el hombre? ¿Tendremos que conformarnos con una justicia disfrazada en años de cárcel que no logra curar el dolor causado por la atrocidad humana? ¿Tendrán que seguir soportando el peso de sus actos los generadores del sufrimiento de las víctimas? ¿Cuál es el único camino para enmendar las secuelas de una acción negativa?

En nuestro contexto, Colombia es un país que no ha escapado de la guerra; de hecho, nace como república en medio de la lucha entre españoles y defensores de la causa independentista. Desde entonces, la violencia ha sido habitual en cada época por razones diversas: conflictos militares de origen campesino por los enfrentamientos entre partidos políticos, el surgimiento de las guerrillas alimentadas por contextos internacionales como el triunfo de la Revolución cubana, el paramilitarismo y el narcotráfico (Sánchez, s. f.). Como consecuencia de esto, la búsqueda de la paz ha sido constante en el territorio nacional. Basta recordar hechos representativos como la desmovilización del M-19 durante el mandato del presidente Barco, la entrega de las armas de la Corriente de Renovación Socialista (CRS) en 1993 mientras gobernaba Gaviria, la *zona de distensión* en la presidencia de Pastrana o el más reciente acuerdo firmado durante el gobierno de Santos con las FARC (Villarraga, 2015). En este sentido, cada uno de los participantes, en determinado momento, fue un actor social que actuó en pro de un fin común legitimado mediante un discurso firmado; es decir, fundado en una acción comunicativa (Molina, 2009, p. 132).

Precisamente, la *acción*, una de las tres categorías de la existencia humana junto con la *labor* y el *trabajo* (Arendt, 1993), trae consigo el concepto de *perdón*, capacidad mediante la cual dos individuos involucrados logran deshacer las consecuencias de sus actos. Este, a través de los acuerdos de paz, como el firmado el 24 de noviembre del 2016, logra ser una

solución ante el dilema que experimenta cualquier sujeto frente al conflicto, pues todo lo que se haga no se puede revertir, pero tampoco es posible enmendarlo en el futuro. En pocas palabras, como lo muestra Arendt (1993), sí es una alternativa para que el sujeto supere el dolor generado por las acciones negativas que traen consigo consecuencias irreversibles para cada una de las partes.

Para llegar al concepto de *perdón* a partir de la *acción*, que “revela la identidad de los seres humanos y la pluralidad de todos ellos” (Saavedra, 2011, p. 98), Arendt hace referencia a la *condición humana* como la realidad en la que está inmerso el sujeto a lo largo de su vida y de la que, por ende, no puede huir, ya que condiciona su existencia. Esta se construye a través del diálogo que establece constantemente el sujeto en su interacción con sus semejantes y con su entorno. En este sentido, tiene como base las interrelaciones humanas al partir de la pluralidad, es decir, mediante la que “los individuos pueden organizarse y actuar conjuntamente” (Comesaña, 1997, p. 115) al corresponder a la diversidad de seres humanos que habitan el planeta tierra e interactúan mediante la acción (Arendt, 1993).

De la relación entre el *perdón* y la *pluralidad*, se abre la posibilidad de darle relevancia a la *promesa* como garantía de respeto hacia el pacto presentado públicamente entre víctima y victimario (Arendt, 1993). Esto permite pensar que, a raíz del conflicto en Colombia, la *escucha* es la posibilidad de dar voz a las partes, de conservar la memoria, de sanar y de reinsertarse. Entonces, trasladar el diálogo a otros ámbitos, como el educativo, empieza a cobrar gran importancia porque a través de la formación consciente y estructurada de la escucha se hace posible conservar la reconciliación y, por lo tanto, mantener una paz estable y duradera (León, 2019, p. 290). De hecho, en el imaginario de los niños, la guerra se traslada a sus propios espacios —el barrio, sus casas o sus colegios— (Naranjo, 2015), por lo que el docente se convierte en un eje central para ayudar a calmar el dolor a través de la oralidad.

Con todo esto, se considera importante comprender el planteamiento de Arendt en su texto *La condición humana* para llegar a una reflexión en torno a la escucha como recurso pedagógico que, además de cambiar el enfoque tradicional de su estudio, se conjuga con el contexto de los niños y jóvenes, quienes serán los adultos del futuro, y, por ende, constituirán la sociedad de las nuevas generaciones (Cárdenas y Torres, 2013).

Principales conceptos desde el pensamiento arendtiano en torno al *perdón*

Hannah Arendt, filósofa alemana de origen judío, al igual que los pensadores de su generación, especialmente los alemanes, quedó marcada por la experiencia del nazismo y la posterior guerra (Saavedra, 2011). En su obra *La condición humana*, considerada una de las más representativas de su pensamiento, y en su intento por plasmar una visión del mundo moderno, abarca tres ejes: la condición humana, el mal y su naturaleza; el concepto de perdón, y la promesa.

La condición humana

La existencia del ser humano está condicionada por el mundo de las cosas de acuerdo con sus necesidades y su proceso de desarrollo. El sujeto modifica y construye su entorno tomando lo que le sirve para la vida; es decir, se constituye como un individuo único capaz de manipular su entorno. Sin embargo, la coexistencia del ser humano lo lleva a asumir que existen otros que, a su vez, manifiestan intereses y tendencias específicas en su relación con el medio que les rodea; es decir, se enfrenta a una paradoja: cada individuo es distinto pero a la vez semejante.

La *condición humana*, para Arendt (1993), es la realidad de la que ningún sujeto puede escapar. Esta se encuentra directamente relacionada con la *vita activa*, que, desde su punto de vista, permite ver al hombre como individuo y como ser social, esto es, en calidad de un *ser político* que interactúa con otros que, a pesar de ser distintos, conservan características similares dadas por aspectos que influyen en su existencia humana, tales como: la natalidad y la mortalidad, la tierra, las coordenadas históricas; en pocas palabras, la propia vida.

La política en el pensamiento de Arendt representa un rasgo característico de la condición humana que permite a los individuos concertar unos con otros desde la interacción. A su vez, esta última se fundamenta en la pluralidad: “esta pluralidad es específicamente la condición —no solo *la conditio sine qua non*, sino *la conditio per quam*— de toda vida política” (Arendt, 1993, p. 22), único medio por el que los hombres son capaces de relacionarse y reconocerse unos a otros como seres libres e iguales, distantes de las situaciones de mando y sometimiento que impiden la acción autónoma en la vida del sujeto y lo reducen a la mera ejecución de órdenes.

Según Arendt (1995), el ser humano se desarrolla en la pluralidad; en ella están condicionadas todas las actividades humanas, ya que el sujeto en su interacción con el otro no es una unidad individual. La pluralidad facilita el reconocimiento de lo público y hace del mundo un espacio de aparición para los sujetos que se configuran mediante la acción. La autora distingue tres categorías que influyen en la existencia y en las actividades humanas: la *labor*, el *trabajo* y la *acción*. Estas tienen estrecha relación con la natalidad, ya que le permiten al individuo actuar en el mundo y preservar su propia existencia.

La labor encadena al hombre a la tierra y lo esclaviza en la repetición de actividades cíclicas a lo largo de su vida; el trabajo humaniza al sujeto y le permite transformar el mundo e intervenir en este mediante acciones concretas generadas por sus propias manos (Arendt, 1993, p. 160) y obtener beneficios de la naturaleza mediante sus propios actos. El trabajo “supone la fundación de un mundo artificial que nos libera del proceso de la naturaleza” (Saavedra, 2011, p. 112) representado por la mundanidad y durabilidad del *homo faber*, ya que, a partir de la actividad que este realiza, es posible crear, fabricar, construir objetos y acciones concretas que en el mundo humano logran adquirir una estabilidad que transgrede las barreras de la vida individual y le permiten al *homo faber* sobrevivir económicamente mediante la actividad laboral, en la cual el hombre no es un fin en sí mismo, sino un componente del capital dentro de la sociedad en la que habita.

La tercera actividad de la condición humana es la acción: “Única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo” (Arendt, 1993, p. 35). En sus palabras, esta actividad se traduce al componente básico para integrarnos en *el mundo humano*, denominado *un segundo nacimiento*. Se trata de un actuar entendido como la capacidad que tienen los seres humanos para comenzar de nuevo, para tomar una iniciativa y para hacer uso de su libertad; en otras palabras, representa una suerte de comienzo que le permite al individuo iniciar algo nuevo, aparecer y mostrarse en la pluralidad.

La acción humana desde la concepción arendtiana se encuentra representada por la política, a partir de la cual los hombres interactúan como sujetos dentro de la esfera pública mediante el lenguaje. La acción y la palabra introducen al sujeto en la condición de la natalidad, la cual da paso al inicio de un nuevo nacimiento, a la aparición de algo novedoso y sor-

prendente, a la incorporación del sujeto en el mundo. El discurso, por su parte, genera la identidad del individuo y lo configura como un ser distinto en el mundo; le permite hacer uso de la palabra para manifestarse, para iniciar su historia y mostrarla a los demás.

Con este nuevo inicio, Arendt pretende suscitar un cambio orientado a evitar los actos violentos que han caracterizado el actuar humano a lo largo de la historia. Este objetivo se logra a través de la acción y el discurso, manifestaciones humanas enmarcadas entre el nacimiento y la muerte capaces de insertar al individuo en el mundo humano y de gestar cambios que favorezcan la convivencia en el interior de cualquier constructo social.

A partir del concepto de *acción* planteado por Hannah Arendt, es posible entender a cada individuo como un ser único y diferente que comparte similitudes con otros, en su condición de humanos, mediante la presencia de la acción y del discurso —nunca en el aislamiento—. Solo en el contacto con otros dentro de la esfera pública le resulta viable lograr el reconocimiento y gestar cambios significativos para su entorno, para su contexto histórico y para las personas que habitan en la sociedad mediante el inicio de nuevos procesos, ya que la acción “actúa en un medio donde toda reacción en cadena y donde todo proceso es causa de nuevos procesos” (Arendt, 1993, p. 213).

La *condición humana*, en el pensamiento arendtiano, mantiene una relación directa con la *vita activa* mediante la acción, la cual le permite al sujeto laborar, trabajar y luchar de forma permanente para vencer las limitaciones propias del ciclo vital impuestas por el espacio mundano en el que habita y se desarrolla. Así, esta le brinda la posibilidad de trascender las fuerzas de la naturaleza hacia la creación de nuevas realidades por medio de la natalidad, la cual, a partir de cada nuevo nacimiento, da paso a lo impredecible.

El mal y su naturaleza

Durante la década de los setenta, muchos países a nivel mundial experimentaron cambios en los gobiernos totalitarios de la época que perpetraron un sinnúmero de actos delictivos, asesinatos brutales y crímenes injustificables a la luz de los principios religiosos, éticos y morales que han orientado a la humanidad a lo largo de la historia.

Las condiciones que afrontaba en su vida personal por la ruptura de los lazos que conectaban la filosofía con la tradición, la confusión con la que visualiza el futuro ante los escenarios de guerra que agobiaban a la humanidad, la situación social de la época, la realidad política caracterizada por el manejo de los gobiernos totalitarios que pretendían

lograr la dominación de los individuos en distintos territorios, y el hecho de tener que presenciar los importantes acontecimientos acontecidos en Jerusalén a partir del juicio de Adolf Eichmann —quien participó en atroces crímenes cometidos en la Alemania Nazi liderada por Adolfo Hitler—, llevan a Hannah Arendt a manifestar un marcado interés y preocupación por reelaborar el concepto de *mal radical*, inicialmente definido por Kant como “la decisión de actuar siempre en contra de la ley moral” (Kant, 2001, p. 128) —pero aún vigente en la historia del mundo contemporáneo—.

Arendt centra su interés en el concepto de *mal* movida por las realidades que durante años ha tenido que observar en los campos de concentración y exterminio fascistas. Estos, regidos por el proyecto nacional socialista (nazi), buscan la destrucción y el exterminio humano, y convierten al individuo, bajo la lógica del sistema totalitario, en un objeto maleable que carece de individualidad y que no cuenta con ninguna posibilidad de reacción, reclamación o protesta ante la crueldad y el atropello de los que es víctima. Frente a esta situación, Arendt afirma:

Los campos son concebidos no solo para exterminar a las personas y degradar a los seres humanos, sino para servir a los fantásticos experimentos de eliminar, bajo condiciones científicamente controladas, a la misma espontaneidad como expresión del comportamiento humano y de transformar a la personalidad humana en una simple cosa. (Arendt, 1993, p. 297)

En el pensamiento arendtiano, el término *mal radical* es usado para describir una de las características más representativas de las sociedades totalitarias durante el siglo xx. En ellas, el poder político se convierte en absoluto y atenta contra la vida de los individuos y las relaciones humanas. Un ejemplo claro de esta horrible realidad se observa en los campos de concentración y exterminio humano, dentro de los cuales predominaban los genocidios, el terror, el sufrimiento, la tortura, los asesinatos en masa y la aniquilación del ser humano tanto a nivel físico como ético y moral. Medidas como estas son las únicas que permiten la dominación humana a partir de la violación total de los derechos humanos del individuo. Dentro de los campos de concentración

lo que está en juego es la naturaleza humana como tal, y aunque parezca que estos experimentos no lograron modificar al hombre, sino solo destruirle, creando una sociedad en la que la banalidad nihilista del *homo homini lupus* es consecuentemente realizada. (Arendt, 1993, p. 299)

Los sucesos presentados en los campos de concentración posicionaron el nazismo como el modelo por excelencia del régimen totalitario. Este acepta que todo es susceptible de ser destruido mientras no responda a los patrones de comportamiento unificados. Por esta razón, “los que aspiran a la dominación total deben liquidar toda espontaneidad, tal como la simple existencia de la individualidad siempre engendrada y perseguirla hasta en sus formas más particulares, sin importarles cuan apolíticas e inocuas puedan parecer” (Arendt, 1993, p. 298). Con esta ideología es posible lograr la dominación total. El *mal radical* hace preso al individuo de su propia historia; le impide reaccionar, renacer, defenderse; lo distancia de la natalidad; elimina su espontaneidad en la medida en que lo aísla y lo reduce; en definitiva, lo condena al exterminio total.

La destrucción de la condición humana es un proceso que debe atravesar tres momentos cruciales para llegar al exterminio. Hannah Arendt plantea que la personalidad del individuo describe tres aspectos fundamentales que hacen posible su interacción con el otro y sobre los cuales es necesario atentar para lograr su dominación sin aniquilar el cuerpo. Tan solo con la eliminación de la persona jurídica, la persona moral y la personalidad individual del sujeto, se logra su anulación total y su sometimiento.

Según lo planteado por Arendt, la *muerte de la persona jurídica* del hombre implica su exclusión total de su comunidad, de su derecho a la propiedad y al trabajo; lo masifica; destruye su individualidad; lo obliga de forma radical a perder el derecho a tener derechos; le quita la protección de la ley y del carácter de legalidad sobre su propia condición humana; facilita que sean aceptadas las soluciones totalitaristas de un sistema —aunque incluyan políticas criminales hacia la humanidad—, y asesina totalmente la persona jurídica del individuo.

A la luz de los planteamientos de la filosofía arendtiana, el segundo paso se traduce en la aniquilación de la persona moral del sujeto, la cual solo se rige por la acelerada eliminación en aras de la dominación. Bajo esta lógica se impide cualquier cambio dentro de los campos de concentración, se elimina la posibilidad de un grito de protesta en contra del régimen totalitarista, desaparecen las manifestaciones de solidaridad con el otro. En un contexto como este, el sujeto no puede reaccionar de manera voluntaria e incluso en múltiples ocasiones se ve obligado a transgredir las reglas morales de la sociedad, por ejemplo, cuando mata a otros individuos para salvar su vida y la de los suyos.

El tercer paso dentro del sistema totalitario para lograr la dominación en el interior de los campos de concentración es la destrucción de la personalidad del hombre y el ataque a su individualidad. Este busca convertir al sujeto en un animal reducido, incapaz de crear o de actuar espontáneamente; ubicarlo en la nada, en la ausencia de posibilidades; refundirlo en la lógica del mal radical, en la que no es posible razonar ni existe perdón ni castigo. En definitiva, la idea es convertir a los hombres únicamente en armas suficientes para que los unos pueden atentar contra los otros con un poder ilimitado que supera la propia humanidad del sujeto.

Los horribles fenómenos del totalitarismo nazi representados en los escalofriantes asesinatos cometidos al interior de los campos de concentración, los actos de brutalidad, la disposición de una maquinaria de guerra para el gobierno alemán, y los cuestionamientos morales y políticos suscitados por el juicio de Eichmann —quien fue capaz de cometer los crímenes más aborrecibles en la historia de la humanidad—, llevaron a Hannah Arendt a enfrentarse a la ruptura de los lazos interpretativos de la filosofía tradicional y a asumir una visión confusa del futuro. Estos factores la obligaron a trasladar la reflexión sobre el mal al plano político y a debatirse entre lo que hasta el momento había denominado *mal radical* y lo que pasó a designar *banalidad del mal*: “He cambiado de opinión y no hablo ya de ‘mal radical’ [...]. Ahora, en efecto, opino que el mal no es nunca ‘radical’, que solo es extremo, y que carece de toda profundidad y de cualquier dimensión demoníaca” (Arendt, 1993, p. 300).

La radicalidad del mal, como fue mencionado anteriormente, para lograr la dominación total, parte de la implementación de tres pasos que buscan la aniquilación total del individuo. Estos responden a un orden secuencial que inicia con la eliminación de la persona jurídica del sujeto mediante su exclusión del marco legal; luego aniquila a la persona moral al abolir la solidaridad humana, el factor mínimo capaz de garantizar la interacción entre los hombres, y los obliga a exterminarse unos a otros; finalmente, aniquila la dignidad humana al convertir al individuo en un ser superfluo incapaz de dar paso a un nuevo inicio, a una nueva vida o a recuperar su condición de humano, y destruye la individualidad: “destruir la espontaneidad, el poder del hombre para comenzar algo nuevo a partir de sus propios recursos” (Arendt, 1993, p. 302).

La concepción de *mal radical* planteada por Arendt mantiene una estrecha relación con las acciones de maldad y exterminio que el nazismo ejecutó en los

campos de concentración con el único fin de lograr la dominación total de la sociedad y de los seres que en esta habitaban. En contraposición, la *banalidad del mal*, concepto planteado posteriormente por la autora en su informe sobre el juicio de Eichmann, se encuentra relacionada con las motivaciones que tuvieron los victimarios para cometer distintos crímenes en el interior de los campos de concentración. La banalidad representa la eficiencia que posee el hombre como ser superfluo y su incapacidad para vivir en comunidad y con los otros.

El mal radical trae consigo la destrucción total de la esfera política en el interior de la pluralidad en la que habita el hombre, y afecta la continuidad de los acuerdos políticos pactados históricamente. Frente a este fenómeno, Arendt expresa:

Es la verdadera marca de contraste de esas ofensas que, desde Kant, llamamos 'mal radical' y sobre cuya naturaleza se sabe tan poco. Lo único que sabemos es que no podemos castigar ni perdonar dichas ofensas, que, por consiguiente, trascienden la esfera de los asuntos humanos y las potencialidades del poder humano. (1993, p. 316)

El término *banalidad del mal* es planteado por Hannah Arendt para referirse a las conductas de los hombres con mentalidad superflua y trivial. "Esta trivialidad no debe en absoluto conducir a una trivialización: precisamente porque es tan fácil y no exige cualidades humanas excepcionales es por lo que este mal es particularmente peligroso" (Tzvetan, 1993, p. 133). En la Alemania nazi se observó en aquellos sujetos que colaboraron de manera activa y dispuesta en la ejecución de actos atroces liderados por la maquinaria criminal que operaba en el interior de los campos de concentración, quienes, bajo la ideología del sistema totalitario, eran obligados a transitar hacia una condición de criminalidad aterradora contra los seres de su propia especie. Por causa de la dominación que regulaba su existencia, no podían realizar una distinción entre el bien y el mal; de esta forma, se vieron forzados a regir su comportamiento bajo la lógica del *todo es posible*, que permitía los asesinatos injustificados y aceptaba la perversidad y la maldad de los seres humanos.

La *banalidad del mal* dentro del sistema totalitario elimina la convicción en el actuar humano y exalta el comportamiento instintivo. Esta situación se hace visible cuando se elimina la humanidad tanto de las víctimas como de los súbditos —que deben ser amaestrados sin posibilidad de protestar con las herramientas necesarias para responder a las necesidades de dominación que plantea la ideología nazi—. Esta condición justifica el actuar de Eichmann, quien

se convierte en una clara muestra de la subjetividad que motiva al criminal durante la ejecución de sus delitos contra la condición humana bajo el cumplimiento de órdenes superiores que eliminan cualquier opinión o sentimiento en el actuar.

Ser consecuente, actuar con convicción y tener libertad de decisión son posibilidades a las que no pueden acceder ni las víctimas ni los súbditos dentro del sistema totalitario de la Alemania nazi, puesto que "el propósito de la educación totalitaria nunca ha sido infundir convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna" (Arendt, 1993, p. 324). Por ende, el sujeto se reduce a obedecer los mandatos que hacen sus superiores, los cuales se encuentran orientados hacia el dominio y el distanciamiento de la realidad, y solo permiten la participación directa en las políticas de exterminio nazi.

A partir del juicio de Eichmann, Arendt pasa a denominar el *mal radical* como *banalidad del mal*. Con este cambio, los atroces hechos ocurridos en el interior de los campos de concentración de la Alemania nazi son considerados actos injustificables que carecen de castigo o perdón por la inexistencia de explicaciones lógicas que sustenten su ejecución. Estos demuestran la capacidad que tiene el hombre para hacer el mal como una forma de extremar su egoísmo hasta el punto de convertirse en una marioneta de sistema totalitario, movido por el afán de conseguir riqueza y poder.

El mal se banaliza cuando el autor o victimario ejecuta actos atroces sin un mínimo de conciencia sobre su impacto. El mal absoluto, desde la lógica arendtiana, mantiene una estrecha relación con los crímenes del nazismo, los cuales excedieron los límites de la muerte con la aniquilación de la espontaneidad del sujeto y el deseo de dominación total, que desde cualquier óptica resultan imperdonables por sus exageradas dimensiones.

La banalidad del mal se hace presente en la cotidianidad del individuo cuando el hombre del común, producto de su despreocupación por la propia vida humana y por el bienestar general, se hace preso de sus deseos individuales, se convierte en un criminal y comete actos monstruosos para materializar sus intereses particulares.

A partir de la concepción de la *banalidad del mal*, Hannah Arendt proporcionó a la humanidad las bases teóricas para enfrentar, a la luz de múltiples situaciones de guerra y violencia, el significado del mal a lo largo de la historia. Este se entiende bajo la lógica de la superficialidad con la que actúa el hombre

cuando asume el papel de victimario para aniquilar cruelmente las ilusiones de sus iguales con la barbarie de su actuar.

El concepto de *perdón* y la *promesa*

En el proceso de interacción que establece el hombre con sus semejantes, constantemente se enfrenta a tensiones que dificultan su convivencia y afectan su relación con el otro. Ante dichas condiciones, la acción de perdonar permite “el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo; es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido” (Arendt, 1993, p. 266). Esta subyace como una alternativa de reconciliación para cada una de las partes que intervienen en un conflicto, ya que posibilita el olvido, previene el rencor y reduce el deseo de venganza y castigo que suscita en el hombre cualquier ataque en su contra.

A diferencia de la tradición cristiana, en la que el *perdón* es la salvación después de la muerte, en el pensamiento arendtiano se encuentra relacionado con una noción de carácter político que vincula la acción en la pluralidad de los asuntos humanos; por ende, está desligado totalmente de aspectos metafísicos o de tradiciones religiosas tanto cristianas como judías (Arendt, 1993).

La acción de perdonar permite estructurar el mundo de las relaciones humanas, transformar el orden de lo establecido y recuperar el sentido de la política, pero, a la vez, puede propiciar en la pluralidad dos problemas claramente identificados: en primer lugar, la *irreversibilidad*, ya que el individuo en su cotidianidad, cuando ejecuta una acción, no puede resarcirla por ningún medio; en segundo lugar, la *impredecibilidad*, puesto que tampoco puede atar su acción a las condiciones que asumirá en la posteridad. Ante dichas problemáticas, Hannah Arendt plantea el *perdón* y la *promesa* como alternativas de salida frente al carácter irreversible de la acción humana (Arendt, 1995, p. 106).

Con base en los presupuestos anteriores, la *acción*, entendida como la manifestación clara de la *vita activa* entre los hombres y la única condición para la acción humana dentro de la pluralidad, puede ser modificada en su realización mediante el perdón y, por medio de la promesa, es posible evitar que el sujeto propicie la repetición de acciones en su interacción con los demás. Por esta razón, perdón y promesa poseen un valor fundamental dentro del espacio público, pues estas adquieren sentido únicamente ante la presencia de la pluralidad, ya que permiten el reconocimiento del otro como un ser semejante en su condición de humano.

Sin el perdón en las relaciones humanas, los hombres vivirían presos de las consecuencias causadas por cada uno de sus actos. Sería imposible retomar la normalidad de la existencia, reiniciar procesos, despojarse de ataduras; la vida del sujeto y su actuar estarían condicionados por los errores del pasado — que notoriamente carecen de rectificación y enmendadura—. El perdón, sin la existencia de una promesa firme de parte de cada uno de los miembros que participan en el conflicto, simplemente obligaría los individuos a perder su identidad y a “vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos, oscuridad que solo desaparece con la luz de la esfera pública” (Arendt, 1993, p. 257). En la esfera pública, los hombres establecen contacto con otros y en dicha interacción es posible reafirmar la identidad tanto de quien promete como de quien se compromete a cumplir. A partir de lo expresado en líneas anteriores, el perdón y la promesa son dos actividades que hacen parte de la acción, ya que adquieren sentido en la pluralidad mediante la interacción que el hombre establece con otros.

Arendt reconoce a Jesús de Nazaret como el encargado de iniciar la historia del perdón en la humanidad (Arendt, 1993, p. 259), pero este va más allá. Surge en la pluralidad humana como la acción que anula los efectos generados por un hecho negativo del pasado que atenta contra el bienestar y la integridad de las partes enfrentadas, y abre la posibilidad de que los sujetos que intervienen en un hecho irreversible puedan convivir en la posteridad —aunque no garantiza que puedan reconstruir una relación estrecha—. El acto de perdonar libera al hombre de su pasado, le permite revertir las consecuencias de sus actos y dar vida al concepto de *natalidad*. Este último introduce la esperanza a la política y, en palabras de Arendt, representa la posibilidad de un nuevo comienzo en el que el hombre hace uso de su libertad para interactuar con otros en un ámbito de respeto, justicia y amistad, y favorece la existencia del sujeto en plural.

La promesa representa dentro de la pluralidad una posibilidad de unión entre los hombres, ya que exalta dos elementos fundamentales que caracterizan a la condición humana: la singularidad, que diferencia y hace único a cada individuo respecto del otro; y la igualdad, que los hombres comparten como seres humanos y, a la vez, genera seguridad ante el ambiente de desespero y desconfianza que trae consigo el actuar humano (Arendt, 1993).

El perdón y la promesa conservan una estrecha relación con la acción, ya que reafirman la capacidad con la que cuentan los hombres para actuar

y enfrentar las consecuencias irreversibles de sus actos. Así, dan paso a un nuevo comienzo y distancian radicalmente el odio y la rabia que originan el deseo de vengar las faltas irreversibles.

Según los planteamientos del pensamiento arendtiano, el perdón representa una experiencia propia del ámbito político que se hace manifiesta en la pluralidad humana e invita a los hombres a comprender que los actos dentro de la interacción de los sujetos son impredecibles. Por esta razón, es el único mecanismo existente para remediar el impacto que el actuar genera en los demás.

Discusión

Con los planteamientos realizados en *La condición humana* sobre la acción, el mal radical, la banalidad del mal y el perdón, Hannah Arendt invita, por un lado, a superar la concepción que tradicionalmente ha llevado a la humanidad a relacionar el mal con la monstruosidad que tienen algunos hombres al actuar. Por el otro, a exaltar dentro de su pensamiento la idea de que las acciones motivadas por la maldad pueden ser ejecutadas por hombres del común sin ningún tipo de distinción, quienes, regidos por el egoísmo de sus pensamientos tanto a nivel cultural como político, moral y religioso, son capaces de ocasionar el mal radical o absoluto a quienes les rodean. Por lo tanto, se hace necesario dignificar de nuevo, devolver de alguna manera lo que se les ha quitado. Un gran recurso es la voz, la posibilidad de expresarse frente a lo vivido, pues, a través de esta, la víctima recupera su acción política; sin la oralidad no sería posible participar en un sistema vigente, como, por ejemplo, en un proceso judicial (Rigalt, 1957).

Brindar espacios de socialización armoniza con el pensamiento arendtiano frente al perdón, pues representa una experiencia propia del ámbito político que se hace manifiesta en la pluralidad humana e invita a los hombres a comprender que los actos dentro de la interacción de los sujetos son impredecibles. Por esta razón, es el único mecanismo existente para remediar el impacto que el actuar genera en los demás. El perdón “es una facultad capaz de engendrar libertad al romper las cadenas que atan tanto al agente a su acto como a las víctimas a su dolor y resentimiento (Latella, 2006, p.115). Es la única forma de posibilitar la acción y de rehabilitar las relaciones humanas, las cuales deben partir del interés que tanto víctima como victimario sienten por vivir en comunidad y por mejorar, bajo el principio del respeto, las condiciones en las que interactúan con el otro para superar el impacto del mal previamente causado.

En el ámbito colombiano, la oralidad como un camino hacia el perdón, de acuerdo con lo propuesto por Arendt, es posible porque, como se mencionaba en apartados anteriores, la guerra ha estado en cada una de las etapas históricas del país. Hay una necesidad de escuchar para dignificar la condición de cada persona a través de su propia voz, sin importar la edad de la víctima o del victimario. De ahí que espacios como la escuela deben hacer posible el diálogo de una sociedad dolida y doliente, y erigirse en lugares donde las experiencias vividas por los niños y jóvenes tengan la posibilidad de establecer su relación temporal con el presente y el pasado (espacios de experiencias), y el pasado y el futuro (horizonte de expectativas) (Koselleck, 1993, p. 335). Esto permitiría, además, tener una visión de la cultura y la sociedad (Carli, 2011, p. 3) con el paso de los años. Una muestra de la importancia de socializar sobre la verdad, la justicia y la reparación es la investigación que viene realizando el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) sobre diferentes relatos de quienes fueron niños en los ochenta y los noventa para comprender la Colombia actual (Cárdenas y Torres, 2013).

De hecho, con el pensamiento de Arendt se puede considerar que un campo como la literatura desempeña un papel esencial en el proceso de perdonar, no solo porque facilita la tarea de conservar la memoria, sino también porque materializa lo que cuentan los actores. De esta forma, los escritores son mediadores que hacen públicos los hechos e incentivan el diálogo necesario entre la víctima y el victimario. Así lo hace, por ejemplo, Yolanda Reyes con las historias de los niños que han tenido que ver la violencia con sus propios ojos, o el registro que hace el Banco de la República con documentos como *Los niños piensan la paz*.

Con todo esto, se puede decir que los planteamientos de Hannah Arendt frente al perdón y la promesa invitan tanto a víctimas como a victimarios en la actualidad a promover un nuevo comienzo, a reaparecer desde la cotidianidad de su existencia, a volver la vista atrás para encontrar los argumentos necesarios que permitan comprender los inexplicables actos de barbarie y violencia que han causado tanto dolor a la humanidad para, de esta forma, lograr cambiar la ruina habitual que caracteriza los asuntos humanos por una convivencia basada en la comprensión de su oralidad y corporalidad, así como en el respeto del sujeto singular que habita en la pluralidad con sus semejantes.

Conclusiones

Analizar el concepto de *perdón* dentro del pensamiento de Hannah Arendt permite comprender de forma objetiva las problemáticas de muerte, violencia y destrucción que han dejado a la humanidad —y, por ende, a Colombia— los grandes periodos de guerra durante su paso por la historia y que aun en nuestros días, estos se hacen visibles en la cotidianidad del actuar humano. Solo con el perdón pueden “engendrar libertad al romper las cadenas que atan tanto al agente a su acto como a las víctimas a su dolor y resentimiento” (Latella, 2006, p. 113). De esta forma, desde la noción de *condición humana*, Arendt presenta el perdón y la promesa como las únicas alternativas de convivencia entre la víctima y el victimario que permiten superar mediante la acción las consecuencias causadas por los actos irreversibles de los seres humanos. Estas posibilitan un nuevo comienzo y hacen explícita la corresponsabilidad del sujeto frente a los acontecimientos que se desarrollan en la pluralidad. El perdón facilita al individuo el acceso a un mundo común en el cual puede interactuar y comunicarse con seres singulares mediante la oralidad; pero, al mismo tiempo, este representa para Arendt un valioso principio de la vida política en el colectivo de la humanidad en el que habitan los sujetos. Entonces, la oralidad, como la posibilidad de recobrar una acción política, es un recurso que tienen víctimas y victimarios para lograr la paz. Por lo tanto, se debe garantizar en diferentes espacios, entre ellos, el educativo, el cultural, etc.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- Cárdenas, Y. y Torres, E. (2013). *Experiencias de infancia en los años ochenta y noventa en Colombia: memorias para repensar los compromisos con la verdad, la justicia y la reparación* (manuscrito de trabajo). http://contidderhuman.jus.gov.ar/2018/03/seminario/mesa_6/cardenas_mesa_6.pdf
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- Comesaña, G. (1997). El trabajo como productor del “artificio humano” en Hannah Arendt. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, (14), 99-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72589>
- Kant, I. (2001). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Latella, L. (2006). Análisis de la significación política de los conceptos de *perdón* y *promesa* en Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(35). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2760>
- León, J. (2019). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>
- Molina, J. (2009). *Caracterización del fenómeno del desplazamiento forzado a partir de la representación de los actores sociales y sus acciones* [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo].
- Naranjo, J. (2005). *Los niños piensan la paz*. Banco de la República.
- Rigalt, A. (1957). La oralidad en el proceso civil. En Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (ed.), *Derechos humanos. Órgano informativo* (pp. 126-164). López Maynes S. A.
- Saavedra, J. (2011). Hannah Arendt y el *animal laborans*. Reflexiones en torno a la condición humana posmoderna. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118941006>
- Sánchez, R. (s. f.). *Colombia: las guerras y el derecho a la paz*. http://www.bdigital.unal.edu.co/797/9/272_-9_Capi_1.pdf
- Tzvetan, T. (1993). *Frente al límite*. Siglo XXI.
- Villarraga, A. (2015). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014*. Fundación Cultura Democrática.

Apuntes para la reconceptualización de la *identidad docente* desde perspectivas deconstructivas. Hacia la noción de *identificación*

173

Notes for the Reconceptualization of Teacher Identity from Deconstructive Perspectives.
Towards the Notion of Identification

Notas para a reconceituação da Identidade Docente a partir de perspectivas desconstrutivas.
Em direção à noção de identificação

William Orozco-Gómez*

Para citar este artículo

Orozco-Gómez, W. (2023). Apuntes para la reconceptualización de la Identidad Docente desde perspectivas deconstructivas: Hacia la noción de Identificación. *Pedagogía y Saberes*, (58), 173-186. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16895>

* Candidato PhD. en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Docente de Cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. william.orozco1@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones alrededor de la categoría *identidad docente* y propone su resignificación y reconceptualización de acuerdo con las perspectivas deconstructivas desarrolladas por autores como Judith Butler y Stuart Hall. A nivel metodológico, se consideran operaciones analíticas al estilo derrideano, pues desentrañan lo *otro* que está inadvertido en el fenómeno identitario. En principio, se introduce el estado de la discusión y se reconstruyen elementos históricos y epistémicos del concepto, reconociendo enfoques de análisis y tensionando perspectivas esencialistas y constructivistas. Luego, se hacen consideraciones deconstructivas sobre la *identidad docente*, desde su contingencia, dislocación, carácter político y dinámicas de exclusión, que terminan prefigurando un *exterior constitutivo*. Finalmente, se propone privilegiar el concepto de *identificaciones docentes* en razón de los recursos simbólicos con los que operan los maestros.

Palabras clave:

identidad docente; identidad profesional; profesionalidad docente; identificación; deconstrucción

Abstract

This article presents some reflections on teacher identity as a category, proposing its resignification and reconceptualization according to the deconstructive perspectives developed by authors such as Judith Butler and Stuart Hall. On the methodological level, analytical operations are used in the Derridian style, unraveling the *other* that goes unnoticed in the identity phenomenon. In principle, the state of the discussion is introduced by the reconstruction of historical and epistemic elements of the concept, recognizing analytical approaches and emphasizing essentialist and constructivist perspectives. Then, deconstructive considerations are made about teacher identity, from its contingency, dislocation, political nature, and exclusion dynamics that end up prefiguring a *constitutive exterior*. It proposes to privilege the concept of *teacher identifications* due to the symbolic resources with which teachers operate.

Keywords:

teacher identity; professional identity; teacher professionalism; identification; deconstruction

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões em torno da categoria *identidade docente*, propondo sua resignificação e reconceitualização segundo perspectivas desconstrutivas desenvolvidas por autores como Judith Butler e Stuart Hall. No plano metodológico, são consideradas operações analíticas ao estilo derridiano, desvendando o “outro” que passa despercebido no fenômeno identitário. Em princípio, apresenta-se o estado da discussão e reconstroem-se elementos históricos e epistêmicos do conceito, reconhecendo abordagens analíticas e enfatizando perspectivas essencialistas e construtivistas. Em seguida, são feitas considerações desconstrutivas sobre a *identidade docente*, a partir de sua contingência, deslocamento, natureza política e dinâmicas de exclusão que acabam prefigurando um *exterior constitutivo*. Finaliza-se propondo privilegiar o conceito de *identificações docentes* em função dos recursos simbólicos com os que os docentes operam.

Palavras-chave:

identidade docente; identidade profissional; profissionalismo docente; identificação; desconstrução

Si un término se vuelve cuestionable, ¿significa esto que ya no puede ser utilizado, y que solo podemos usar términos que ya sabemos cómo dominar? [...] ¿Por qué a veces sentimos que si un término es desplazado de sus contextos previos y conocidos no podremos vivir, sobrevivir, usar el lenguaje, hablar por nosotros mismos? ¿Qué tipo de garantía procura este esfuerzo de remitir el acto de habla a su contexto originario y qué tipo de terror produce?

JUDITH BUTLER, *Lenguaje, poder e identidad*

Introducción

Se completan varias décadas desde cuando el sociólogo británico Richard Jenkins (1996) publicó su obra *Identidad social*, en la que subraya, entre otras cosas, que el concepto de *identidad* se había venido convirtiendo en una herramienta metodológica para entender la sociedad y sus fenómenos, hecho que reviste un problema epistémico y ontológico que ha reunido distintas ciencias humanas y sociales. Las reflexiones de Jenkins no excluyeron al campo educativo. Al respecto, el investigador estadounidense James Paul Gee (2000), tras realizar una exhausta revisión de literatura, adujo que la identidad se ha empleado como un lente para dimensionar la educación y su multiplicidad de circunstancias. De ahí que hoy en día todavía siga latente el debate frente a las identidades en este campo y, desde luego, la identidad de los maestros no está al margen de este proceso. Una de las variadas identidades que ha sido creada por los discursos dominantes es la *identidad docente*, la cual emergió y se consolidó como área de investigación desde 1988, con desarrollos significativos en países europeos como el Reino Unido (Beijaard *et al.*, 2004). En ese orden de ideas, Judith Butler (2002) insiste en que las *identidades* son creadas con propósitos políticos, pues son traídas al plano discursivo vehiculizadas por *vectores de poder*.¹ Un ejemplo claro de ello son las identidades de género o culturales que permanecen en el foco de la discusión cuando son requeridas por el liberalismo económico para afirmar su poder, ya sea mediante oposición, rechazo o presunta protección de los sujetos que están cobijados por las etiquetas producidas en el marco del juego político de las identidades. En virtud de lo anterior, se debe

tener cuidado con las identidades que se construyen discursivamente y el lugar que estas ocupan en el *mapa dinámico de poder*² donde están ancladas, ya que terminan por viabilizar determinados modos de posicionarse en el mundo y paralelamente constriñen otros modos de ser, pensar y actuar.

Ciertamente entonces, el problema de las *identidades docentes* no funge como asunto diáfano; este inculca relaciones de poder que procuran prefigurar determinados rasgos en los maestros. Actualmente, por ejemplo, podría decirse que la eclosión de discursos e investigaciones sobre las *identidades docentes* pueden asociarse, entre otras razones, a la hegemonía de políticas acerca de la llamada *calidad educativa*, toda vez que en diversos contextos del planeta se registran investigaciones que estudian la identidad del maestro y, en especial, la del *buen maestro* como garantía para el mejoramiento de los resultados en las pruebas estandarizadas (Day *et al.*, 2006; Chong *et al.*, 2011; Coe, Aloisi, Higgins y Major, 2014). Podría entenderse así que la investigación sobre la identidad de los maestros ha estado vigente en razón de los beneficios que ofrece a los engranajes económicos globales —en donde, como mucho, el maestro es entendido como trabajador estatal—. Esta situación amplía sus fronteras dada la fuerte precarización de la profesión docente alrededor del mundo, entre otras, por el creciente control de funciones profesionales (Apple, 1997), la intensificación de las actividades laborales (Hargreaves, 1992) y el bajo reconocimiento del que gozan los maestros en casi todos los países (Tardif y LeVasseur, 2018) —incluso se ha cuestionado el status profesional de los maestros, quienes, a secas, han sido definidos como semiprofesionales (Etzioni, 1969; Imbernón, 2001)—. En ese sentido, las identidades colectivas de los maestros no solo son investigadas y discutidas con la intención de ponerlas al servicio acérrimo de ideologías dominantes, sino que además actúan como contenedoras de representaciones sociales acerca de los modos en que se asume la profesión en ciertos contextos; es decir, el problema de las identidades de los maestros está conexo a la crisis de la profesionalidad docente en razón de los cambios y patrones culturales (Tenti, 2007).

En Colombia, por ejemplo, la política de formación de maestros declara que

1 En términos de Judith Butler (2002), la metáfora de *vector de poder* funge como posibilidad de lectura para las complejidades del poder contemporáneo, el cual se estructura desde cadenas complejas y convergentes. En lo que atañe a las identidades, los vectores tienen una dirección concreta respecto a lo que afirman y excluyen.

2 Al hablar de “mapa de poder”, Judith Butler (1997) alude a los territorios del plano social donde los sujetos pueden establecer posiciones espaciotemporales específicas. Así mismo, Butler (2002), a partir de los trabajos de Foucault y Derrida, define el *mapa de poder* como el conjunto de relaciones convergentes de poder y discurso que confluyen igualmente en relaciones de tiempo y espacio no tematizables.

la identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar? [...] ser educador con formación profesional para tal fin es ser pedagogo. (Ministerio de Educación de Colombia, 2013, p. 83)

Este tipo de discursos aparecen como *vectores de poder* que ejercen una potente fuerza performativa sobre los maestros. Empero, estos reduccionismos exceden las subjetividades de los maestros y permean asuntos vinculados a la disciplina científica que sustenta la profesión: la pedagogía, que, sin duda, no podría ser circunscrita a la mera enseñanza, así como tampoco podría adjudicársele al maestro únicamente la función de enseñar. ¿Acaso a los maestros no podrían también atañerles asuntos relacionados con el currículo, la formación, la cultura escolar, las relaciones pedagógicas, entre otros? ¿Se excluiría con ello la posibilidad de producir nuevo conocimiento pedagógico desde identidades que se abran a la idea, por ejemplo, de un maestro investigador? En este punto, los profesores Runge *et al.* (2015), tras hacer una radiografía de las limitadas conceptualizaciones de la pedagogía en calidad de ciencia humana y social, y de los maestros como profesionales en Colombia, han llamado la atención sobre el proceso de configuración de un *campo profesional y disciplinar*³ donde se pueda reivindicar, entre otras, el lugar de los profesionales e intelectuales de la pedagogía.

En cualquier caso, las identidades y los discursos que las soportan afirman ciertas subjetividades y simultáneamente niegan otras, como bien lo han puesto de relieve Judith Butler y Stuart Hall, quienes han centrado sus trabajos alrededor de identidades marginadas, excluidas y sometidas a supresión en el plano social, respectivamente en identidades de género y culturales. Así entonces, este texto procura sostener como tesis que la categoría de *identidad docente* es insuficiente para conceptualizar los procesos simbólicos, contingentes, ambivalentes y volátiles que constituyen los maestros por vía de sus experiencias, interacciones y prácticas. Además, estos procesos son determinados por discursos dominantes acerca de su profesión y sobre educación y pedagogía, así como por las representaciones

sociales que se van tejiendo respecto a la actividad profesional. Todo ello prefigura un *statu quo* sobre los maestros y sus funciones profesionales. Ahora bien, una posible salida a esta insuficiencia epistemológica puede ser encontrada en el concepto de *identificación*, inicialmente propuesto desde el psicoanálisis, pero que se recupera en los trabajos de autores como Stuart Hall y Judith Butler. Al desarrollar una suerte de perspectiva deconstructiva sobre la identidad, ellos advirtieron su condición fracturada, dislocada y temporal. Este ejercicio debería desplazarse a los estudios de la *identidad docente* para comprender de esa manera los posibles efectos performativos y los influjos políticos que se ejercen sobre las subjetividades de los maestros.

Para tal propósito, en este artículo de reflexión inicialmente se reconstruyen algunos elementos históricos y epistémicos del concepto de *identidad*, mostrando desde este devenir ciertos enfoques que se han configurado para su abordaje. Lo anterior actúa como base para presentar consideraciones sobre la categoría de *identidad docente* desde una perspectiva deconstructiva que se apoya en los resultados de algunas investigaciones que empiezan a brindar indicios de estas situaciones. Estas investigaciones, si bien no son muy recientes, ofrecen pistas importantes para deconstruir las *identidades docentes*, toda vez que la mayor cantidad de trabajos investigativos en este campo las presentan de modo afirmativo, neutral y esencialista —aunque estos también son relevantes para el propósito de este artículo justamente en términos de situar el panorama de lo predominante y entrever asuntos del *statu quo* prefigurado en esta área—. A nivel metodológico, se acude al análisis como actividad intelectual para descomponer en unidades el fenómeno, revisar los elementos disecionados y desentrañar en ellos otros sentidos. Con ello nos acercamos a la deconstrucción derrideana, en términos de buscar lo *otro* que parece inadvertido. Así pues, podría decirse que las reflexiones aquí presentadas son resultado de un ejercicio analítico de deconstrucción de las miradas afirmativas de las identidades docentes que al tensionarse permiten su resignificación y reconceptualización.

Reconstrucción histórica y epistémica del concepto de *identidad*: estado de la discusión

Desde la antigüedad, los filósofos griegos fijaron su atención en la identidad y trataron de develar lo que consideraron como *esencia* para generar una imagen universal e invariable del ser; de ahí que las raíces

3 A partir de la propuesta colombiana generada por Runge *et al.* (2015), en este texto se entiende el campo disciplinar y profesional de la pedagogía como “un espacio de producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógico-teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de la dispersión” (p. 51). En este campo, se sitúan los profesionales e intelectuales de la educación y la pedagogía, así como sus lugares de enunciación discursiva respecto a las problematizaciones emergentes de ella.

griegas de identidad *eotiv* refieran el 'es' de una sustancia. En sus análisis del concepto, Daros (2005) advirtió que para Platón la identidad se situaba en el mundo sensible, tras representarse como copia eterna e inmutable del mundo inteligible; por su parte, Aristóteles establecía la existencia de varias formas del *ser*, pero, pese a ello, este seguiría siendo la misma entidad. En la Edad Media, San Agustín también se interesó por la identidad del ser, pero esta vez acrisolada por la moral y la religión, y concluyó que esta podría encontrarse al mirar el interior del hombre o, en otras palabras, buscar el ser del alma. Según esta reconstrucción, Descartes fue definitivo durante la entrada de la modernidad, pues, desde su perspectiva cartesiana, la identidad apareció como un objeto que no tenía mucho sentido, ya que el saber era más relevante que el ser. Por otra parte, si se acude al diccionario de filosofía de Ferrater (1975), se reconocen otros elementos importantes para situar el concepto de identidad en la modernidad, puesto que varios autores modernos iniciaron su crítica al problema de la identidad metafísica. Este es el caso de Hume, para quien no existía el *yo idéntico* sino, más bien, la casualidad y la semejanza. Kant concordó en la misma crítica, pero expuso que la identidad del sujeto trascendental estaba incidida por sus múltiples representaciones. Heidegger se sustentó en la idea de *dasein* (ser-ahí) para aludir al proyecto que podría emprender el hombre de *ir siendo* sí mismo, lo que se contrapone a la idea clásica de inmutabilidad. Incluso, también podrían contarse los discursos de Nietzsche en los que apuntó a disolver cualquier idea de identidad.

Si se tratase de configurar una suerte de radiografía acerca de las discusiones más recientes de la identidad, deberían ponerse de manifiesto al menos cinco ideas clave en las reflexiones sobre ella. Primeramente, debe advertirse su potencial simbólico; ya Freud (1921), desde el psicoanálisis —aunque no hablase propiamente de *identidad*—, esbozó algunos elementos para pensarla desde la noción de *yo*, así como sus intercambios y conflictos con el *ello* y el *superyó*. En esa dirección, la identidad actuaría como construcción psíquica de orden consciente e inconsciente que le permite al sujeto organizar sus experiencias perceptivas en el plano simbólico. En efecto, la identidad no podría capturar la *verdad* del sujeto y, en virtud de su condición dinámica, el psicoanálisis privilegió el concepto de *identificación*. En esa misma perspectiva, Lacan (2009) propuso el *estadio del espejo*. Aludió a cómo los procesos de identificación se movilizan simbólicamente entre imágenes reflejadas e imágenes imitadas desde el orden social.

Tanto Lacan como Freud consintieron el papel del deseo en las identificaciones: toda identificación se moviliza simbólicamente en el *deseo del otro y lo otro*.

Una segunda idea refiere que las identidades aparecen como construcciones subjetivas influidas por relaciones e interacciones sociales, perspectiva que más tarde se ha conocido como constructivismo. Uno de los representantes de esta tendencia fue Erikson (1959), quien puso de relieve la crisis a la que asiste de forma permanente la identidad. Describió ocho conflictos que esta enfrenta durante su proceso de configuración y la conceptualizó en términos psíquicos, biológicos y sociales. Similarmente, otros autores apalancaron la noción de *influjos sociales* sobre los procesos identitarios. Mead (1993), por ejemplo, pensó en una identidad estable e incidida por interacciones sociales mediadas por el lenguaje y la experiencia. Goffman (1959) indicó la incidencia de la estructura social en las identidades personales y sociales, aparte de llamar la atención sobre los procesos de negociación conexos con las atribuciones y estereotipos culturales que dan origen a las identidades según la situación.

Como tercer punto, algunos autores han sindicado la identidad a la narración. Giddens (1995), además de vincular el problema de la identidad con la modernidad, brinda indicios para revelar su potencial narrativo. Este asunto también está presente en la obra de Ricoeur (1996), quien diferencia *identidad personal* e *identidad narrativa*. Entiende esta última como una forma de ser sí mismo para los otros, basada en un juego de relatos históricos y ficticios que al entrecruzarse explicitan la subjetividad. A lo sumo, Ricoeur acentúa en la relación entre identidad y alteridad, ya insinuada por otros autores.

Una cuarta idea tiene que ver con las relaciones de poder que atraviesan la construcción de la identidad, así como su análisis y estudio. Al respecto, Derrida (1982) asumió la identidad aunada al discurso y, al mismo tiempo, al poder. Presupuso que esta solo podría tomar lugar a partir del *otro*; sin el *otro* no sería posible afirmar ninguna forma de identificación. En esa misma línea, Foucault (1973) tensionó el concepto y aunque en su perspectiva no se habló directamente de identidades, sostuvo que los procesos de prefabricación subjetiva o de *subjetivación* son legitimados desde dispositivos articuladores de discursos de dominación. En un lugar de enunciación semejante, Bourdieu (1988) trató la identidad desde la práctica social y subrayó que sobre ella confluyen representaciones mentales y objetales mediadas por luchas de poder.

Como quinta y última idea, deben explicitarse algunos discursos que han tensionado la idea de identidad, es decir, que más allá de afirmarla han procurado erosionar su contenido. En ese contexto, Hall (2003) acuñó la idea de identidad pero desde el borramiento de lo distinto. En esto coincide con Butler (2007), quien plantea que el problema de la identidad, como construcción discursiva, opera por exclusión. Conexos a estas ideas, se encuentran los trabajos de Laclau (1993), quien reconoce que las identidades operan políticamente como actos de poder que hacen lícitas ciertas *marcas* para censurar algunas subjetividades. Este aspecto está presente también en Žižek (2008), quien explicó además que la identidad se consolida sobre puntos nodales que provienen del espacio ideológico, lo que hace plausible la idea de identificación. En otras palabras, para estos autores las identidades viabilizan determinados sujetos según las culturas dominantes y desplazan a las zonas abyectas algunas formas de subjetividad que son constitutivas de lo hegemónico.

Como se ha podido notar hasta aquí, el abordaje de las identidades no es reciente. Desde la antigüedad se ha conservado latente el interés por *quién es el sujeto* y las cuestiones que intervienen en su construcción subjetiva. Este asunto se ha reelaborado desde diversas formas de enunciación prefiguradas según las imágenes de hombre y las intenciones de análisis que se han promulgado en cada contexto histórico-político. A partir de estos abordajes, Stuart Hall (2010) advierte la existencia de tres grandes conceptos de identidad, a saber, el del *sujeto en la Ilustración*, el *sujeto sociológico* y el *sujeto posmoderno*, los cuales, en otras lecturas, se han constituido en tres enfoques para su análisis: esencialista, constructivista y deconstructivo (Brubaker y Cooper, 2001; Butler, 2002). En el esencialismo, la pregunta es por una identidad inmutable y unificada; en el constructivismo, la identidad parece ser ahistórica y producto de la construcción social; y en la perspectiva deconstructiva la identidad actúa en medio de su fluidez, contingencia y complejidad, haciendo conscientes las relaciones de poder y las fuerzas performativas que se enmascaran en su configuración.

Consideraciones deconstructivas acerca de la *identidad docente*

De acuerdo con la revisión de la literatura sometida a análisis, se encuentra un conjunto de estudios que son soporte de los demás en lo que refiere a la conceptualización de las *identidades docentes*. Si bien estos trabajos no son recientes, como se expresó pre-

viamente, son importantes ya sea porque permiten entrever opacidades o porque son representativos de la mirada afirmativa que aquí se quiere erosionar. De esta manera, a la hora de conceptualizar la *identidad docente* pueden encontrarse múltiples delimitaciones; sin embargo, podrían sugerirse dos tendencias un tanto más fuertes en la literatura disponible al respecto.

La primera se articula con la influencia ejercida por los fenómenos sociales, culturales y políticos sobre la docencia, que prefigura imágenes de maestro válidas según las estructuras y demandas sociales (Chong *et al.*, 2011; Beijgaard *et al.*, 2004; Tickle, 2000). Según estas investigaciones, la identidad docente se constituye siempre en relación con las atribuciones realizadas por otros y configura una suerte de representación social sobre la profesión docente. Una segunda tendencia en la conceptualización de la *identidad docente* tiene que ver con las construcciones personales que consolida el maestro a modo de autocomprensión, autorreflexión o narración de sus experiencias en calidad de sujeto que habita el escenario profesional (Beauchamp y Thomas, 2009; Bolívar, 2007; Coldron y Smith, 1999; Coldron y Smith, 1999; Grootenboer *et al.*, 2006). Estas conceptualizaciones son más afines con los asuntos intrínsecos de la personalidad del maestro, que terminan siendo explicitados en sus propios discursos y, en particular, en sus narraciones sobre sí; además, acentúan en los vínculos con la identidad personal, la cual es inherente allí al ejercicio profesional. Sin embargo, estas definiciones parecen insuficientes para referir la complejidad de los procesos simbólicos que permean la constitución identitaria de los maestros en el marco de su profesión, pues subyacen en ellas conceptualizaciones afines, más bien, a los propósitos políticos a los que sirven y que circunscriben al plano afirmativo.

En consecuencia, entender las *identidades docentes* de manera afirmativa no solo es limitado sino riesgoso, pues al inadvertir las estructuras de poder que están entramadas tras ellas, concomitantemente terminan proliferándose representaciones sociales que podrían estereotipar las subjetividades de los maestros para el servicio de los intereses de ideologías dominantes. De ahí que sea ineluctable repensar la forma en que se conceptualiza la identidad en el marco de los debates acerca de la profesión docente, de modo que se admitan otras aristas del problema. Para efectos de desplazar la categoría de *identidad docente* a un lugar de enunciación más deconstructivo, se proponen como herramientas metodológicas las reflexiones de Stuart Hall y Judith Butler. Es de aclarar que estos no son los únicos autores que

hacen elaboraciones deconstructivas frente a las identidades y que tampoco han centrado sus estudios en las identidades de los maestros. Sin embargo, sus esfuerzos teóricos pueden ofrecer una mirada fractal del problema de las identidades que puede trasladarse al plano de las identidades docentes. A continuación, se desarrollan algunas consideraciones sobre el tratamiento de la identidad en enfoques más deconstructivos.

Inestabilidad, ambivalencia y contingencia

La herencia legada por el esencialismo hace pensar que las identidades, para este caso, las identidades docentes, refieren presuntos núcleos subjetivos estables y constantes que persisten en los sujetos pese a las variaciones espaciotemporales. En ese sentido, Stuart Hall (2003) sostiene la necesidad de deconstruir el concepto mismo de *identidad* en la medida en que no es posible seguir hablando de identidades originarias, cuya naturaleza se ha mostrado desde algunas perspectivas como integral y unificada en un *yo coherente*. En contraposición, Hall (2010) argumenta que las identidades están fracturadas, compartimentadas y dislocadas, incluso aduce, en concordancia con Butler (2002), que en el sujeto confluyen múltiples identidades que pueden resultar ambivalentes. De hecho, Gee (2000) reportó que aunque los maestros exhiben una *identidad principal*, también pueden generarse multiplicidad de expresiones identitarias según sus estados internos y la relación permanente con los contextos sociales. Day *et al.* (2006) distinguen tres identidades docentes: identidad profesional, identidad personal e identidad situada. Con esta última aluden a las posiciones de identidad que asume el maestro de acuerdo con el contexto. Sin embargo, la existencia de pluralidad, de *subidentidades*, no es un hallazgo reciente. Previamente, Mishler (1999) reportaba que un grupo de artistas en Estados Unidos presentaba múltiples identidades, inclusive antagónicas que podían entrar en conflicto. Así entonces, en el tratamiento de las identidades debe ponerse de manifiesto que el maestro, como cualquier sujeto social, posee varios modos de ser según los influjos contextuales, por lo que la investigación de este proceso debe inscribirse en coordenadas tiempos y espacios particulares. De lo contrario, se estaría nuevamente preconizando una idea esencialista que persigue inmovilizar un posicionamiento que es dinámico e inestable, por lo cual, al hablar de *identidad docente* es preciso preguntarse por el dónde y el cuándo, y advertir que los sujetos que allí se presentan actualmente no son necesariamente aquellos que se procuraron representar.

De acuerdo con lo anterior, Hall (2003) propone otorgar mayor plausibilidad a la noción de *identificación*, asunto en el que concierne con Butler (2002), quien subraya que estas nunca se materializan plenamente y son persistentemente volátiles en virtud de la iterabilidad que “constantemente se las reordena, se las consolida, se las cercena, se las combate y, en ocasiones, se las obliga a ceder” (Butler, 2002, p. 159). A pesar de estas condiciones, Butler insiste en que la identificación tiene un potencial eminentemente productivo y transformador en el marco de la configuración subjetiva, pues “esta identificación no es meramente transitoria o esporádica, sino que se transforma en una nueva estructura de identidad; de hecho, el otro se convierte en parte del yo por medio de la interiorización constante de los atributos del otro” (2007, p. 138). En ese sentido, convendría hablar mejor de *identificaciones docentes* para ser congruente con su inestabilidad, mutabilidad y contingencia. Algunos estudios en el área brindan indicios acerca de la *identidad docente* como construcción dinámica y mutable que puede alterarse a lo largo del tiempo, así como experimentar procesos de recomposición, entre otras razones, por las percepciones acerca de sí mismo (Beijaard *et al.*, 2000), las reflexiones acerca de su propio desempeño (Maclean y White, 2007) y la comprensión de su propia individualidad (Beauchamp y Thomas, 2009). Estos procesos de transformación presentan repercusiones y movimientos en los sentidos de autoeficacia, compromiso, resiliencia, bienestar y efectividad por parte del maestro (Day *et al.*, 2006).

Performatividad: entre restricción e iteración

Otro tema para considerar en la deconstrucción de la identidad reside en su carácter performativo. Para Butler (2002), la performatividad no solo es entendida como actuación y representación (siguiendo la metáfora teatral), sino como el imperativo de normas previas que el sujeto no puede suprimir voluntariamente, ya que este “no crea las normas [...] estas normas que rigen la inteligibilidad del discurso están ‘decididas’ con anterioridad a cualquier decisión individual” (Butler, 1997, pp. 214-215). Ahora bien, las normas se reproducen a través de la memoria como práctica de autoridad sobre los sujetos y de forma inconsciente toman envergadura mediante los discursos que, según Butler, pueden herir, constituir o interpelar según su naturaleza. De esta manera, “la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler,

2002, p. 18). Adicional a lo anterior, la autora diferencia performance y performatividad argumentando que las actuaciones de los sujetos no son simplemente *realizadas*, sino que, de hecho, exceden la contingencia de los sujetos a partir de dos operaciones cruciales: restricción e iteración (Butler, 1997; 2002). La primera, en términos de las presiones simbólicas del poder, el cual prefigura márgenes constituidas por ritos, prohibiciones y tabúes. La segunda alude a que se producen de forma reiterativa citando convenciones previas del discurso, cuyo poder excesivo reside en lo simbólico.

En ese sentido, en términos de las identidades o identificaciones docentes, la performatividad cobra gran relevancia, pues, en virtud de su poder restrictivo e iterativo, define aquellas que son válidas, las que deben localizarse en la zona fronteriza y las que definitivamente han de diluirse. En este contexto pululan multiplicidad de discursos que estriban en la afirmación de ciertos modos de ser maestros y en la negación de otros, y que se consolidan como marcos restrictivos que regulan y viabilizan de modo performativo los ideales de maestro. Empero, esta performatividad no es propiedad exclusiva de algunas instituciones, sino que se configura desde *vectores de poder* derivados de las culturas y códigos dominantes, y se materializa a través de discursos, rituales y otras convenciones simbólicas.

Algunas investigaciones ya han venido reportando estos efectos performativos en las identificaciones de los maestros. En Australia, por ejemplo, Bloomfield (2010), a través de un estudio de caso alrededor de la experiencia de formación profesional de una maestra, analizó de forma retrospectiva su biografía, emociones y la estructura institucional donde se configuraron estas experiencias. Los resultados sugieren que estas experiencias resultan prescriptivas institucionalmente y que ejercen una presión simbólica sobre la identidad del maestro, de modo tal que pueda desempeñarse de ciertos modos y acomodarse a determinadas versiones de “buen maestro”. Asimismo, Bloomfield (2010) indica que estas experiencias se cifran en los cuerpos de los maestros en formación, que desde este estudio son reportados como vulnerables. De modo similar, Lanas y Kelchtermans (2015), tras reconocer que la formación de maestros actúa de manera normativa y prescriptiva en las identidades, indagaron por el contenido de estas normas en los procesos de subjetivación de 60 maestros en formación de una universidad finlandesa, y analizaron la configuración y reconfiguración de su *yo profesional* de acuerdo con estos marcos. Los investigadores concluyen la existencia de imágenes normativas que dan cuenta del *sentido correcto* de

ser maestro, a partir de las expectativas sociales y culturales, las cuales son encarnadas por los mismos estudiantes en sus subjetividades. Todo ello es consonante con lo planteado por Butler en sus estudios sobre género, que llaman la atención sobre los efectos discursivos en los sujetos; estos construyen identidades mediatizadas por la *repetición estilizada de actos*, lo que hace explícito el carácter performativo de los discursos sobre la identidad en virtud de la iteración de normas y convenciones sociales (Butler, 1997; 2022; 2007).

Un concepto clave entonces en la performatividad es el *cuerpo*, toda vez que este se constituye en el espacio simbólico donde se instalan un sustrato de convenciones y normas, y se configura así en memoria de estos sedimentos. Sin embargo, en el plano de las *identidades docentes*, poco se habla del cuerpo; por lo general, pareciera hablarse de modos de ser, pensar y actuar desligados de la carne, existentes solo en el plano intangible. En términos de Bourdieu (2007), el cuerpo es el fenómeno donde se genera una suerte de *mímesis práctica*, es decir, donde se incorporan los procesos de identificación en razón de las convenciones sociales, al mismo tiempo que se fraguan *habitus* que los mantienen regulados. En consecuencia, Butler (2002) subraya que el cuerpo reproduce y ritualiza las convenciones sociales produciendo los ya mencionados procesos de identificación; sin embargo, es la misma fuerza de los performativos la que moldea los cuerpos. En su opinión,

los performativos no solo reflejan condiciones sociales previas, producen además un conjunto de efectos sociales, y aunque estos no siempre son efecto del discurso ‘oficial’, sin embargo, influyen en el poder social no solo regulando los cuerpos, sino también formándolos. (Butler, 1997, p. 255)

En ese orden de ideas, el juego político de las identidades o identificaciones docentes no puede tomar envergadura al margen de las fuerzas performativas que intervienen en este proceso esculpiendo los cuerpos de los maestros. Estudios al respecto, aunque pocos, reportan efectos performativos de las identidades docentes y las representaciones sociales afines en los cuerpos de los maestros. Concretamente, Estola y Elbaz-Luwisch (2003) se ocuparon de analizar el lenguaje y las posiciones corporales de 20 maestros de Israel y Finlandia respecto a la enseñanza. Las conclusiones de esta investigación refieren que la enseñanza es una práctica que se encarna mediante la identidad de los maestros, justamente a través de sus propios cuerpos, que son culturalmente aprendidos y controlados. De ahí que Estola y Elbaz-Luwisch (2003) sostengan que el cuerpo funge como construcción

social modelada desde un *ethos* que legitima algunas posiciones corporales como las más deseables, según las expectativas respecto al comportamiento de un *buen maestro*. Este asunto ha sido posteriormente señalado en las indagaciones de Lanas y Kelchtermans (2015) al indicar que los maestros configuran la apariencia de sus cuerpos según marcos provistos por las instituciones.

Exterior constitutivo, exclusión y supresión

Para Butler (2002), las limitaciones de las perspectivas esencialista y constructivista de las identidades obedecen a que inadvierten los medios excluyentes con que estas operan, es decir, los *vectores de poder* no solo producen identidades sino que marginan otras que no son consonantes con sus ideales de sujeto. En este sentido, la filósofa judeo-estadunidense sostiene que en el trabajo con las identidades se ha inadvertido la existencia de un *exterior constitutivo*: “Paradójicamente, la indagación de este tipo de supresiones y exclusiones, mediante las cuales opera la construcción del sujeto, ya no es constructivismo ni tampoco esencialismo. Porque hay un ámbito ‘exterior’ a lo que construye el discurso” (Butler, 2007, p. 27). Desde la perspectiva de Butler (2002), esta vertiente sería más bien deconstructiva, aunque aclarando que allí se supera la idea de que todo es discurso y que los cuerpos desaparecen del plano de la reflexión. De este modo, cualquier proyecto deconstructivo tendrá que involucrarse en el análisis de las supresiones y exclusiones ejercidas por los esquemas reguladores generados en las identidades, los cuales jerarquizan a los sujetos estableciendo líneas fronterizas donde se define lo que es viable y lo que es abyecto. Esto último se entiende como las zonas inhabitables de la vida social que, si bien son excluidas, también se requieren para afirmar lo factible, ya que no es posible entender lo humano sin lo inhumano (Butler, 2002). En ese sentido, se

marca una frontera que incluye y excluye, que decide, por así decirlo, cuál será y cuál no será la materia del objeto [...]. Esta marcación tendrá cierta fuerza normativa y, en realidad, cierta violencia, porque solo puede construir a través de la supresión. (p. 32)

En este orden de ideas, ¿qué se margina con las identidad docentes dominantes?, ¿qué se considera abyecto o inviable en la profesión docente?, ¿cuáles son las posiciones no legitimadas para los maestros en el marco de su ejercicio profesional? Este tipo de cuestionamientos encuentra asidero en el análisis de las identidades o *identificaciones*, como se propone

nominarlas, desde la configuración del *exterior constitutivo*. Este concepto, inicialmente introducido por Derrida (1981, citado en Hall, 2003), permite entender la manera en que operan las identificaciones, ya que, al trabajar con la diferencia entre los sujetos, viabilizan ciertas constituciones identitarias y paralelamente excluyen otras (Butler, 2002; Hall, 2003). Para Butler (2002), cuando se habla de esta zona localizada fuera de las márgenes del poder, se alude a aquello que es necesario para darle materialidad a las identificaciones que se afirman por el poder performativo. Es decir, en ese exterior se ubica

lo indecible, lo inviable, lo inenarrable que asegure (y que, por lo tanto, no siempre logra asegurar) las fronteras mismas de la materialidad. La fuerza normativa de la performatividad —su poder de establecer qué ha de considerarse un “ser”— se ejerce no solo mediante la reiteración, también se aplica mediante la exclusión. (p. 268)

Esta perspectiva es consonante con Hall (2003), quien igualmente reconoce que las identificaciones requieren simbólicamente de aquello que niegan para poder configurarse; esto es, requieren excluir y dejar fuera de sus márgenes las identificaciones que le amenazan. En efecto, cualquier identificación “actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de ‘efectos de frontera’. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso” (p. 16). De ahí que Butler (2002) sostenga que estas fuerzas prefiguran una especie de *vectores de poder* que convergen en el plano social y actúan desde una suerte de violencia simbólica para excluir lo que no les es afín. Es conveniente entonces leer las normas y reglas que designan lo común, *normal* o ideal en las distintas comunidades, pues esas construcciones instituyen marcos normativos que modelan ideales de ciudadanos aceptables y son referentes en la constitución identitaria.

En el contexto de las identificaciones docentes no ocurre algo diferente, pues al afirmar ciertos modos de ser, pensar y actuar como maestros, simultáneamente se niegan y se constriñen ciertos posicionamientos frente a la profesión docente. De ahí que la pregunta sea: ¿qué tipo de identidades docentes no son viables según las normas y convenciones sociales vigentes? En Irlanda, por ejemplo, Furlong (2013) examinó la influencia de las historias de vida y el aprendizaje por observación en la formación de maestros desde identidades docentes idealizadas. La investigadora concluyó que existen identidades idealizadas hegemónicas, para el caso, la idea de maestro progresista que rebate con la idea de maes-

tro tradicional. Según el estudio, estas identidades idealizadas son prefiguradas desde un sistema de creencias que proviene de las experiencias escolares de los maestros en formación y de la apropiación de teorías falsas y arquetipos de la enseñanza provistos por prácticas discursivas.

Poder y agencia: carácter político

La constitución o reconstitución de las identidades no es un asunto neutral e ingenuo. En ese sentido, Butler (2002) llamó la atención sobre los influjos políticos que permean estos procesos, pues “aunque los discursos políticos que movilizan las categorías de identidad tienden a cultivar las identificaciones en favor de un objetivo político, puede ocurrir que la persistencia de la desidentificación sea igualmente esencial para la rearticulación de la competencia democrática” (p. 21). En esta constelación, los discursos políticos aparecen como escenarios de creación y recreación de identificaciones, un asunto que debe analizarse con cuidado, ya que, como Butler y Laclau (1999) señalan en sus reflexiones, las identidades o identificaciones están articuladas a la noción de *hegemonía*. Esta última refiere las múltiples relaciones que se despliegan para someter ciertas subjetividades; en todo caso se insiste en que dichas hegemonías no son estables y pueden ser subvertidas. Laclau (1990, citado en Hall, 2003) introduce claramente el carácter político de las identidades al afirmar que estas son actos de poder que jerarquizan a los sujetos *marcándolos* de modo que se facilite la dominancia de unos sobre otros. En relación con ello, Hall (2003), al preguntarse *¿quién necesita la identidad?*, presenta como una de las razones para seguir hablando y discutiendo acerca de las identidades sus implicaciones políticas, que revisten posibilidades de movilización.

De otro lado, las reflexiones de Butler (1997) permiten entender que ese proceso de constitución resulta más fácil cuando los enunciados performativos provienen de agentes posicionados hegemoníicamente sobre otros, es decir, cuando se encuentran en un contexto de autoridad que genera re-subordinación del sujeto que es representado a través de las identidades. Dicho de otra manera,

toda performatividad se basa en la producción creíble de ‘autoridad’; por ello, no es solo una repetición de su instancia previa —y por tanto una pérdida de la instancia originaria— sino una citacionalidad que asume la forma de una mimesis sin final. (Butler, 1997, p. 244)

Desde esta óptica, una de las mayores diferencias de Butler (1997) con otros autores como Foucault, Bourdieu y Derrida es que en sus propuestas reco-

noce la posibilidad de agencia de los sujetos respecto a la fuerza performativa de discursos. En cambio, según Bourdieu, los performativos obedecen al poder social que produce una especie de *magia social* representada sobre los cuerpos que genera un *habitus* específico. Para Derrida, los performativos tienen una condición iterativa que comunica el impulso de una marca (Butler, 1997). Foucault (1973), por su lado, da a pensar que sujetos no pueden resistirse a los procesos de subjetivación a los que son sometidos por dispositivos que disciplinan sus cuerpos. En contraposición con estas posturas, Butler (1997) reconoce que el sujeto puede desarrollar una especie de *agencia discursiva* que le permite resignificar de forma subversiva los discursos dominantes, aunque tenga lugar la magia social de la que habló Bourdieu, la iteración defendida por Derrida o la subjetivación planteada por Foucault. Hall (2003) concuerda con Butler en la posibilidad de agencia respecto al poder ejercido sobre los sujetos a través de los discursos y representaciones creadas mediante las identidades, aunque llama la atención sobre la inexistencia de un único medio para agenciarse políticamente, lo que amplía el abanico más allá de los discursos.

No obstante, Butler (1997) aduce que es probable agenciarse frente a los discursos dominantes usando justamente las mismas categorías con las que censuran, pero con otros significados, lo que propicia una irrupción en los sedimentos que dan forma y estructura al poder performativo. En síntesis, “solo puede ser posible una subversión de la identidad en el seno de la práctica de significación repetitiva” (Butler, 2007, p. 282). Desde luego, estas posibilidades de rematerialización de las significaciones son posibles toda vez que los actos discursivos, rituales y ceremoniales que producen las identidades no sean lineales ni mecánicos, sino irregulares y singulares en razón del sujeto que es producido por ellos; es decir que, con cada sujeto producido a través de los *vectores del poder* performativo, se tiene la posibilidad de modificar y recrear las convenciones sedimentadas. Lo anterior reviste un asunto crucial que, entre otras cosas, se justifica en razón de desplazar de la zona abyecta a la viable las subjetividades que procuran ser ocluidas; es decir, los esfuerzos políticos provistos por la subversión hacen posible que se

movilicen precisamente a través de prácticas que destacan la desidentificación con aquellas normas reguladoras [...]. Tales desidentificaciones colectivas pueden facilitar una reconceptualización de cuáles son los cuerpos que importan y qué cuerpos habrán de surgir aún como materia crítica de interés. (Butler, 2002, p. 21)

La desidentificación se posibilita entonces cuando mínimamente se garantizan dos condiciones *sine qua non*. Primero, debe desplazarse al plano de la consciencia la fuerza performativa que se ejerce sobre las subjetividades y los cuerpos desde convenciones sociales sedimentadas en las nociones de identidad, asunto que en los maestros ha de partir de la comprensión del poder restrictivo e iterativo de los discursos, prácticas y rituales sociales que demarcan lo válido dentro de la profesión docente. La pregunta sería: ¿cómo quieren los dispositivos de poder a los maestros? La *Política de formación de maestros en Colombia* (2013) deja en el limbo este asunto, al clausurar las funciones del maestro en el mero trabajo artesanal de la enseñanza y abandonar su estatus intelectual. Esta situación no es reciente. Ya desde la década de los ochenta, con el Movimiento Pedagógico Colombiano, se ha venido poniendo de relieve el reduccionismo de la profesión docente (Zuluaga, 1987). En segundo lugar, la desidentificación, al menos en la perspectiva de Judith Butler, requiere una resignificación de las convenciones simbólicas, esto es, atribuirle otras significaciones políticas para revertir los *vectores de poder* que están ocultos allí. En las identificaciones docentes, esta cuestión demanda de una actitud reflexiva, crítica y, ante todo, propositiva de nuevas posibilidades acerca de lo que significa ser maestro en Colombia. En todo caso, esta resistencia habrá de hacerse con sumo cuidado, pues, como lo advirtió Butler (2007), “la movilización de las categorías de identidad con vistas a la politización siempre está amenazada por la posibilidad de que la identidad se transforme en un instrumento del poder al que nos oponemos” (p. 32).

Conclusiones

La categoría de *identidad docente* se ha configurado como un área de investigación bastante abonada en las últimas tres décadas por los desarrollos notables alcanzados en múltiples países y su inscripción en el campo de la profesionalidad docente. Ciertamente entonces, más allá de cuestionar su uso como herramienta conceptual, resulta necesario reconceptualizarla a la vista de otras perspectivas más abiertas, complejas y críticas de la identidad misma, esto es, tensionar las implicaciones esencialistas y constructivistas que ingenuamente inadvierten algunos elementos del problema en cuestión, de modo tal que se pueda transitar hacia miradas no afirmativas de las identidades que posibiliten, al mismo tiempo, desentrañar de ellas los contenidos simbólicos y *vectores de poder* que, como diría Butler (2002), están disimulados en sus estructuras discursivas. En este

trabajo, es de vital relevancia reconstruir histórica y epistémicamente el concepto de *identidad* auscultando allí los modos en que se ha enunciado y las intenciones que han surcado su abordaje. En otras palabras, la identidad, como cualquier categoría usada en procesos de investigación, debe historiarse, decantarse en el marco de su devenir y ponerse en cuestión respecto a sus usos corrientes o mayoritarios. En ese sentido, si bien Hall (2003) es un crítico de la noción esencialista de identidad, en su trabajo reconoce que debe seguirse hablando de esta, pero siendo conscientes “que funciona ‘bajo borradura’ en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto” (p. 14).

Por lo tanto, podría decirse que al analizar las identidades docentes deben ponerse sobre la mesa varios asuntos que parecen estar ausentes en la mayoría de investigaciones al respecto, entre ellos, la consideración de la condición mutable, inestable y contingente de las identidades; su ambivalencia y dislocación; el escenario performativo provisto por ellas y donde se imbrican discursos, prácticas y rituales; el papel que desempeña el cuerpo como memoria simbólica de convenciones sociales; la condición excluyente de las identidades que niegan ciertos modos de ser maestro y prefiguran un *exterior constitutivo* donde se localizan aquellas identificaciones que están al margen de lo viable; el carácter político y la posibilidad de agencia que ofrecen los procesos de identificación. Todos estos deben ser revisados por los investigadores del área. En este orden de ideas, en consonancia con estas consideraciones deconstructivas de la identidad, se propone resignificar la categoría de *identidad docente* transitando hacia la noción de *identificación docente*. Al respecto, tanto Butler (2002) como Hall (2003) otorgan plausibilidad a la noción de *identificación* en razón de los recursos simbólicos con los que trabaja el sujeto en un juego constante de determinación-indeterminación (Butler, 1997; Hall, 2000; 2010). Conviene, pues, el uso del concepto de *identificación* toda vez que las identidades nunca pueden clausurarse y mucho menos cristalizarse de forma estable por su naturaleza persistentemente volátil —desde Butler (2002), en virtud de la iterabilidad, y en Hall (2003), dado que se consolidan mediante el establecimiento de puntos de sutura con el ámbito simbólico—. Las identificaciones suponen “un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay ‘demasiada’ o ‘demasiado poca’: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad” (Hall, 2003,

p. 15). Así entonces, seguir hablando de *identidades docentes* puede presuponer la legitimación de ciertos estereotipos sobre el ser maestro, así como la inadvertencia de condiciones performativas y relaciones de poder.

En este contexto, Butler (2002) conceptualiza la identificación como el proceso mediante el cual el sujeto se constituye en el marco de las fuerzas performativas que lo determinan. Sin embargo, la

identificación no se emplea como una actividad imitativa, mediante la cual un ser consciente se modela a imagen y semejanza de otro; por el contrario, la identificación es la pasión por la semejanza, mediante la cual emerge primariamente el yo. (p. 35)

En esa dirección, para la filósofa judeo-estadounidense, si bien la identificación tiene que ver con influjos externos, se forja en la intimidad del *yo* al convocar configuraciones simbólicas como el deseo, un deseo que, si se sigue a Žižek (2000, citado en Butler, 2002), es siempre dirigido hacia el *Otro* y lo *otro*. En pocas palabras, para Butler (2002), “la identificación es una trayectoria fantasmática y una resolución del deseo; adoptar un lugar; territorializar un objeto que permite la identidad mediante la resolución temporal del deseo, pero este continúa siendo deseo, aunque solo sea en su forma repudiada” (p. 152). No obstante, debe anotarse que fue en el seno de la escuela psicoanalítica donde se propuso la necesidad de hablar de procesos de identificación, en razón del dimensionamiento de intercambios y conflictos que sufre la construcción psíquica para organizar sus experiencias perceptivas en el plano simbólico (Freud, 1921).

De esta manera, se propone conceptualizar las *identificaciones docentes* como *suturas*, al decir de Stuart Hall (2003), desarrolladas de forma no deliberada sino más bien performativa por los maestros en su relación con la esfera simbólica que le proveen diversas estructuras de sentido. En este proceso, la conglomeración de fragmentos simbólicos es contingente, se reacomoda constantemente y da lugar a múltiples modos de posicionamiento respecto a la profesión, razón por cual no podría decirse que un maestro es siempre el mismo en su ejercicio profesional. Estos fragmentos, que pueden resultar incluso ambivalentes, están operados por vectores de poder performativo que los presenta como válidos dentro del campo profesional y siempre presuponen un deseo del *Otro* y lo *otro*, un deseo de encarnar los ideales antropológicos fijados por el poder que los produce. Ciertamente entonces, las *identificaciones docentes* son forzadas por discursos, rituales y prácticas, y

terminan siendo apropiadas de forma contingente y volátil por el maestro, quien las explicita en las formas como se representan a sí mismos, en los modos en son representados por los demás y en los ideales de sujeto que se viabilizan —todo ello atravesado por atributos subjetivos que son censurados y que son constitutivos de lo que se afirma—. A propósito de dichas representaciones, Hall (2010) asume que las identificaciones están conexas discursivamente a ciertas representaciones que, de modo similar, son afirmadas y censuradas. En cualquier caso, para este autor, las *identidades* funcionan como representaciones que reúnen símbolos, discursos, significados, acciones y concepciones promulgados por distintas instituciones sociales. En ese sentido, para Hall, lo que interesa al estudiar las identidades no es quiénes somos (esencialismo) sino en quién podríamos convertirnos y, ante todo, cómo nos han representado.

En últimas, las identidades docentes requieren ser resignificadas y recontextualizadas a la luz de los debates, análisis y reflexiones que recientemente se han configurado sobre las identidades en otros campos vecinos, como las identidades culturales o de género, que aventajan la comprensión en profundidad de sus implicaciones. Esto no para seguir afirmando que los maestros tienen unos modos de ser, pensar y actuar que persisten a lo largo del tiempo y que se pueden manipular según ciertos propósitos políticos, sino para entender que, a través de las identidades docentes, se da cuenta de ciertas representaciones de la formación docente que paralelamente ejercen una poderosa influencia en los posicionamientos de los maestros. Así, esta deconstrucción de la identidad docente debe acrisolar su inestabilidad, recuperar el cuerpo como espacio simbólico donde se cifran los efectos de los *vectores de poder* y hacer consciente la existencia de zonas fronterizas y exteriores que condensan lo prohibido respecto a la profesión en el juego de las identidades, pues, como lo plantea Hall (2003), las identidades actúan como un juego político en el que los sujetos se localizan y posicionan de ciertos modos en los planos sociales. Para Butler (2002), este juego es plenamente normativo en razón de las normas y leyes que prefiguran y ponen dentro y fuera de las márgenes del poder ciertos rasgos, posiciones y modos de habitar el mundo. Por este motivo, es necesario seguir erosionando la identidad docente para elucidar la forma en que esta se ancla a los propósitos políticos y cercena los cuerpos y, en general, las subjetividades de los maestros que, en Colombia, ya arrastran el lastre de la precarización y proletarianización laboral.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 2(39), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2(20), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, (16), 749-764.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'Getting by': a Pre-service Teacher Navigating Professional Experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3(38), 221-234. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.494005>.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12(13), 13-30.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la 'identidad'. Apuntes de investigación. *Apuntes de Investigación del CECyP*, (7), 1-66.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. y Laclau, E. (1999). Los usos de la igualdad. *Debate Feminista*, (19), 115-139.
- Chong, S., Low, E. y Goh, K. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(36), 50-64.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. y Major, L. (2014). *What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research. Project Report*. Sutton Trust.
- Coldron, J. y Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 6(31), 711-726.
- Daros, W. (2005). El problema de la identidad. Sugerencias desde la filosofía clásica. *Invenio*, 14(8), 31-44.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final Report for the Vitae Project*. DfES.
- Derrida, J. (1982). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra.
- Erikson, E. (1959). *Identity and Life Cycle*. International Universities Press.
- Estola, E. y Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching Bodies at Work. *Curriculum Studies*, 6(35), 697-719.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Free Press.
- Ferrater, J. (1975). *Diccionario de filosofía* (t. I). Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Amorrortu.
- Furlong, C. (2013). The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealized Identities. *European Journal of Teacher Education*, 1(36), 68-83.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 1(24), 99-125.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Grootenboer, P., Lowrie, T. y Smith, T. (2006). Researching Identity in Mathematics Education: The Lay of the Land. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen y M. Chinnappan (eds.), *Identities Cultures and Learning Spaces* (pp. 612-615). Merga.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Gay (eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías*. Envió.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (coord.), *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. Routledge.
- Lacan, J. (2009). *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos I. Siglo XXI*.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.

- Lanas, M. y Kelchtermans, G. (2015). This Has More to do with Who I Am than with my Skills". Student Teacher Subjectification in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, (47), 22-29.
- Maclean, R. y White, S. (2007). Video Reflection and the Formation of Teacher Identity in a Team of Pre-service and Experienced Teachers. *Reflective Practice*, (8), 47-60.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la República de Colombia. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craft artists' Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Runge, A., Garcés, J. y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En E. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre.
- Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. Cantón y M. Tardif (eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 19-32). Narcea.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 99(28), 335-353.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Open University Press.
- Žižek, S. (2008). *The Sublime Object of Ideology*. Verso.
- Zuluaga, O. (1987). El Movimiento Pedagógico: taller de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, (13), 18-21.

Educación popular y educación en crianza: aportes de una experiencia

Popular Education and Child Rearing:
Contributions of an Experience

Educação popular e educação infantil:
contribuições de uma experiencia

187

Yeferson Castaño-Pineda*
Gloria Elena Lopera-Uribe**
Diana Paola Betancurth-Loaiza***
Lilliana Villa-Vélez****
Ana María Vásquez-Velázquez*****
Gloria Matilde Escobar-Paucar*****
Miryam Bastidas-Acevedo*****
Wilson Bolívar-Buriticá*****
Jaime Arturo Gómez-Correa*****
Fernando Peñaranda-Correa*****

Para citar este artículo

Castaño-Pineda, Y., Lopera-Uribe, G., Betancurth-Loaiza, D., Villa-Vélez, L., Vásquez-Velázquez, A., Escobar-Paucar, G., Bastidas-Acevedo, M. del S., Bolívar-Buriticá, W., Gómez-Correa, J. y Peñaranda-Correa, F. (2023). Educación popular y educación en crianza: aportes de una experiencia. *Pedagogía y Saberes*, (58), 187-200. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16295>

Fecha de recepción: 07 de marzo de 2022
Fecha de aprobación: 19 de agosto de 2022

* Magíster en Salud Pública. Docente de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. yeferson.castano@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0172-1021>

** Magíster en Intervención Social. Estudiante de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide, España. glorialope@yahoo.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8581-7997>

*** Doctora en Salud Pública. Profesora de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. diana.betancurth@ucaldas.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7620-2336>

**** Doctora en Salud Pública. Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. liliana.villa@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5571-4121>

- ***
** Doctora en Educación. Docente, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. anam.vasquez@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5083-1748>
- ***
*** Magíster en Salud Pública. Profesora de la Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. matilde.escobar@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4721-4749>
- ****
*** Magíster en Salud Colectiva. Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. miriam.bastidas@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0173-1270>
- ****
*** Doctor en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia UdeA, Medellín, Colombia. wilson.bolivar@udea.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2347-1916>
- ****
*** Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Docente de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. jaime.gomez@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9926-7087>
- ****
** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor de la Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. fernando.penaranda@udea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8863-5566>

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación dirigida a comprender cómo se llevó a la práctica la teoría de la Educación Popular de Paulo Freire en la construcción de una propuesta de educación en crianza, con una población en situación de pobreza e injusticia extrema. Este estudio cualitativo sistematizó la experiencia de cuatro proyectos mediante la reconstrucción histórica de la praxis investigativa y educativa: uno como *marco* de investigación-acción interdisciplinar, y tres proyectos doctorales anidados al primero. El proyecto *marco* configuró una manera emergente de entender la investigación temática propuesta por Freire, generando un proceso de educación y transformación para educandos y educadores, donde el primer proyecto doctoral permitió comprender las crianzas; el segundo posibilitó avanzar en la problematización participativa de las crianzas realizadas; y el tercero concretó el diseño de la propuesta pedagógica.

Palabras clave:

educación; investigación cualitativa; justicia social; crianza del niño; educación de los padres

Abstract

The paper presents the findings of a research study aimed at understanding how Paulo Freire's theory of Popular Education was implemented in the construction of a proposal for child-rearing education, with a population in a situation of poverty and extreme injustice. This qualitative study is the systematization of the experience of four research projects through the historical reconstruction of research and educational praxis: an interdisciplinary action research project, as a framework in which three doctoral projects were nested. The framework project was headed to understanding Thematic Research proposed by Freire, generating a process of education and transformation for students and educators; the first doctoral project was aimed at understanding child-rearing; the second doctoral project was focused in the participatory problematization of the child-rearing carried out, and the third doctoral project made it possible to design the pedagogical proposal.

Keywords:

education; qualitative research; social justice; child rearing; parent education

Resumo

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como se levou a prática da teoria da Educação Popular de Paulo Freire na construção de uma proposta de educação infantil, com uma população em situação de pobreza e injustiça extrema. Este estudo qualitativo sistematizou a experiência de quatro projetos através da reconstrução histórica da práxis investigativa e educativa: um como *quadro* de pesquisa-ação interdisciplinar, e três projetos de doutoramento aninhados ao primeiro. O projeto *quadro* configurou uma forma emergente de compreender a Pesquisa Temática proposta por Freire, gerando um processo de educação e transformação para alunos e educadores; onde o primeiro projeto de doutorado possibilitou compreender a criação dos filhos; o segundo permitiu continuar na problematização participativa da criação dos filhos realizadas; e o terceiro possibilitou o desenho da proposta pedagógica.

Palavras-chave:

educação; pesquisa qualitativa; justiça social; criação de filhos; educação dos padres

Introducción

Se presentan los resultados de la sistematización de cuatro proyectos de investigación sobre la educación en crianza realizados entre 2013 y 2019 en un poblado que hace parte del área metropolitana del Valle de Aburrá, en Medellín, Colombia. Con una población estimada de 25 000 habitantes, es el segundo asentamiento irregular de población en situación de desplazamiento del país. Sus habitantes tienen dificultades para satisfacer necesidades básicas tales como acceso a agua potable, saneamiento básico, educación, servicios de salud, empleo formal, entre otras (Betancurth y Peñaranda, 2018; Peñaranda *et al.*, 2019; Vinasco, 2019).

Un proyecto marco de investigación-acción dirigido a comprender la crianza de las familias y a construir un proceso, también educativo, que promoviera mejores oportunidades para el florecimiento humano y la crianza acogió tres proyectos de doctorado: dos de salud pública y uno de educación de la Universidad de Antioquia. El primero de ellos buscó comprender la crianza en situación de injusticia extrema. El segundo se centró en los procesos de codificación y descodificación participativa con la utilización de contenidos digitales como parte de la construcción de una propuesta formativa en crianza. El tercero avanzó hacia la elaboración de una propuesta de educación para la salud y tomó como caso de estudio la educación en crianza. Todas las investigaciones se sustentaron teóricamente en la propuesta praxeológica de educación popular desarrollada por Paulo Freire (Freire, 1970; Bosco, 1987).

La sistematización pretendió analizar cómo las cuatro experiencias investigativas centradas en la educación en crianza contribuyeron a comprender la forma de llevar a la práctica los conceptos de educación popular sobre la que se basan para desarrollar una propuesta pedagógica alternativa. Esta propuesta de educación popular es dialógica, problematizadora y crítica; en ella, educando y educador investigan la realidad para ampliar su comprensión y así actúan para transformarse. Se parte de los conocimientos y concepciones de los educandos para problematizarlos en un ambiente de discusión y debate, y contrastarlos con otras visiones y conocimientos, entre ellos, el conocimiento científico-disciplinar. Requiere de la recuperación del universo vocabular para comprender la manera como entienden y nombran la vida cotidiana, con lo que se crean instancias para una resignificación que implica la identificación de aquellos asuntos relevantes para ellos. Así, la cons-

trucción colectiva de los contenidos para la propuesta pedagógica inaugura el diálogo como resultado de un proceso investigativo que produce conocimiento y, por tanto, es educativo en sí mismo (Freire, 1970; Freire, 1979; Torres, 2021).

Los temas emergen de las situaciones existenciales de los educandos y de las explicaciones que ellos dan, y se encuentran en relación estrecha con las *situaciones límite*, entendidas como las condiciones históricas y socioculturales estructurales que limitan el florecimiento humano y mantienen los privilegios de unos grupos en detrimento de los derechos y oportunidades de otros (Freire, 1970). Estas condiciones se naturalizan, o según Bourdieu y Passeron (1998), se inscriben en los *habitus* de estos grupos y crean en ellos una “percepción fatalista” (Freire, 1970).

De acuerdo con Freire (1970; 1979), se requiere un proceso de reflexión individual y colectivo en el marco de una acción pedagógica, investigativa, problematizadora y hermenéutica para poder traer a la conciencia las relaciones no percibidas que estructuran la dinámica de la vida cotidiana: la investigación temática. Este complejo proceso se facilita con la construcción de códigos o codificaciones de las situaciones existenciales como representaciones de ellas y que expresan sus contradicciones. Los códigos no deben presentar su núcleo temático demasiado explícito ni demasiado enigmático; simples en su complejidad, se abren a posibilidades de análisis y a otros temas. Los códigos se descodifican, o analizan críticamente, en los círculos de investigación temática para identificar sus componentes y forjar progresivamente una visión de conjunto en un movimiento de ida y vuelta del todo a las partes, en la construcción de nuevos sentidos sobre la realidad.

Se concibió la crianza como un complejo social, cultural, histórico y ontológico, entendido más allá de lo que comúnmente se restringe a unas *pautas* o, mejor, a una serie de conocimientos, prácticas y valores. En este sentido, realizar la crianza que valoran los cuidadores precisa unas condiciones mínimas que garanticen las oportunidades para realizarla. En términos de Nussbaum (2018), se requieren unas capacidades internas y externas al sujeto que se configuran como oportunidades para una vida digna, lo que remite a la garantía de los derechos humanos, sociales y culturales como condiciones sociopolíticas mínimas para la inclusión ciudadana y el florecimiento humano (Sen, 2017). Esta comprensión orientó el desarrollo de la investigación temática.

Metodología

Se realizó una sistematización de experiencias, actividad que corresponde a una vertiente de la investigación cualitativa crítica (Redondo y Navarro, 2007; Expósito y González, 2017). En consonancia con los planteamientos de Jara (2018), esta se entendió como un proceso de construcción social que permite la reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, y que se realiza con base en la reconstrucción histórica de la experiencia vivida y el ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos para aprender de ella al extraer aprendizajes teórico-prácticos y también para compartirlos con otros. En este sentido, es una investigación en la cual la producción de conocimientos se hace a partir de las experiencias vividas por los sujetos (Mejía, 2015), en este caso, los nueve investigadores acompañados por una dinamizadora externa, quien apoyó los procesos metodológicos de organización de la información para su análisis, reflexión y registro.

Se retomaron los cinco momentos descritos por Jara (2018): a) vivir la experiencia; b) formular un plan de sistematización; c) recuperar el proceso vivido; d) generar reflexiones de fondo, y e) plantear puntos de llegada o conclusiones y recomendaciones. En los resultados se dará cuenta de la reconstrucción de la experiencia por los participantes, que articula el tercer y cuarto momento, en la medida en que responde a una lectura crítica colectiva a partir del ordenamiento y clasificación de la información. En la discusión se presentan el cuarto y el quinto momento con algunas de las principales conclusiones.

Los investigadores analizaron los registros producidos en los diferentes proyectos: 14 diarios de campo de visitas domiciliarias e ingreso al territorio, 84 diarios de campo de círculos de crianza, 28 memorias de reuniones con las dinamizadoras, 84 memorias de reuniones del equipo investigador y 13 memorias de otro tipo de reuniones (académicas y con instituciones). Asimismo, como fuentes de información se utilizaron el proyecto marco, los tres informes de las tesis doctorales, seis artículos y una cartilla producidos hasta el momento. El proceso de organización de los datos, registro y análisis se hizo de manera simultánea. Se inició con la recuperación y organización de los registros en un cuadro que los relaciona de manera histórica. Se construyó una matriz con las siguientes entradas: fecha de la sesión, tipo de sesión, objetivos, técnicas e instrumentos utilizados, temas (contenidos) abordados, temas emergentes, uso de tecnología de la información y comunicación, y relación con la teoría.

Se buscó promover un proceso reflexivo y de construcción colectiva, por lo cual todos los integrantes analizaron de manera continuada los avances en la construcción de la matriz y demás instrumentos desarrollados de forma emergente, en especial, la línea de tiempo para la identificación de hitos. En las reflexiones grupales se construyeron las categorías y sus relaciones para el desarrollo teórico de una visión de conjunto que impulsó la comprensión de la experiencia vivida. Cada una de las reuniones de análisis y reflexión se plasmó en una serie de relatorías estructuradas según el marco categorial emergente. A partir de las relatorías se construyó un informe a manera de síntesis reflexiva y argumentativa, siempre en proceso de reelaboración.

La escritura del documento final recogió los avances y los organizó con base en una propuesta argumentativa fundada en la estructura categorial que sigue como metáfora la elaboración de un tapiz en un telar. Así, se construyeron cuatro categorías que representan la urdimbre, es decir, los hilos que dan soporte a la trama: el territorio, las mujeres, el grupo de investigación y su dinámica, y el sustento teórico (en particular la propuesta freiriana de la educación popular). Tres categorías centrales configuraron la trama, como los hilos de colores que se entrecruzan con la urdimbre y configuran el fondo sobre el cual se construye el sentido: la integración de la investigación-acción con la investigación temática, la construcción de la propuesta pedagógica y la integración de los proyectos. Finalmente, sobre este fondo, se relacionaron categorías que simbolizaron nudos; estos dieron nuevas direcciones a los hilos para llegar a la forma final del tejido y cambiaron el significado de la experiencia: la ética, la comprensión más amplia de la investigación temática y las expresiones de una investigación comprometida. La discusión de este artículo tomará una de las categorías de la trama, “la integración de la investigación-acción con la investigación temática”, y uno de los nudos, “una comprensión más amplia de la investigación temática y sus categorías con innovaciones a esta propuesta”. Se consideraron los valores de la propuesta principalista de Beauchamp y Childress (1994): autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Se cumplieron los principios normativos para la investigación biomédica que aplican para Colombia, incluidos en la Resolución 8430 de 1993 para investigaciones consideradas de riesgo ético mínimo (Minsalud, 4 de octubre de 1993), y la normatividad internacional de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2000). Desde el inicio del es-

tudio¹ y durante todo el proceso de la investigación se priorizó la reflexión ética permanente basada en principios y la discusión sobre la justicia social como eje central.

Resultados

El ingreso al campo, preparatorio para el inicio del proyecto marco que comenzó en el 2014, se realizó en el segundo semestre del 2013 integrado a las acciones de un proyecto de atención primaria en salud que se desarrollaba en la zona. Durante año y medio se estuvo en contacto con los pobladores, las organizaciones de base comunitaria y las instituciones asentadas en el territorio, y se avanzó en la fundamentación teórica. A principios del 2015 se iniciaron los círculos de crianza con el primer proyecto doctoral y, a finales del mismo año, se comenzó la construcción del segundo y tercer proyecto, cuyos trabajos de campo comenzaron en el segundo semestre del 2016 y el primer semestre del 2017, respectivamente.

Proyecto marco de investigación-acción: comprender la crianza de las familias y construir un proceso educativo para promover oportunidades de florecimiento humano

Se realizó un proyecto de investigación-acción sobre la crianza en el marco de un proyecto de atención primaria en salud en la vereda Granizal, orientado a comprender la crianza que realizan las familias que allí habitan. Este proceso se basó en una propuesta liberadora, problematizadora y dialógica que propendía por la transformación de las cuidadoras significativas (madres y abuelas), de modo que puedan llevar a cabo una crianza reflexionada y crítica capaz de promover tanto su florecimiento humano como el de los niños y las niñas.

El ingreso al campo —más allá de una fase preliminar— se configuró como un proceso continuo y progresivo de preguntar-reflexionar-pensar-hacer. A pesar del trabajo previo en la zona que acompañó la entrada a la comunidad, el contacto con esta fue cuidadoso y respetuoso, siempre orientado desde una preocupación ética. Para lograrlo, hubo una fase de integración con las estrategias implementadas en

el territorio por el proyecto de atención primaria en salud (APS); se recorrió el asentamiento; se construyeron relaciones con las personas a través de conversaciones informales; y se tuvo acceso a documentos y producciones de otras instituciones y fuentes que daban cuenta de la dinámica del territorio, los cuales se contrastaron con revisiones teóricas sobre el fenómeno del desplazamiento. Adicionalmente, el desarrollo de este proyecto fue dando cabida a los proyectos doctorales articulando los intereses investigativos particulares de las doctorandas con el propósito amplio, definido por el grupo de investigación inicial y enriquecido en el encuentro con las mujeres participantes. En este sentido, el proyecto marco fue el que posibilitó la concatenación y dirección de los otros tres proyectos, los cuales fueron profundizando en aspectos específicos que fortalecieron el conjunto.

Primer proyecto doctoral: la comprensión de las crianzas en situación de injusticia extrema

Este proyecto tuvo como propósito comprender la manera como un grupo de familias llevaba a cabo la crianza en una situación de extrema pobreza e injusticia social, y permitió acercarse a los significados de la crianza de madres y abuelas como fenómeno cotidiano a través de una etnografía crítica en el marco de una investigación-acción sustentada desde la educación popular.

A partir de las acciones previas en el territorio, se realizaron visitas familiares para invitar a los cuidadores, informarles acerca de la propuesta e indagar sobre algunos aspectos de sus condiciones de vida particulares, tales como la vivienda, la conformación de la familia, el tiempo de residencia en la vereda, los motivos del desplazamiento y reasentamiento, los medios de subsistencia, las relaciones con otros miembros de la comunidad y el acceso a programas institucionales. Ante esto, y como principio de reciprocidad, el equipo investigador inició un proceso de apoyo y acompañamiento para gestionar algunos asuntos médico-asistenciales y sociales.

Con las visitas domiciliarias se identificó la necesidad de realizar actividades con los niños pequeños mientras sus madres y abuelas —cuidadoras significativas— participaban en los círculos, y se consideró ofrecer un refrigerio —que se contrató con ellas mismas—. Ambas decisiones fueron una forma de garantizar unas condiciones mínimas para la participación en las reuniones del proyecto.

Se promovió el liderazgo a través de un ejercicio democrático para la elección de algunas mujeres como *dinamizadoras*, término acuñado por ellas

¹ El comité de ética de investigación de la entidad financiadora, en la sesión 244 del 21 de agosto de 2020, avaló el proyecto de investigación.

mismas. Las dinamizadoras asumieron responsabilidades logísticas como la animación, la convocatoria (mediante visitas familiares, el teléfono o los carteles), las actividades con los niños, entre otras. Más adelante, fruto del proceso formativo, ellas mismas fueron motivadas a coordinar los círculos sin la presencia del equipo investigador.

Se planearon encuentros, que se denominaron *círculos de crianza*, como un escenario para compartir con las cuidadoras significativas que aceptaron hacer parte del proyecto. Se acordó realizarlos dos días a la semana para ampliar la posibilidad de asistir a una de las alternativas. En los primeros círculos, la conversación se centró en quiénes eran las mujeres y sus familias; posteriormente, se reflexionó sobre la crianza que habían vivido en su niñez y la crianza de sus hijos antes de llegar al asentamiento, para abordar luego las experiencias que estaban viviendo y, finalmente, discutir acerca de la crianza que quisieran llevar a cabo: la crianza valorada. El análisis ontológico, social y territorial de la realidad, dinamizado por estos ejes temáticos, promovió la emergencia de nuevos contenidos que se fueron discutiendo y problematizando a lo largo de los círculos.

Los círculos comenzaban con un saludo, luego se proponían los objetivos y se abría la discusión; las participantes relataban sus historias, compartían sus saberes y el grupo de investigadores compartía los suyos. Al final, se reflexionaba en torno a los aprendizajes logrados y a las transformaciones que los participantes querían realizar en sus vidas, asuntos que se iban profundizando en cada encuentro.

Los círculos estaban sustentados en el diálogo y el respeto, se practicó la escucha y se estimuló a las participantes a analizar las situaciones de la vida cotidiana: alegrías, pero también problemas, angustias, tristezas y violación de derechos. Se problematizaban estas realidades al reflexionar sobre sus causas y consecuencias con preguntas como: ¿por qué habían vivido esas crianzas?, ¿por qué realizaban las crianzas que llevan ahora y no podían realizar la que deseaban?

El centro de interés no fue solo el contenido de los relatos de las mujeres, sino también la forma en que fueron narrados: las emociones que afloraron, el desahogo, las reflexiones y los cambios sobre la percepción de la historia propia cada vez que era compartida. En este sentido, fue un espacio de terapia, de catarsis y de resignificación de sus vidas; una oportunidad para salir de sus casas y abrirse, hablar de ellas y de sus experiencias vividas.

En los diarios de campo se plasmó la memoria del proceso vivido. Una elaboración entre los investigadores que recogía lo que les impactaba, la participación

del grupo, los elementos metodológicos y administrativos y, al final, las reflexiones analíticas producto de la revisión teórica. Se trataba, entonces, de un proceso de reflexión-acción.

Con este proyecto doctoral se avanzó en la comprensión de las crianzas en un escenario de injusticia. Llamó la atención la interiorización de las violencias y la injusticia extrema como parte de sus vidas, lo que precisó de la problematización a través del diálogo, el reconocimiento del otro, los derechos y las oportunidades —que han sido históricamente negadas y que se tornan incompatibles con sus necesidades y con sus deseos por realizar la crianza que valoran—.

Segundo proyecto doctoral: la codificación y descodificación, escenario para la problematización de la realidad y sus crianzas

Centrado en el proceso de codificación participativa con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) y contenidos digitales, la codificación y las categorías del anterior proyecto doctoral favorecieron la visibilidad de las palabras más utilizadas por las mujeres para nombrar sus experiencias, sentimientos, pensamientos y temas de interés comunitario. A través de un proceso dialógico en los círculos de investigación temática,² estas se ampliaron para la identificación del universo vocabular. Se logró un acercamiento a las realidades concretas de interés para las participantes y se destinó un tiempo a la formulación de preguntas que, si bien no implicó necesariamente ofrecer respuestas, hicieron posible una resignificación de las realidades.

El análisis o descodificación realizado por las mujeres en los círculos de investigación temática y la información consignada de los diarios de campo del equipo investigador se llevó a una matriz basada en los conceptos freirianos que orientan la investigación temática: situaciones límite, contradicciones, inéditos viables y temas generadores. Algunas de las categorías construidas en el proyecto anterior, como ser hijas, ser madres y ser mujeres, se fueron configurando como temas generadores con la identificación de las situaciones límite, y sus respectivas contradicciones e inéditos viables fueron surgiendo de los problemas y consecuencias emergentes en los diálogos realizados en los círculos.

2 Los círculos de crianza operaron también como círculos de investigación temática, tal como Freire precisa sobre los círculos de cultura en el marco de la investigación temática (Freire, 1970).

La ruta educativa dialógica contempló la importancia del diseño de los códigos a modo de contenidos digitales por medio de un proceso comunicativo que reconstruye las experiencias colectivas. En este sentido, el papel de las dinamizadoras trascendió desde la lectura del mundo hacia la toma de decisiones sobre los modos en que dichos códigos se utilizarían para la construcción de significado sobre situaciones cotidianas, a través de la imagen, el audio, el video y el texto: un ejercicio creativo y de colaboración en medio de discusiones educomunicativas.

Así, se emprendió un viaje reflexivo en cuatro momentos para el proceso de codificación y descodificación. El primero consistió en un trabajo de análisis y reflexión por parte de los investigadores sobre la matriz de situaciones límite, contradicciones, inéditos viables y temas generadores, que fue sintetizado en metáforas que se representaron gráficamente. Estas fueron llevadas en un segundo momento al círculo de dinamizadoras, quienes las analizaron y las convirtieron en códigos que presentaron en formato de audios, videos, imágenes y texto. Así, los guiones, los objetos, los personajes, los escenarios y el recurso semiótico (modo) que asistiría la reflexión se seleccionaron con las dinamizadoras. En un tercer momento, los códigos creados se compartieron con el equipo investigador para retomar los más significativos y formular preguntas que fueron llevadas finalmente al círculo de crianza. Allí, en un cuarto momento, se propuso la descodificación de las situaciones límite como un nuevo ejercicio reflexivo que amplió el proceso de problematización, reflexión y análisis para la construcción de los contenidos que se compartirían con la comunidad en la propuesta pedagógica.

Entre las situaciones límite que evidenciaron condiciones estructurales que bloqueaban el florecimiento humano de las mujeres³ se identificaron la cultura machista; la crianza como obstáculo para el trabajo; la crianza como responsabilidad de la mujer; la injusticia social y un Estado que no garantiza los derechos para una vida digna; las situaciones económicas que impiden el desarrollo de la crianza que se valora y la violencia como estrategia de crianza. En el proceso de análisis crítico sobre estas situaciones se empezaron a tejer posibilidades para ir más allá y transformarlas en otras que traían nuevas realidades enmarcadas como inéditos viables: la mujer con libertad para decidir; la realización de crianzas liberadoras; la relación dialógica entre el niño y el

adulto; la crianza para el florecimiento humano, con amor y oportunidades; la crianza y el cuidado de los niños con los familiares y, en especial, con la pareja, como una responsabilidad compartida.

Tercer proyecto doctoral: la elaboración de la propuesta pedagógica

Este proyecto se enfocó en comprender el proceso de configuración de una experiencia de educación para la salud basada en la concepción freiriana de la educación popular, desde la mirada de la salud pública. Desde esta visión, se recogió la experiencia de los proyectos anteriores y se construyó una propuesta pedagógica para la educación en crianza, la cual se concretó en una cartilla dirigida a los educadores para ser implementada en comunidades con condiciones similares (Villa *et al.*, 2020).

La propuesta fue organizada en unidades de aprendizaje de tres tipos: centrales, articuladoras y emergentes. Las primeras surgieron del proceso de descodificación con los educandos a partir de la comprensión de la crianza como fenómeno ontológico, histórico, social y cultural. Estas unidades de aprendizaje centrales tratan sobre: ¿quién es usted y cómo llegó a la vereda?; las crianzas que tuvieron cuando eran niñas, las que realizan y las que sueñan; ser mujer y ser hombre; el amor y las relaciones de pareja vividas, y ser niño y ser niña.

Las segundas corresponden a reducciones de la unidad temática, como temas generadores *bisagra*, que se requieren para completar la articulación de los temas generadores centrales en una visión de totalidad e identificar lo estructural. Estos temas fueron identificados por el equipo de investigación en función de la unidad temática —en este caso, la crianza— desde una perspectiva de salud que integre un sujeto histórico y sus capacidades en relación dialéctica con el ambiente social y político. Así, las unidades de aprendizaje articuladoras (*bisagra*) fueron: la experiencia de vivir en el asentamiento; las experiencias de participación y ciudadanía, y ser saludables. Las últimas son denominadas *emergentes* porque constituyen sesiones que se reservan para la discusión de temáticas que surjan en el proceso de implementación de la propuesta; entonces no se predefinen desde la planeación educativa.

Es importante mencionar que las unidades de aprendizaje tienen un ordenamiento guiado por una secuencia narrativa que permite articular las partes con la totalidad del proceso; en otras palabras, no se circunscriben a un orden jerárquico. Al mismo tiempo, las unidades representan los temas genera-

3 La reflexión crítica llevó a las mujeres a comprender que llevar a cabo la crianza que valoraron requería su propio florecimiento humano y las condiciones sociales y económicas para vivir una vida digna.

dores de la investigación temática y se concretan en códigos que reflejan las situaciones existenciales de los participantes. Los códigos, a su vez, engloban diferentes temas de forma que puedan ser descodificados y problematizados.

En relación con la duración de la propuesta pedagógica, se estima que puede ser desarrollada en diez meses. Los resultados esperados apuntan a que los educandos reflexionen las crianzas que realizan desde una perspectiva comprehensiva, de forma que puedan construir alternativas para mejorarla; así mismo, que puedan desarrollarse procesos de educación en crianza alternativos a las formas de educación prescriptivas e impositivas. Los procesos evaluativos se conciben como transversales y formativos, y corresponden a la reflexión sobre la comprensión que se va construyendo con los educandos. La propuesta tuvo una estructura flexible que puede adaptarse según las características particulares del grupo de educandos con que se implemente.

Entonces, la estructura de la propuesta educativa sigue un ordenamiento temático que responde al orden categorial alrededor de la comprensión de la crianza como complejo histórico, social, cultural y ontológico que es susceptible de problematización con los educandos y permite la investigación y la educación de forma simultánea.

Discusión

Los cuatro proyectos se integraron gracias a un referente teórico común: la educación popular, según los postulados freirianos, y el interés por la crianza. Así, durante su desarrollo se consolidaron los momentos de la investigación temática para construir una propuesta pedagógica sobre la educación en crianza. A continuación, se presentan los aprendizajes y las explicaciones teóricas sobre la forma en que se articularon la investigación y la educación en el desarrollo de la investigación temática, como una adaptación de lo propuesto por Freire (1970; 1979).

Investigación y educación: dos momentos de un mismo proceso

Freire sigue la tradición, iniciada con Dewey, de planear la investigación como un medio especial para aprender (Miovská, 2016) y concibe la investigación y la educación como dos momentos de un mismo proceso (Freire, 1970). En este sentido, concuerdan ambos pedagogos en el valor de promover espacios de problematización. Dewey propone la necesidad de partir de problemas concretos de la cotidianidad para generar hipótesis que se prueban en la realidad, con la

respectiva búsqueda de las soluciones. De esta manera, el sujeto va enriqueciendo la teoría o la explicación que tiene sobre el mundo (Schön, 1983). Esta explicación del mundo se dinamiza (Freire, 1970) —en concordancia con el concepto de *desarrollo próximo* vigotskiano (Labarrere, 2016)— con estímulos que se dan en la relación con el otro y, en particular, con el educador, quien desafía las explicaciones de la realidad del educando para promover espacios de reflexión que le permitan acceder a nuevas comprensiones de su realidad más amplias y críticas. Este tipo de reflexión se hace más rico cuando se desarrolla en espacios colectivos (Hatton y Smith, 1995). Es, pues, un proceso de producción del conocimiento más cercano a los postulados de Vigotsky respecto a una construcción social con el otro: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1970, p. 75)

Así pues, esta serie de investigaciones inicia con la intención de comprender la crianza en situación de desplazamiento y se hace de manera conjunta: con las madres, para comprender su propia realidad, y con los educadores-investigadores, para comprender el fenómeno desde el punto de vista de ellas bajo una perspectiva etnográfica, necesaria para promover un proceso pedagógico sustentado en el diálogo que se convierte en un espacio educativo en sí mismo (Bastidas *et al.*, 2009). Con base en los postulados de Freire, “toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (1970, p. 136).

De esta manera, y en consonancia con los principios planteados por Reason y Bradbury (2001) para la investigación-acción, se llevó a cabo un proceso investigativo que produjo un conocimiento útil para los involucrados en el marco de un relacionamiento estrecho y acogedor entre educandos y educadores para promover su bienestar. Esta investigación logró nuevas formas de comprender la realidad, pues la acción sin reflexión (teoría) es ciega y la teoría sin acción no tiene sentido —al reconocer, también, que la comprensión constituye un requisito para el proyecto emancipatorio, sustentado en un proceso educativo (Reason y Bradbury, 2001)—. Las mujeres fueron artífices de la investigación de su propia crianza y, en este sentido, se investigó desde adentro al trabajar con los sujetos en su práctica diaria. Se trató, pues, de una investigación realizada por, con y para los involucrados. Fue, además, un proceso emergente y evolutivo tan importante como los resultados mismos, en el que el desarrollo de habilidades para la creación de conocimientos fue clave —una dimensión central en cualquier proyecto emancipatorio—.

Una manera emergente de entender la investigación temática en el marco de un proceso de educación en crianza

Joao Bosco Pinto (1987) y Germán Mariño (2000), seguidores de Freire, proponen un momento inicial de investigación como insumo para la construcción de una propuesta educativa que luego se desarrolla y que finaliza con el momento de la acción comunitaria.

La investigación temática que propone Freire (1970) contempla tres etapas. La primera corresponde a la consulta de fuentes secundarias sobre el territorio y los sujetos, el ingreso al campo, la conformación de un grupo social representativo del espacio social —para invitarlo a participar en el proceso investigativo y la construcción de una visión preliminar sobre la realidad—, y la identificación de situaciones límite y de los temas que las envuelven. En la segunda se lleva a cabo el proceso de codificación y decodificación en los círculos de investigación temática. En ella, el equipo investigador desafía a los educandos problematizando los debates emergentes y, así, los participantes van comprendiendo las relaciones entre los temas y amplían la explicación de su situación y de las condiciones sociales, políticas y culturales que la condicionan. En la tercera etapa se elabora la propuesta pedagógica; el material recogido de las decodificaciones se analiza para construir temas emergentes o generadores que luego sufren una reducción temática para construir unidades de aprendizajes, relacionadas en una secuencia particular, que proveen una mirada de totalidad del tema generador (Freire, 1970). Estas reducciones temáticas se llevan a códigos con sus respectivas guías de orientación para las sesiones.

En la presente investigación, los momentos se llevaron a cabo de manera simultánea durante un espacio de seis años. Así, la experiencia se dirigió a la comprensión de las vidas de las mujeres y sus crianzas desde una perspectiva histórica, social, territorial y ontológica, con base en los desarrollos teóricos del grupo de investigación (Bastidas, 2009). Las mujeres relataron las historias de sus vidas y de las crianzas vividas como niñas y como madres en los diferentes momentos de su existencia. La comprensión de las crianzas por parte de ellas y de los investigadores-educadores fue avanzando en la medida en que se fortaleció el proceso de problematización con la codificación y decodificación, que inicialmente se asumió como parte de la educación en crianza que se estaba realizando. Como puede observarse, se fusionó el momento del ingreso al campo, de conformación del grupo social y de una construcción preliminar de la realidad propia del equipo de investigador, con el

segundo momento de codificación y decodificación de esta realidad preliminar para llevar a cabo la investigación temática. Con ello se gestaron las condiciones para que las mujeres hicieran explícita la “conciencia real” sobre sus vidas y profundizaran en la reflexión sobre la forma en que actuaban respecto a las situaciones analizadas (Freire, 1970, p. 148).

Con el segundo proyecto doctoral se avanzó en la comprensión del universo vocabular, se consolidó el proceso de codificación y decodificación, y se profundizó en el proceso reflexivo y de problematización sobre las crianzas de las madres, así como en las condiciones sociales y culturales que las determinan y su condición de agentes. La elaboración de los códigos con el grupo de dinamizadoras⁴ en la propia comunidad fue consolidando el ambiente participativo de diálogo y problematización, e igualmente aportó importantes insumos para la investigación temática: identificación de contradicciones, situaciones límite e inéditos viables, desde una perspectiva relacional que fue consolidando una visión más estructural de la crianza y sus determinaciones históricas, sociales, culturales y ontológicas.

La codificación-descodificación operó como un dispositivo para la construcción de una totalidad configurada por una serie de elementos (abanico temático) que se fueron identificando y relacionando en su “dialecticidad” (Freire, 1970, p. 154). La codificación dinamizó la construcción de una conciencia crítica y una perspectiva estructural en la medida en que facilitó a los educandos reconocerse en la situación representada y, al mismo tiempo, abstraerse de su propia experiencia para tomarla como objeto de reflexión, enriquecer su comprensión sobre las fuerzas internas y sociales que la condicionan y reconocerla como vivida con otros, lo que fortaleció una visión colectiva. Freire (1970) concibe este proceso de investigación participativa como una acción cultural liberadora en la cual hay una presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta la fase final, que incluye el análisis de la temática encontrada y la organización del contenido programático de la acción educativa.

El tercer proyecto doctoral cerró el ciclo de la investigación temática propuesta por Freire y dio continuidad al proceso educativo iniciado desde el primero. Se recogió la comprensión lograda sobre la

4 Una de las innovaciones a la propuesta de Freire fue que las propias dinamizadoras construyeron los códigos, lo que implicó identificar la situación a representar, hacer un guion con las ideas clave, definir los personajes, caracterizarlos y plasmar todo ello en video, audio o texto. En la experiencia de Freire, los códigos eran elaborados por los investigadores con la ayuda de dibujantes expertos.

crianza, las vidas de las madres, sus condiciones sociales y el territorio, y se continuó con la producción de códigos —ahora también elaborados por el equipo de investigación—. El proceso de codificación y descodificación extendió, por un lado, la educación dialógica, problematizadora y participativa sobre la crianza, y, por el otro, profundizó el proceso de construcción de temas generadores que se llevaron a unidades de aprendizaje para terminar de configurar la propuesta pedagógica. Así, en sintonía con el tercer momento propuesto por Freire (1970), “una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico” (p. 155), que, en este caso, se estructuró como una cartilla para orientar la implementación de la propuesta pedagógica.

La acción comunitaria no se consideró como un momento después de la implementación de la propuesta pedagógica, más bien, se dio de manera simultánea con los demás. El ambiente de acogida, respeto, escucha y reconocimiento facilitó el relato de las vidas y las crianzas, así como la participación, problematización, reflexión y fortalecimiento de una visión crítica necesaria para resignificarse como mujeres, madres y ciudadanas. Esto respondió a una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica, desde la cual la praxis se concibe como reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo; así, en la medida en que se fue consolidando una conciencia crítica sobre las contradicciones y se fue objetivando, se actuó simultáneamente sobre estas (Freire, 1970).

De acuerdo con Freire (1970), la educación y la investigación sobre la crianza les permitió “ser más” y generar transformaciones en las relaciones en sus familias y en la comunidad. Si bien no se diseñó un proyecto o se conformó un movimiento social, se fueron presentando transformaciones en ellas y en sus relaciones que propiciaron cambios en sus vidas.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más. (Freire, 1970, p. 45)

Así, bajo el marco de un proceso de investigación-acción, que se entendió desde la investigación temática propuesta por Freire para la construcción de las propuestas pedagógicas (Freire, 1970), se promovió una educación sustentada en los principios pedagógicos planteados por diferentes educadores

populares, pues la educación popular se configura a partir de múltiples perspectivas teóricas y políticas (Mejía, 2011). En primer lugar, parte de una lectura crítica de la realidad, como requisito para comprenderla, y de identificar los intereses de los actores para luego avanzar hacia su transformación (Torres, 2007). En segundo lugar, lo *popular* se refiere a que es una educación que se lleva a cabo para, con y desde las poblaciones excluidas y explotadas. Ellas son los agentes de sus vivencias, sus luchas y sus saberes, por lo cual se parte de sus necesidades e intereses con la intención de cambiar las condiciones generadoras de exclusión y explotación. Por esto, se orienta hacia el fortalecimiento de capacidades colectivas e individuales (Mejía, 2011; 2013; Torres, 2007).

En tercer lugar, y como consecuencia de los anteriores principios pedagógicos, se plantea una educación participativa, dialógica, problematizadora y crítica en la cual educando y educador, juntos, investigan la realidad del primero para comprenderla mejor y poder transformarla (Freire, 1975). Por esto, se entiende la práctica y la teoría como praxis, pues no hay acción sin teoría y no tiene sentido la teoría sin la acción (Freire, 1970).

En cuarto lugar, y, por lo tanto, se trata una educación que fortalece la emancipación tanto del educador como del educando, para lo cual se requiere de la construcción de relaciones basadas en el respeto, el reconocimiento del otro y sus saberes, la escucha y la participación, pues ambos son agentes activos que avanzan hacia su construcción como seres humanos inacabados, para ser más (Freire, 1975; Ghiso, 2000).

En quinto lugar viene el fortalecimiento de una conciencia crítica, mediado por un proceso de problematización que implica contrastar los saberes populares con otras visiones y conocimientos —entre ellos, el conocimiento biomédico, científico y disciplinar— mediante la confrontación de significados respecto de la realidad. Este proceso se da en medio de una negociación cultural que reconozca la dinámica intercultural en medio de un intercambio cultural transformador, sustentado en el respeto por el otro y su diferencia (Mejía, 2013; Torres, 2007).

Finalmente, se cimienta en espacios que propician la construcción de subjetividades críticas y de autoafirmación que producen oportunidades para que los educandos resignifiquen sus vidas y sus realidades —desde las cuales pueden disponerse para la acción— (Mejía, 2013; Torres, 2007).

A manera de conclusión: una investigación comprensiva y transformadora

La investigación temática desarrollada por Freire constituye una crítica a la elaboración de propuestas pedagógicas participativas restringidas a la consulta sobre contenidos que desean ver los educandos. Estas consultas tienden a replicar las condiciones que mantienen las situaciones de injusticia y dominación porque se dan desde una perspectiva ingenua o mágica que perpetúa las posturas fatalistas (Freire, 1970), de dominación simbólica (Bourdieu y Passeron, 1998) y de hegemonía (Burawoy, 2020). En este orden de ideas, los educadores deberían programar los procesos educativos basados en la manera como los educandos comprenden su realidad, o sea, su “conciencia real” (Freire, p. 142).

Una participación crítica implica ampliar la comprensión de la realidad desde una perspectiva estructural e identificar las fuerzas y relaciones de poder que limitan a las personas, para lo cual deben luchar por la garantía de sus derechos. Así, a través de un proceso investigativo-participativo mediado por el diálogo y la problematización, desde una posición de escucha que permite al educando y educador enriquecer su pretexto —a partir del cual le es posible acercarse a la realidad—, van emergiendo los temas generadores, fruto de discusiones y análisis más profundos requeridos para la acción transformadora (Peñaranda *et al.*, 2017; Franco, 2021). Como resultado de esta fusión de horizontes, como lo plantea Gadamer (1998), educando y educador se transforman y resignifican su experiencia.

Las frustraciones y angustias vividas por los investigadores al observar que sus esfuerzos y los de los educandos por suscitar cambios materiales en las condiciones de vida de los participantes se veían limitados ante la magnitud y el carácter estructural de los problemas sociales, económicos y políticos, se fueron mitigando con la construcción de una nueva visión sobre la transformación de la realidad. En primera instancia, se aprendió a reconocer las pequeñas transformaciones en las condiciones de vida. Pero, de manera especial, hubo un avance en las capacidades y los conocimientos de las mujeres para concebir la crianza, más allá de las pautas, al resignificar sus historias de vida, sus relaciones con sus hijos y sus familiares, y sus necesidades y sueños como mujeres —y no solo como madres—, para lo

cual debían luchar por la garantía de sus derechos y de oportunidades para una vida digna. Según Freire (1979), la educación sola no cambia la sociedad, pero tampoco sin ella la sociedad cambia.

Finalmente, cuando la investigación se plantea desde una perspectiva educativa que promueve la vinculación con el territorio y las personas, facilita la construcción de proyectos no extractivos que creen conocimientos útiles para los involucrados y se dinamizan procesos más prolongados y comprometidos, con mayores posibilidades transformadoras.

Referencias

- Asociación Médica Mundial. (2000). *Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. <https://bit.ly/3obgQ09>
- Beauchamp, T. y Childress, J. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2013/prin.pdf>
- Betancurth, D. y Peñaranda, F. (2018). Un estudio de orientación etnográfica en el marco de la investigación-acción: un enfoque para comprender la crianza. *Universitas Humanística*, (86), 83-105. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.eoem>
- Bosco, J. (1987). *Secuencia metodológica de la investigación-acción*. Universidad de Caldas.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3.^{ra} ed.). Fontamara.
- Burawoy, M. (2014). La dominación cultural, un encuentro entre Gramsci y Bourdieu. *Gazeta de Antropología*, 30(1). <http://hdl.handle.net/10481/31815>
- Burawoy, M. (2020). Una revisión de la violencia simbólica: conversaciones con Bourdieu. *Fuerzas Sociales*, 99(1). <https://doi.org/10.1093/sf/soaa010>

- Expósito, U. y González, V. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>
- Franco, M. di. (2021). Paulo Freire. Educador libertario. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-5. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6128/6801>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método* (t. 2). Ediciones Sígueme.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad: diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Biblioteca Digital. http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching y Teacher Education*, 11(1), 33-49. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X9400012U>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Labarrere, A. (2016). Zona de desarrollo próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-293>
- Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *Aportes*, (53), 20-55. <https://docplayer.es/88506265-El-dialogo-en-la-educacion.html>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (p. 221). Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. (2015). *La sistematización. Empodera y construye saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Fe y Alegría.
- Ministerio de Salud. República de Colombia. (4 de octubre de 1993). Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Miovska, S. (2016). The Educational Theory of John Dewey and its Influence on Educational Policy and Practice in Macedonia. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 207-224. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.009>
- Nussbaum, M. (2018). *La ira y el perdón: resentimiento, generosidad, justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Peñaranda, F., Betancurth, D., Bastidas, M., Escobar, G., Otálvaro, J., Torres, J., Gómez, J. y Villa, L. (2019). Education, Child Rearing and Social Justice. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 123-135. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.10>
- Peñaranda, F., López, J. y Molina, D. (2017). La educación para la salud en la salud pública: un análisis pedagógico. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 123-133. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.10>
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 1-14). Sage. <http://www.alastairmcintosh.com/general/verene/Inquiry%20and%20Participatn%20in%20Srch%20of%20a%20Wrld%20Wrthy%20of%20Human%20Aspiratn.pdf>
- Redondo, S. y Navarro, E. (2007). Sistematización de un proyecto de educación en valores: análisis de la implicación del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 178-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212350>
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sen, A. (2017). La ética y la fundación de la justicia global. *Ética y Asuntos Internacionales*, 31(3), 261-270. <https://doi.org/10.1017/S0892679417000193>
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2021). Escenarios, prácticas y debates de la educación popular en el siglo XXI. *Algarrobo-MEL*, (9), 1-27. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4494>

Villa, L., Peñaranda, F. y Bolívar, W. (2020). *Herramientas en educación para la salud: experiencia de educación en crianza*. Universidad de Antioquia. https://grupodidactica.com/investigacion-tematica-para-la-construccion-de-una-propuesta-educativa-sobre-la-crianza-apoyada-en-tic/?preview_id=2203&preview_nonce=3b3931c7f6&preview=true

Vinasco, J. (2019). Gobernanza y participación: la lucha por el territorio y las acciones comunitarias desde las metodologías participativas en la vereda Granizal, Municipio de Bello. *Equidad y Desarrollo*, (34), 79-100. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss34.4>

